

Spielarten des Disziplinierens

Vergesellschaftung zwischen
Produktion und Repression

Herausgegeben von Christoph T. Burmeister,
Thorsten Hertel und Sophia Richter

**VELBRÜCK
WISSENSCHAFT**

Christoph T. Burmeister, Thorsten Hertel und Sophia Richter (Hg.)
Spielarten des Disziplinierens

Spielarten des Disziplinierens

Vergesellschaftung zwischen
Produktion und Repression

Herausgegeben von
Christoph T. Burmeister,
Thorsten Hertel und Sophia Richter

**VELBRÜCK
WISSENSCHAFT**

Die frei zugängliche Open-Access-Publikation des vorliegenden Titels wurde mit Mitteln des Publikationsfonds der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen ermöglicht.

DOI: <https://doi.org/10.5771/9783748974970>

Dieses Werk ist im Open Access unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 lizenziert. Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird.

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Die Bestimmungen der Creative-Commons-Lizenz beziehen sich nur auf das Originalmaterial der Open-Access-Publikation, nicht aber auf die Weiterverwendung von Fremdmaterialien (z.B. Abbildungen, Schaubildern oder auch Textauszügen, jeweils gekennzeichnet durch Quellenangaben). Diese erfordert ggf. das Einverständnis der jeweiligen Rechteinhaber.

© Christoph T. Burmeister, Thorsten Hertel, Sophia Richter (Hrsg.)

Publikation: Velbrück Wissenschaft

Erste Auflage 2026

Velbrück Wissenschaft in der Velbrück GmbH Verlage, 2026

Meckenheimer Str. 47 · 53919 Weilerswist-Metternich

info@velbrueck.de

www.velbrueck.de

Printed in Germany

ISBN 978-3-95832-396-4

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

*Christoph T. Burmeister, Thorsten Hertel
und Sophia Richter*

Spielarten des Disziplinierens zwischen
Produktion und Repression. Zur Einleitung 7

Disziplinierung – Historisch-theoretische Perspektiven

Elisabeth von Stechow

Schulische Disziplinierung und Normalisierung –
eine historische Analyse von der Neuzeit
bis zum Ende des »langen 19. Jahrhunderts« 31

Fabian Kessl

Pädagogik in post-disziplinargesellschaftlichen
Konstellationen? Ein gegenwartsanalytischer
Einordnungsversuch 51

Disziplinierung der Differenz: Rassismus & Klassismus

Markus Rieger-Ladich und Christian Grabau

Selbstdisziplinierung und/oder Selbstermächtigung?
Eine Spurensuche bei bell hooks und Darren McGarvey 77

Thorsten Hertel

Unbeherrschte Narrenkinder.
Disziplinlose Subjekte und sozialer Verfall
in »Lehrerprosa« 95

Stefan Wellgraf

Bildung gegen Rechts. Zum Wandel sozial-
und schulpädagogischer Disziplinierungsweisen
seit den 1990er Jahren 118

Disziplinierung der Differenz: Körper, Geschlecht, Behinderung

Janet-Lynn Holz

- Die Antibabypille und der Schwangerschaftsabbruch
in Deutschland – Ein Streifzug durch vergeschlechtlichte
Disziplinierungstechniken in der reproduktiven Gesundheit . . . 145

Marion Müller

- »So is nich Geburt, ne!« –
Zur Moralisierung und Disziplinierung
werdender Mütter in Geburtsvorbereitungskursen 166

Sarah Karim

- Disziplinieren, Trainieren, Üben.
Zur praktischen Aneignung von »Mitspielkompetenz«
am inklusiven Arbeitsplatz 188

Disziplinierung zwischen Schule, Kita und Familie

Anneli Haase und Friederike Schmidt

- Körper disziplinieren – körperlich Disziplinieren.
Disziplinierungspraktiken in
frühpädagogischen Essenssituationen 209

Antje Langer und Sophia Richter

- Spielball Disziplinierung: Spannungs-
und Abhängigkeitsverhältnisse zwischen
familieller und schulischer Disziplin 230

Martina Richter und Meike Wittfeld

- Disziplinierende Logiken in der Adressierung
von Eltern im Kontext von Schulabsentismus 253

- Die Autorinnen und Autoren. 271

CHRISTOPH T. BURMEISTER, THORSTEN HERTEL
UND SOPHIA RICHTER

Spielarten des Disziplinierens zwischen Produktion und Repression Zur Einleitung

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

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

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

1 Disziplinierung – Subjektivation zwischen Produktion und Repression

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Repression und Produktion: Spielarten des Disziplinierens in pädagogischen Verhältnissen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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 Bettelei und Diebstahl und unterstanden der Autorität eines älteren Anführers, der die Jüngeren »souverän beherrscht, die ihn ernähren und die er ausnutzt, 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 eindringen, 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 Schuldienere eingesetzt, 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 Disziplinarstechniken, 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; Jakobinens

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 Papierscha-blonen, 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 Regelmäßigkeit 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. Disziplinartechniken 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 anerziehende 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 Schulschriften. 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.

FABIAN KESSL

Pädagogik in post-disziplinargesellschaftlichen Konstellationen?

Ein gegenwartsanalytischer Einordnungsversuch

I Einführung

Gilles Deleuze hat in seinem »Postskriptum über die Kontrollgesellschaften« 1993 die zeitdiagnostische Einschätzung formuliert, dass am Ende des 20. Jahrhunderts die bisherige Disziplinargesellschaft von dem neuen Format einer Kontrollgesellschaft abgelöst würde. In seinen kurzen Überlegungen bestimmt er damals die Logik der vormaligen Disziplinargesellschaft im Sinne Foucaults als spezifische Organisation von Gesellschaft, die primär über eine Abfolge von unterschiedlichen »Einschließungs-Milieus« (Deleuze 2005 [1993]: 254) geschehe. Jedes dieser Milieus verfüge über seine »eigenen Gesetze« und so fügten sich die unterschiedlichen Milieus zu einer Regulierung des gesamten menschlichen Lebens(-laufs) zusammen (ebd.): »zuerst die Familie, dann die Schule [...], dann die Kaserne [...], dann die Fabrik, von Zeit zu Zeit die Klinik, möglicherweise das Gefängnis« (ebd.). In jedem dieser differenten »geschlossenen Milieus« (vgl. ebd.) erlerne der Mensch ein spezifisches Verhalten und wisse dadurch, welche Position er dort einzunehmen habe: die Position des Kindes oder des Elternteils im definierten familialen Generationenverhältnis, des Schülers oder der Schülerin wie der Lehrerin und des Lehrers im schulischen Arrangement oder des verurteilten Häftlings bzw. des Aufsehers im Gefängniskontext, so lässt sich im Anschluss an Deleuze konkretisieren.

Funktional dient der Einsatz von Disziplin in den Einschließungsmilieus in diesem Verständnis dazu, Verhalten zu formen und zu kontrollieren, insbesondere im Fall von dessen Devianz, und gleichsam bereits im Voraus bestimmte Verhaltensmuster zu verhindern, also Prävention zu gewährleisten. Das Prinzip der Disziplinierung, wie es Foucault Mitte der 1970er Jahre bestimmt hat, reduziert sich seiner Überzeugung nach allerdings nicht auf die jeweilige Institution (z. B. Gefängnis, Familie oder Schule) und die damit verbundenen Organisationen (z. B. einzelne Haftanstalt, spezifische Herkunftsfamilie, einzelne Schule), innerhalb derer die einzelnen Einschließungsmilieus aufgebaut werden. Vielmehr

finde hier, nach Überzeugung Foucaults, eine einflussmächtige gesellschaftliche Logik ihre Verankerung, die sich auch in das Denken und Handeln aller Gesellschaftsmitglieder einschreibe. Disziplin definiert er dementsprechend als einen »Typ von Macht; eine Modalität der Ausübung von Gewalt; ein[en] Komplex von Instrumenten, Techniken, Prozeduren, Einsatzebenen, Zielscheiben« (Foucault 1994 [1975]: 276f.). Diese Macht und Gewalt der Disziplinierung ist nun nicht das einzige vergesellschaftende Prinzip, das die entstehende bürgerliche Gesellschaft prägt, darüber ist sich auch Foucault im Klaren. Doch Disziplinierung ist in seinen Augen eine höchst einflussreiche politische Regulationslogik, die sich mit anderen machtvollen Vergesellschaftungslogiken verbindet (vgl. ebd.: 277). Im vorliegenden Beitrag wird diese disziplinar- und kontrollgesellschaftliche Logik der Vergesellschaftung im ersten Schritt aufgerufen und für eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung konkretisiert. Im Anschluss daran wird im zweiten Schritt die Frage bearbeitet, ob Gegenwartsgesellschaften nun als post-disziplargesellschaftliche Konstellationen zu beschreiben sind. Diese Frage wird in Bezug auf zwei, gerade für pädagogische Kontexte sehr einflussreiche, Auseinandersetzungen reflektiert: das Ringen um den Rechtsstatus von Kindern und die Verallgemeinerung des präventiven Opferschutzes. Vor diesem Hintergrund kann abschließend resümiert werden, in welchen – auch post-disziplargesellschaftlichen – Zusammenhängen Pädagogik gegenwärtig positioniert ist und sich positioniert.

2 Von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft

Die Logik einer Disziplargesellschaft¹ fasst Foucault primär in seinen Analysen in *Surveiller et punir* (deutsch: Überwachen und Strafen), und dies in drei zentralen Aspekten: erstens in der »Funktionsumkehr bei den Disziplinen« (ebd.: 269ff.). Während sich die Disziplinierung, beispielsweise der Kinder in den vormaligen Schulen des feudalen Kontextes, nicht zuletzt über eine Vermeidung von »Übelstände[n]« (ebd.: 270) begründete, gehe es seit der französischen Revolution vor allem darum, gerade auch mit Schulen nützliche Menschen zu produzieren. Zweitens zeige sich Disziplinierung historisch in der »Ausweitung der

1 Als Vergesellschaftungslogik wird im vorliegenden Text ein Muster von Deutungs- und Handlungsvollzügen bestimmt, das in einzelnen historischen Perioden die sozialen Zusammenhänge in entscheidendem Maße prägt. Insofern ist die Rekonstruktion und Analyse von historischen Logiken der Vergesellschaftung diejenige von Regelmäßigkeitsstrukturen in diskursiven und nicht-diskursiven Praxen, also in vorherrschenden wissenschaftlichen Deutungsangeboten, Institutionalisierungsformen, Vergemeinschaftungsmodellen oder Lebensformen.

Disziplinarmechanismen« (ebd.: 271ff.). Die bisherigen geschlossenen Institutionen – hier ließe sich analog mit Deleuze eben auch von Einschließungs- bzw. geschlossenen Milieus sprechen –, also wiederum unter anderen die Schule, in der die Kinder verwahrt und erzogen wurden, gewannen nun zunehmend an gesellschaftlichem Einfluss. »Die Schule bildet winzige Gesellschaftsobservatorien und übt auch über die Erwachsenen eine regelmäßige Kontrolle aus« (ebd.), wie Foucault diese verallgemeinerte Disziplinierungsdynamik am Beispiel der Schule beschreibt.² Der dritte Aspekt, der die Disziplinargesellschaft charakterisiere, zeige sich in der »Verstaatlichung der Disziplinarmechanismen« (ebd.: 273ff.). Dies verdeutlicht Foucault vor allem an der historischen Etablierung der französischen Polizei im 18. Jahrhundert. Es entwickle sich damals das Modell der *Policey*, also der öffentlichen Ordnungshüter und Verhaltenskontrolleure, die in einem institutionellen Netz über die Städte und Gemeinden verbreitet würden, um eine »ununterbrochene[n], erschöpfende[n], allgegenwärtige[n] Überwachung« zu etablieren (ebd.: 275).

Die disziplinargesellschaftliche Logik und Praxis ist demnach von einer verstärkten Selbstdisziplinierung zur Nutzbarmachung der Gesellschaftsmitglieder, von einer Verallgemeinerung der Disziplinarmechanismen und deren staatlichen Verortung und Gewährleistung geprägt. Disziplinierung ist daher für Foucault auch nicht nur ein Modus der Macht und der Gewalt,³ sondern auch die Gesamtheit der »Methoden, welche die peinliche Kontrolle der Körpertätigkeiten und die dauerhafte Unterwerfung ihrer Kräfte ermöglichen und sie gelehrig/nützlich machen [soll]« (ebd.: 175).⁴

- 2 Foucault bezeichnet diesen Prozess der Verallgemeinerung und Differenzierung der Disziplinierung interessanterweise auch bereits als einen der Deinstitutionalisierung. Das heißt, er verwendet hierfür einen Begriff, der sozial- und gesellschaftstheoretisch zumeist eher für die Delegitimierung und den Abbau der Institutionalisierung im Rahmen nationalstaatlicher Kontexte Verwendung findet (vgl. dazu ausführlich Casale et al. 2024).
- 3 Macht lässt sich, im Anschluss an Foucault und andere, in einer machtanalytischen Perspektive sinnvoll von Gewalt und Herrschaft unterscheiden. Während machtanalytisch primär auf die Immanenz und Produktivität von Machtverhältnissen hingewiesen wird, also auf die Tatsache, dass soziale Zusammenhänge an sich als Kräfteverhältnisse gelesen werden können, sind davon Herrschafts- und Gewaltverhältnisse zu unterscheiden, die geronnene Machtverhältnisse (z. B. institutionalisierte Herrschaftsverhältnisse) bzw. repressive und »alternativlose« Machtverhältnisse (z. B. körperliche Übergriffe von Eltern auf Kinder) darstellen. Machtverhältnisse im machtanalytischen Sinne produzieren keine Blockade von Subjektivität aus sich heraus, werden sie aber zu Herrschafts- oder Gewaltverhältnissen ist genau das der Fall (vgl. z. B. Foucault 2005 [1982]).
- 4 Die Unterscheidung von Macht und Herrschaft wie von Macht und Gewalt findet sich nicht in den Überlegungen von Deleuze zur Kontrollgesellschaft,

Zwei Dinge werden aus der foucaultschen Rekonstruktion von Disziplinierung für pädagogische Zusammenhänge besonders deutlich: Erstens ist sein Verständnis von Disziplinierung auf den menschlichen Körper ausgerichtet. Es geht darum, dass Disziplinierung den »Körper um so gefügiger macht, je nützlicher er ist, und umgekehrt« (ebd.: 176). Der Körper wird im Prozess der Disziplinierung erst »zu einer ausnutzbaren Kraft [...], wenn er sowohl produktiver wie unterworfenen Körper ist« (ebd.: 37). Diese Erkenntnis ist pädagogisch von größter Bedeutung, klärt sie doch zuerst einmal funktionstheoretisch weiter auf: Am Beispiel der schulischen Sozialisation zeigt sich, dass diese im Regelfall konstitutiv – und somit auch noch in den Gegenwartsgesellschaften des 21. Jahrhunderts – mit einer Disziplinierung der Körper verbunden ist (vgl. Hnilica 2003); und es zeigt sich, dass dies kein Selbstzweck ist, sondern eben einen funktionalen Zweck verfolgt. Die (schulische) Disziplinierung des Kinderkörpers, also die Herstellung eines Schülerkörpers, dient zugleich der Ermöglichung der institutionell vermittelten gesellschaftlichen Integration sowie der individuellen Qualifizierung als Staatsbürger:innen und Erwerbstätige, was immer auch eine Selektion innerhalb der Schüler:innenschaft umfasst (vgl. Fend 1980). Diese funktionale Disziplinierung des Körpers in institutionalisierten pädagogischen Kontexten zeigt sich analog zu den schulischen Kontexten auch in anderen Feldern, so unter anderen den sozialpädagogischen (vgl. Burghard 2020). Diese nur skizzenhaften Hinweise verdeutlichen bereits, dass die funktionale Disziplinierung von Körpern Vergesellschaftungslogiken bis in die Gegenwart mitbestimmt.

Kinder und Jugendliche sollen in den Herkunftsfamilien, der Schule oder Jugendwohlfahrts- bzw. Jugendhilfeeinrichtungen zu möglichst passenden Mitgliedern der Gesellschaft werden. Denn als solche agieren sie im Erwachsenenalter in Fabriken oder auch dem Militär, wie Foucault am Beispiel der entstehenden bürgerlichen und Industriegesellschaften historisch zeigt. Korrespondierend dazu dienen Kliniken und Gefängnisse gesellschaftlich dazu, im Fall von gesundheitlichen Einschränkungen und Unfällen wie abweichenden Verhaltensweisen die vorgesehenen normalen, also als passend angesehenen, Verhaltensmuster möglichst wieder durchzusetzen. All das ist nun nicht nur das Ergebnis faktischer und potenzieller alltäglicher Verhaltenskontrollen – in pädagogischer, aber

aber im Werk von Foucault, wenn auch expliziter erst in den späten Arbeiten. Während Macht auf die ubiquitäre und immanente Logik von Kräfteverhältnissen verweist, zeigen Herrschaft und Gewalt unterschiedliche Modulationen geronnener Machtverhältnisse, wie sie zum Beispiel in institutionalisierter Form zu finden sind (z. B. Behörden), und die Subjektivität bedrohender Machtverhältnisse, wie sie zum Beispiel in Generationenverhältnissen auftauchen (z. B. patriarchale Ordnungsmuster) (vgl. dazu (Foucault 2005 [1982])).

auch polizeilicher Form –, sondern immer auch der Tatsache geschuldet, dass die Gesellschaftsmitglieder selbst diese Disziplin an den Tag legen (sollen): »Wir sind auf der Bühne und nicht auf den Rängen. Sondern eingeschlossen in das Räderwerk der panoptischen Maschine, das wir selber in Gang halten – jeder ein Rädchen« (ebd.: 278–279). Auch hier hat selbstverständlich gerade Bildung und Erziehung in bürgerlichen Gesellschaften ihren Ort, erweist sie sich doch als funktional für die (Aus-)Bildung der integrierten, qualifizierten und daher für die, im Sinne des vorherrschenden gesellschaftlichen Kontextes, nützlichen Personen und Gruppen.

Damit wird auch bereits deutlich, dass eine funktionstheoretische Perspektive – zweitens – von einem merklichen modernisierungskritischen Impuls geprägt ist. Mit der Freisetzung des Menschen aus der feudalen Gesellschaft und der Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft ist nicht schon per se eine größere Freiheit für die Einzelnen verbunden. Das verdeutlicht diese Perspektive. Allerdings geht damit sehr wohl eine veränderte Form und ein verändertes Konzept der politischen Regulation wie der alltäglichen Lebensführung einher.

Denn Disziplin wird in der bürgerlichen Gesellschaft zu einem entscheidenden Teil *Selbstdisziplin*. Hier korrespondiert Foucaults Denken einerseits mit der Zivilisationstheorie von Norbert Elias (1977) und dessen Hinweis auf einen ›Zwang zum Selbstzwang‹; und andererseits weist sein Denken Familienähnlichkeiten zur früheren Kritischen Theorie auf, insbesondere zu den gegenwartsanalytischen Reflexionen Theodor W. Adornos und Max Horkheimers (1988 [1944]) im Angesicht des Deutschen Faschismus und der Shoah bzw. des Holocausts. Ihre These einer *Dialektik der Aufklärung* (ebd.) stellt eine Modernisierungs- und Fortschrittskritik dar, die nicht nur die Konzentrationslager als *ein* Ergebnis des industriellen Fortschritts einordnet, sondern auch die bürgerliche Gesellschaft des 20. Jahrhunderts als wiederum institutionalisierten Ausdruck der menschlichen Fremd- und Selbstbeherrschung (vgl. ebd.: 9ff.).

Auch in Bezug auf die modernisierungskritische Komponente der Disziplinargesellschaftsthese lässt sich deren pädagogische Relevanz erkennen. Historisch sind Bildung und Erziehung Teil des Modernisierungsprozesses und häufig auch des damit verbundenen Fortschrittsversprechens. Allerdings liegt in dieser Feststellung auch eine erziehungswissenschaftliche und bildungstheoretische Unschärfe. Denn die Einsicht in die »Entwicklungsatsache« (Bernfeld 1973 [1925]) des Menschen oder in dessen »Bildsamkeit« (Benner 2010 [1987]) markiert zwar, dass mit einem menschlichen wie gesellschaftlichen Entwicklungs- und Bildungsprozess immer gerechnet werden muss, nicht aber, ob ein solcher als Fortschritt, als Regression oder als widersprüchliches Zusammenspiel beider Dynamiken zu kategorisieren ist. Entwicklung, Sozialisation, Erziehung und Bildung sind nicht nur grammatikalische Beispiele

für Substantivierungen bzw. Nominalisierungen in der deutschen Sprache, sondern sie tragen zugleich auch begrifflich schon eine Prozessdimension in sich: Zum Zeitpunkt A ist der Entwicklungs- oder Bildungsstand eines Kindes unweigerlich ein anderer als zu Zeitpunkt B. Das zeigt die Rede von der ›Entwicklung‹ und der ›Bildung‹ immer mit an. Zugleich ist mit dieser begrifflichen Markierung über den Grad der Veränderung und den Inhalt des entsprechenden Prozesses, und somit auch dessen gesellschaftliche Legitimation, seine sozialkulturelle Eingebundenheit oder seine ökonomische Funktionalität, noch nichts ausgesagt. Nur, weil der Mensch im Aufwachsen einem Entwicklungsprozess unterworfen ist, ist nicht die Art und Weise der Bildung, wie auch der Erziehung, schon entschieden. Auch ob die Person selbst, ihr nahräumliches Umfeld oder institutionelle wie gesamtgesellschaftliche Kontexte die entsprechende Bildung und Entwicklung als Erfolg, Fortschritt oder als Misserfolg, Rückschritt lesen, und die Beteiligten ihn in der einen oder anderen Art erfahren, ist offen.

Im Kontext der Disziplinargesellschaft wird deshalb deutlich, dass sowohl die Entwicklungstatsache als auch die Bildsamkeitsannahme ein *deskriptives* und ein *normatives* Moment umfassen. Deskriptiv sind Entwicklung und Bildung – wie auch Sozialisation und Erziehung – Prozesse, normativ ist ihnen aber zugleich eingewoben, worauf sie abzielen, was sie ermöglichen und verhindern können und sollen. Die Modernisierungskritische Reflexion, die eben auch die Diagnose einer Disziplinargesellschaft mit sich bringt, macht also darauf aufmerksam, welche Maßstäbe an Bildung und Erziehung durch die beteiligten Akteur:innen wie die gesellschaftlichen Kontext angelegt werden und außerdem, dass Modernisierung keineswegs mit Fortschritt gleichgesetzt werden kann.

Wohin der Prozess führt, der als Modernisierung gefasst wird, ist also ebenso wenig eine ausgemachte Sache, wie die Richtung, die sie einnimmt. Nochmals: ›Modernisierung‹ ist empirisch nicht mit dem Versprechen des Fortschritts gleichzusetzen. Vielmehr bedarf es dazu gesellschaftlicher Vereinbarungen, wohin sich der Mensch entwickeln soll, in welcher Weise er sich bilden – welche Bedingungen für seine Sozialisation und welche Erziehungsziele also als gültig erachtet werden. Erziehungs- und bildungstheoretisch unterscheiden sich die Positionen dahingehend, welche Bezugsgrößen wie herangezogen werden: vorherrschende Normen und soziale Ordnungen oder die Reflexion der damit verbundenen gesellschaftlichen Verhältnisse und ihrer herrschaftskritischen Einordnung. Die Option für gesellschaftliche Alternativen wird erst denkbar und der Widerstand und Eigensinn der Menschen erst realisierbar, wenn letzteres geschieht.⁵

5 In diesem Punkt sind sich die modernisierungskritischen Denker Foucault wie Adorno und Horkheimer durchaus einig, wenn sie sich diesem auch aus

Angesichts der Möglichkeit einer kritischen Reflexion der gegenwärtigen Verhältnisse, um die es Denkern wie Foucault und Deleuze erklärtermaßen ebenso geht wie beispielsweise den Vertretern der frühen Kritischen Theorie, stellt sich die Frage, ob die für die entstehende bürgerliche Gesellschaft formulierte Diagnose der Disziplargesellschaft auch für das 20. und 21. Jahrhundert noch tragfähig ist. Anders gefragt: Worauf hat sich ein systematisches Verständnis von Bildung und Erziehung zu beziehen, wenn damit die Reflexion der vorherrschenden Überzeugungen und Denkkordnungen, aber auch der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse, also der sozialen Ordnungsmuster, gemeint ist? Kann der Bezugspunkt noch immer eine Disziplargesellschaftsdiagnose sein oder erweist sich diese als überholt?

Dass diese Fragen zu bearbeiten sind, legen bereits die Hinweise von Autor:innen nahe, die seit einigen Jahren Zweifel an der Tragfähigkeit der Disziplargesellschaftsdiagnose für die Gesellschaften des ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts äußern – allen voran diejenigen von Foucaults Kollegen und Freund Gilles Deleuze.

Mit Deleuze lässt sich die disziplargesellschaftliche Logik historisch nicht nur für die entstehende bürgerliche Gesellschaft, sondern durchaus für die industriegesellschaftliche Realität des 19. und größeren Teilen des 20. Jahrhunderts verorten. Doch kann sie den postindustriellen Alltag und die damit verbundenen Denkweisen und Vergesellschaftungslogiken, deren Anfang zumeist in den ausgehenden 1960er und beginnenden 1970er Jahren verortet wird, ebenfalls analytisch verstehbar machen? Diese Frage ist es, die Deleuze in seinem kleinen Text zur Kontrollgesellschaft umtreibt und die er dort abschlägig beantwortet. Daher erweitert er Ende des 20. Jahrhunderts die Disziplargesellschaftsdiagnose und überführt sie in die Diagnose einer damals entstehenden »Kontrollgesellschaft« (Deleuze 2005 [1993]).

Die entsprechende gesellschaftliche Transformationsthese, die Deleuze 15 Jahre nach der Veröffentlichung von Foucaults *Surveiller et punir* formuliert, basiert vor allem auf der Analyse einer zunehmend einflussreichen Flexibilisierungsanforderung bzw. einer »Modulation« der Machtverhältnisse (Deleuze 2005 [1993]: 256, Herv. i. O.), wie Foucault sie als Disziplinierung beschrieben habe. Während die Einschließungen der Disziplargesellschaft »unterschiedliche Formen, Gußformen« ausprägten, würden daraus, so Deleuze, in der Kontrollgesellschaft »sich selbst verformende[n] Gußform[en], die sich von einem Moment zum anderen veränder[n]« (ebd., Herv. i. O.). Das symbolisiert Deleuze unter anderem an der Transformation der Fabrik in das Unternehmen: Während die

unterschiedlichen Blickrichtungen annähern: Es ließe sich von einer genealogischen (Foucault) gegenüber einer dialektischen Annäherung (Adorno/Horkheimer) sprechen (vgl. dazu auch Brieler 2019).

erstgenannte jeden Individualkörper in den eigenen Apparat, den sie darstellt, einfügt und ihm so einen spezifischen Platz mit bestimmten Handlungsanforderungen zuweist, inszeniere das Unternehmen den ständigen, gerade auch internen Wettbewerb, mit dem »die Individuen zueinander in Gegensatz« gebracht würden (ebd.: 257) – wie er auch im neuen »Schul-Regime« zu beobachten sei (ebd.: 261). Insofern sei das Kennzeichen der Kontrollgesellschaften, dass man »nie mit irgend etwas fertig wird«, während man in Disziplinargesellschaften nie damit aufhöre, »anzufangen« (ebd.: 257): Der Positionierung als Kind folge diejenige als Soldat, als Arbeiter und als Patient. Während die Gesellschaftsmitglieder in den geschlossenen Institutionen (Foucault) und Einschließungsmilieus (Deleuze) gelernt hatten, was von ihnen verlangt wurde, lösen sich diese Verhaltensanforderungen historisch also potenziell auf, wenn die Akteur:innen sich nun flexibel an wechselnde Anforderungen anpassen. So betont zum Beispiel Olaf Sanders (2004) neben der Modularisierung das Marketing als Charakteristikum der Kontrollgesellschaft: Marketing »fungiert als Instrument sozialer Kontrolle« und soll daher, im Zusammenspiel mit der Modularisierung – in Architektur wie in der Bildungsgangorganisation –, »die Flexibilität steigern und so den Beschleunigungs- und Modulationsfolgen Herrin werden« (ebd.: 148). Kontrollgesellschaft meint also, folgt man der deleuzeschen Diagnose, vor allem zunehmend fluide und mobile Denkweisen wie Ordnungsmuster. In pädagogischen Kontexten materialisieren sich die entsprechenden Transformationen erkennbar in unterschiedlichen Handlungsfeldern, wie sich mit Bezug auf die jüngere Vergangenheit zeigen lässt. Die so genannte Bologna-Reform und die damit etablierte modularisierte Studiengangstruktur an Hochschulen und Universitäten lässt sich ebenso als Moment der entstandenen Kontrollgesellschaft verstehen, wie das Muster, Leistungserfolge im Bildungs- und Erziehungssystem humankapitaltheoretisch zu begründen. Die zunehmende neue Steuerung von Organisationen im Bildungs- und Sozialbereich, die unter anderem in einer verstärkten Logik der Managerialisierung erkennbar ist, ist ein weiterer Ausdruck der einflussreichen kontrollgesellschaftlichen Logik der Flexibilisierung und Modularisierung in den Feldern der Bildung und Erziehung. Der modularisierte und flexibilisierte Kontrollbegriff, wie Deleuze ihn zur Namensgebung seiner Gegenwartsanalyse nutzt, ist somit einer der kontinuierlichen unternehmerischen Kontrolle, nicht mehr der primär apparativ-institutionalisierten.

Daher lässt sich auch die wachsende Dienstleistungsorientierung, die pädagogische Angebote selbst prägt, als ein Moment der kontrollgesellschaftlichen Logik und Praxis lesen: Schule oder Universität, berufliche Bildung oder Jugendfreizeitangebote sind nicht mehr das Zentrum von Einschließungsmilieus, in die sich die Individuen einfinden müssen, sondern sollen – in umgekehrter Ordnung – von den Individuen selbst in

den flexibilisierten Lebenslauf eingebaut werden, weshalb sie den Einzelnen eher zur Verfügung stehen müssen. Was sie daraus machen, unterliegt dann primär der Selbstkontrolle und auch der Selbstverantwortung. Damit sind die Einzelnen auch auf Dauer mit der unternehmerischen Kontrolle – Kalkulation, Investition, Profitmaximierung – konfrontiert. Ludwig Pongratz (2010) hat dies in seiner Rezeption des deleuzeschen Kontrollgesellschaftskonzeptes folgendermaßen in Worte gefasst: »Das ganze Leben wird zur Vorbereitung aufs Leben. Oder anders: das ganze Leben erscheint als eine einzige, schwankende Modulation« (Pongratz 2010: 67). Deutlich wird spätestens an dieser Stelle, wie die Diagnose einer Kontrollgesellschaft mit den foucaultschen Überlegungen zur Gouvernementalitätsanalyse verwandt ist, die sich ebenfalls in gesellschaftsanalytischer Absicht den Gegenwartsgesellschaften seit den 1960er und 1970er Jahren widmen: Insbesondere das Aktivierungsprinzip steht im Zentrum beider Konzepte.

Noch deutlicher als Foucaults Disziplinargesellschaftsdiagnose nimmt Deleuze in seiner Diagnose der Kontrollgesellschaft aber auch kapitalismustheoretische Anschlüsse auf, wenn er Gegenwartsgesellschaften als Formen des Konsum- und Finanzmarktkapitalismus analysiert. Nicht mehr die Produktion stehe in dessen Zentrum, die weithin in die globalen Peripherien verlegt worden sei, sondern der Verkauf von Dienstleistungen und der Kauf von Aktien bestimme diese Form der Ökonomie (vgl. Deleuze 2005 [1993]: 259). Und auch diese Einsicht ist pädagogisch von größter Relevanz, vor allem einmal als prägendes Moment der Lebenswelt von Nutzer:innen pädagogischer Angebote und auch deren Präsentation selbst: Identitätsstiftend erweist sich der Konsum schließlich in entscheidender Weise; und alltagsstrukturierend wirkt die Ausrichtung wirtschaftspolitischer Entscheidungen auf nationaler und supranationaler Ebene ebenso wie die Ausrichtung des globalen Kapitalismus insgesamt an den Logiken des Finanzmarktes.

Bietet Deleuze mit seiner Diagnose einer Kontrollgesellschaft damit einen expliziter materialistisch sensibilisierten Analysevorschlag an, so sind andere Vorschläge in Bezug auf eine mögliche post-disziplinargesellschaftliche Konstellation der Gegenwartsgesellschaften deutlicher kulturtheoretisch ausgerichtet. Ein Beispiel dafür ist derjenige von Andreas Reckwitz, den er wiederum 25 Jahre nach der Veröffentlichung von Deleuzes Postskriptum formuliert. Entlang einer neuen »Sichtbarkeitsordnung« der »kompetitiven Singularitäten« (Reckwitz 2015, o. S.) sei die heutige soziale Praxis sortiert.

»Im Prinzip kann jeder Beobachter, kann jeder Publikum sein – und im Prinzip kann jeder auch zum Beobachteten werden. [...] Der Beobachterstatus kommt hier nicht privilegierten Institutionen zu, sondern ist ein generalisierter innerhalb der mobilen Öffentlichkeit. Die prinzipiell universale Struktur der Beobachtung ist in ihrer faktischen Ausformung

jedoch in hohem Maße unberechenbar. Kennzeichnend ist die Dynamik eines aufmerksamkeitsökonomischen Wettbewerbs der Beobachteten um die Gunst des Publikums.« (ebd.)

Es sind auch hier bei Reckwitz, korrespondierend zu Deleuzes Analyse, die Flexibilität und Modulation, die die post-disziplinargesellschaftliche Konstellation bestimmen. Allerdings fokussiert Reckwitz im Unterschied zu Deleuze auf das Subjekt im »Kulturalisierungskomplex« (ebd.). In diesem gingen alle dem internalisierten Begehren nach Aufmerksamkeit nach – ihrem »Begehren nach Sichtbarkeit« (ebd.) also. Es ist klar, was Reckwitz hier vor Augen hat: Die Logik des ständigen Ringens um *likes* in *social media*-Kanälen und die Arbeit am eigenen Portfolio und Profil und nicht zuletzt dessen digitale Inszenierung, um im Wettbewerb mit anderen besser punkten zu können. Es ist der Alltag eines kulturindustriellen Selbstunternehmers, so ließe sich Reckwitz' sozialanthropologische Deutung auch gesellschaftstheoretisch mit Adorno übersetzen.

Während Deleuze also den Anspruch einer gesellschaftlichen Strukturanalyse verfolgt, konzentriert sich Reckwitz auf eine Identifizierung bestimmender prägender kultureller Muster bestehender Gegenwartsgesellschaften. Das zeigt sich auch darin, dass Deleuze durchaus die globalen Differenzen und Ungleichheiten im Blick hat (vgl. Deleuze 2005 [1993]: 259), während Reckwitz' Untersuchungsgegenstand offensichtlich der gesellschaftliche Alltag im globalen Norden darstellt. Er widmet sich hier vor allem der einen, der privilegierten Seite der gegenwärtigen Klassengesellschaften. Diese gerät entlang der, tatsächlich immens einflussmächtigen, kulturellen Distinktionslinien in den Blick (vgl. Reckwitz 2017).

3 Post-disziplinargesellschaftliche Konstellationen – ein Zwischenfazit

Fragt man, wie Deleuze oder Reckwitz, ob die Gegenwartsgesellschaften angemessen als post-disziplinargesellschaftliche Konstellationen zu begreifen sind, dann lässt sich im Anschluss an das bisher Gesagte Folgendes festhalten. Die disziplinargesellschaftliche Logik und Praxis beschreibt für die bürgerliche Gesellschaft bestimmende Vergesellschaftungslogiken: den institutionellen Versuch einer funktionalen Ein- und Anpassung menschlichen Verhaltens, zu deren Reproduktion die Gesellschaftsmitglieder permanent mit angehalten werden (Selbstdisziplinierung und Selbstkontrolle); die Verallgemeinerung der damit verbundenen Disziplinarmechanismen, also ihr Ausgreifen in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge – über die konkreten Einschließungsmilieus, wie die Schule, hinaus; und schließlich deren staatliche Verankerung und

Absicherung, also die öffentliche Absicherung und Gewährleistung der Disziplinierung.

Zugleich hat sich spätestens seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts eine Flexibilisierung und Modularisierung der vormaligen Einschließungsmilieus eingestellt, wie wir sie im pädagogischen Kontext historisch insbesondere in vormodernen Schulen, aber auch in Fürsorgeheimen und Arbeits- und Rettungshäusern, vorfanden. Mit deren Flexibilisierung und Modularisierung kehrt sich das Verhältnis zwischen diesen Arrangements und den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern gewissermaßen um: Sollten diese in die vorherrschenden Einschließungsmilieus eingepasst werden, so kennzeichnet post-disziplinargesellschaftliche Logiken eher die Verantwortungszuschreibung an die einzelnen Akteur:innen selbst. Das Leben erweist sich in post-disziplinargesellschaftlichen Kontexten in diesem Sinne als ein permanenter Zustand des ›als-ob‹, wie Pongratz verdeutlicht (vgl. 2010). Allerdings sind damit eben nicht nur die von Reckwitz zu Recht identifizierten neuen Sichtbarkeitsordnungen immer einflussreicher geworden, in denen sich die Gesellschaftsmitglieder wie »Arbeitskraftunternehmer« (Voß/Pongratz 1998) bzw. »ArbeitskraftmanagerIn[nen]« (Winker/Carstensen 2007) ständig in der, zunehmend virtuellen, Selbstvermarktung und im entsprechenden Selbstmanagement befinden. Vielmehr etablieren sich auch massive Prekarisierungsprozesse: Gesellschaftsmitglieder sehen sich entweder mit dem Drohszenario einer potenziellen Prekarität konfrontiert, hier lässt sich auch von einer ›gefühlten Prekarität‹ sprechen (vgl. Neckel 2008), die insbesondere Menschen in Positionen der unteren Mittelschicht, aber auch der etablierten Mittelschicht beschreiben. Mit Verweis auf eine mögliche Krankheit – aufgrund einer ›unzureichenden Gesundheitsvorsorge‹ –, einen möglichen Arbeitsplatzverlust – aufgrund einer ›ungenügenden Ausbildung‹ oder eines ›nur beschränkten Engagements‹ für die eigene berufliche Fortbildung – oder mit Verweis auf eine private Krise – aufgrund einer ›zu laxen Beziehungsarbeit‹ – wird die Gegenwart zum Kampf gegen die Verhinderung dieser Risiken (vgl. Kessl 2020: 231, Herv. i. O.). Flexibilisieren muss sich hier also der einzelne Mensch oder eine Gruppe von Menschen, wie eine Lebensgemeinschaft, um den Aktivierungs- und Präventionsanforderungen gerecht zu werden, was sich unter anderem in der tendenziellen Deinstitutionalisierung des Lebenslaufs (vgl. Kohli 1985) ausdrückt. Die Logik und Praxis der Modularisierung übersetzt sich hier eher dahingehend, dass Gesellschaftsmitglieder ihren Alltag wie ihr Selbstbild aus unterschiedlichen Anteilen zusammensetzen (sollen), um den jeweiligen Anforderungen gerecht zu werden.

Oder aber Gesellschaftsmitglieder sehen sich einem Zustand der nurmehr simulierten Integration ausgesetzt, und sind damit in einem Zustand der nurmehr simulierten gesellschaftlichen Integration wieder, und sind damit von Prekarisierungstendenzen massiv in ihrer alltäglichen

Lebensführung betroffen. Das können Beispiele, wie das eines langjährigen Verweilens im so genannten beruflichen Übergangssystem (vgl. Land/Willisch 2006) als Feld der Simulation von Erwerbsarbeit und eines Lebens in verstetigter oder dauerhafter Armut, verdeutlichen. Im erstgenannten Fall wird das Versprechen einer beruflichen Integration für lange Zeit nurmehr zu einer institutionalisierten Suggestion, und doch fordert es von den Menschen eine existenzielle Flexibilität, also eine prekarierte Lebensweise; im letztgenannten Fall geraten Menschen angesichts zu geringer Transfereinkommen oder einer Überschuldung in die Abhängigkeit von Almosen in einer Form der spendenbasierten Armenhilfe (vgl. Kessl/Schoneville 2024), also in ein Feld, in dem Konsum nur noch simuliert stattfindet – sei es in einer Lebensmittelausgabe oder einem Sozialkaufhaus oder anderen Formen dieser neuen Mitleidsökonomie (vgl. ebd.). Disziplinierung und Kontrolle werden in diesen Fällen zur flexiblen Einpassung in die gesellschaftliche Ausschließung, die aber keine dauerhaft verlässliche alltägliche Lebensführung mehr versprechen kann. Permanent droht ein weiteres Ausgreifen der bereits erfahrenen Prekarität, weshalb Flexibilität eben zur existenziellen Alltagsrealität wird.

In post-disziplinargesellschaftlichen Konstellationen sind also Disziplinarmechanismen und die dafür geschaffenen Orte und sozialen Konstellationen nicht verschwunden, aber sie lassen sich nicht mehr in derselben Weise als Einschließungsmilieus beschreiben, wie das noch für die entstehenden Industriegesellschaften seit dem 18. und 19. Jahrhundert der Fall war. Das ist insofern durchaus bemerkenswert, als gerade in pädagogischen Kontexten deutlich wird, dass der institutionalisierte und kommunikative Zugriff in pädagogisierender Art und Weise sich zeitlich und räumlich in Gegenwartsgesellschaften eher ausgeweitet hat, was manche Autor:innen daher auch als Prozess der »Pädagogisierung« beschreiben (Kade/Seitter 2007). So verbringen Schüler:innen heute, gerade im bundesdeutschen Kontext, sehr viel mehr Zeit in der Schule, Kinder sind in vielen OECD-Staaten in früherem Lebensalter in Kindertagesstätten als noch vor 30 Jahren oder in anderen außer-familialen Betreuungskonstellationen und Erwachsene sind häufiger und länger im Kontext von beruflicher Bildung eingebunden als noch im 20. Jahrhundert. Doch damit ist in post-disziplinargesellschaftlichen Zusammenhängen eben nicht mehr eine einfache Ausweitung bisheriger Einschließungsmilieus vermerkt, sondern eine flexibilisierte und modularisierte Fremd- und Selbstkontrolle, die aber weiterhin in institutionalisierten Zusammenhängen verankert wird, ja sogar in einer sich ausweitenden Institutionalisierung von Bildung und Erziehung. Zugleich hat sich der damit verbundene Fokus von der Einschließung auf Aktivierung und Individualisierung, im Sinne von Verhaltenskalkulation, Wettbewerbs- und Profitorientierung, verschoben – ohne dass damit Einschließungsmilieus

per se hinfällig geworden wären, wie die schulische Praxis an manchen Stellen belegen kann.

Inwiefern erweist sich nun die Diagnose einer post-disziplinargesellschaftlichen Konstellation historisch auch für die gegenwartsgesellschaftliche Konstellation im ersten Drittel des 21. Jahrhunderts noch als treffsicher? Lassen sich die gegenwärtigen Verhältnisse als mit Deleuze weiterhin als kontrollgesellschaftliche Konstellation beschreiben?

Diese Fragen sollen im Folgenden mit Blick auf Bildungs- und Erziehungsverhältnisse, also pädagogische Kontexte, weiter bearbeitet werden.

4 Post-disziplinargesellschaftliche Konstellationen als angemessene Zeitdiagnose für die gegenwärtigen Verhältnisse – gerade im Bereich von Bildung und Erziehung?

An zwei symptomatischen Aspekten wird die gegenwärtige gesellschaftliche Transformationsdynamik hinsichtlich der Bildungs- und Erziehungsverhältnisse im weiteren Text verdeutlicht und auf ihr Deutungspotenzial hin befragt: dem Ringen um den Rechtsstatus von Adressat:innen und Nutzer:innen pädagogischer Angebote am Beispiel der Auseinandersetzungen um die Relevanz, den Status und die Geltung von Kinderrechten; und der verstärkten Ausrichtung pädagogischer Programme und Maßnahmen an einer verallgemeinerten Perspektive der Prävention, wie sie sich, wiederum in Bezug auf Kinder und Jugendliche, in der Verallgemeinerung eines ›präventiven Opferschutzes‹ aufzeigen lässt.

4.1 *Das Ringen um den Rechtsstatus: das Beispiel der Kinderrechte*

Das Ringen um den Rechtsstatus von Gesellschaftsmitgliedern ist nicht nur symptomatisch für die bürgerliche Vergesellschaftungsform (vgl. Loeck 2017, u. a. S. 161ff.) und damit für die Gegenwartsgesellschaften seit dem 18. Jahrhundert, sondern auch einflussreich in der pädagogischen Geschichte (vgl. Sachße 2018). Besonders markant wird das am Beispiel der Auseinandersetzungen um Kinderrechte, lassen sich diese doch als nachholendes Ringen um den Rechtsstatus einer bestimmten Gruppe von Gesellschaftsmitgliedern lesen. Denn während den erwachsenen Staatsbürger:innen im Moment ihrer allgemeinen Verankerung – also der Etablierung eines allgemeinen Wahlrechts – die gültigen bürgerlichen Rechte zuerkannt werden, weisen die Auseinandersetzungen um Kinderrechte eine Arena aus, in der um die Relevanz, den Status und die Geltung von Rechten für eine Gruppe von Gesellschaftsmitgliedern

erst noch gerungen wird – schließlich verfügen Kinder zwar einerseits formal auch über verfasste bürgerliche Rechte; andererseits aber ist deren Realisierung durch die Festschreibung eines Mündigkeitsalters, das erst zu erreichen ist, begrenzt, und spricht Kindern und Jugendlichen so lange, zum einen, einen Status des Schutzes und der besonderen Verletzlichkeit zu, der, zum anderen, eine Abhängigkeit von Erwachsenen mit sich bringt. Die damit verbundenen Einschränkungen der Selbstbestimmungsmöglichkeiten aufzuheben und Kinder zu potenziell gleichberechtigten Gesellschaftsmitgliedern zu machen, ist daher das Ziel derjenigen, die eine Implementierung und Etablierung von Kinderrechten fordern (vgl. Liebel 2013).

In den bestehenden Gegenwartsgesellschaften findet sich im 21. Jahrhundert in Bezug auf Kinderrechte die folgende Situation: Nach einem Jahrhundert der Durchsetzung von Kinderrechten auf internationalem Niveau sind Kinderrechte seit 1989 explizit ausformuliert und mit ihrer Ratifizierung in den nationalstaatlichen Kontexten auch gesetzlich bindend. Dennoch bleibt das Ringen um den Rechtsstatus von Kindern weiterhin Teil gesellschaftlicher Auseinandersetzungen, wie die Debatten um eine grundrechtliche Verankerung von Kinderrechten im bundesdeutschen Kontext stellvertretend symbolisieren können. Denn bisher sind Kinderrechte im bundesdeutschen Kontext zwar bundesgesetzlich von Relevanz, aber nicht verfassungsrechtlich verankert (vgl. Lüders/Richter 2022).

Für die Frage nach der Passung einer Gesellschaftsanalyse unter der Überschrift ›post-disziplinargesellschaftliche Konstellation‹, ist dieses Ringen um den Rechtsstatus von Kindern als Gesellschaftsmitglieder nun aus folgendem Grund von Interesse. Spätestens mit den Analysen von Karl Marx ist klar, dass das bürgerliche Recht »nicht einfach ein Anspruchsrecht der einzelnen Individuen an den Staat [darstellt]« (Loick 2017: 171). Vielmehr, so Loick in seinem Entwurf einer kritischen Theorie des Rechts, werden »Menschen durch Disziplinierung auf das Recht fixiert« (ebd.: 172). Mit dem bürgerlichen Recht wird also eine »spezifische Subjektform konstituiert« (ebd.). Ja, es lässt sich sagen, für die entstehenden bürgerlichen Gesellschaften werden diese spezifischen Subjektformen *disziplinarisch* konstituiert. Dabei kommt wiederum den pädagogischen Kontexten eine entscheidende Rolle zu, und zwar in der Vermittlung dieser Subjektform. Juridische und disziplinargesellschaftliche Logik stellen also keine Gegensätze dar, wie die Polarisierung von individuellen Freiheitsrechten gegenüber dem institutionellen Zugriff auf die subjektive Lebensführung nahelegen könnte. Ganz im Gegenteil.

Die Pointe einer solchen rechtskritischen Perspektive ist also, dass auch Kinderrechte, wie alle bürgerlichen Rechte, nicht nur als Instrumente der Stärkung subjektiver Autonomie gelesen werden können, sondern immer auch als vergesellschaftende, sozialisatorische wie enkulturalisierende,

also kultur-integrative, Instrumente, mit denen eine bestimmte soziale Ordnung und politisch-ökonomische Konstellation auf der Ebene der Einstellungen und des Verhaltens der Gesellschaftsmitglieder (re)produziert wird. Diese funktionale Dimension von Rechten hebt dabei die ermöglichende nicht prinzipiell auf, sondern sie steht zu dieser in einem widersprüchlichen Spannungsverhältnis.⁶

Für die Frage der Passung einer Analyse der Gegenwartskonstellation als post-disziplinargesellschaftliche ist nun interessant, dass um Kinderrechte spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts verstärkt gerungen wird – und diese schließlich international 1989 mit der Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention eine entscheidende formalrechtliche Verankerung erfahren haben. Im Rahmen der Transformation der disziplinargesellschaftlichen Ordnung hin zu einer post-disziplinargesellschaftlichen, u. a. also kontrollgesellschaftlichen, gelingt auch die zunehmende Durchsetzung und Verankerung von Kinderrechten. Dies gelingt, weil der Rechtsstatus, also die subjektive Rechtsträgerschaft, auch als Ausdruck einer Flexibilisierungs- und Modularisierungsdynamik gelesen werden kann: Das Versprechen individueller Freiheit wird in der post-disziplinargesellschaftlichen Konstellation zunehmend nach vorne gerückt. Zugleich wird dieses von der sozialen Gleichheitsfrage in wachsendem Maße entkoppelt: Die Forderung nach einer Verleihung des Rechtsstatus an Kinder kann also weithin geschehen, ohne dass die Frage der sozialen Teilhabebedingungen ebenfalls grundsätzlich gestellt wird (vgl. Hünersdorf 2017). Der Rechtsstatus scheint also änderbar, ohne dass die gesellschaftliche Position des potenziellen Rechtsträgers konstitutiv bedacht werden muss.⁷ Zwar wird von unterschiedlichen, fach- und parteipolitischen, Positionen das Verhältnis von Kindern, Eltern bzw. Familien und staatlichen Instanzen auch unterschiedlich konzipiert: Seit Anfang des 20. Jahrhunderts prägen hier auf der einen Seite Positionen die Debatte, die eine Priorisierung des Elternrechts und der

6 Diese Widersprüche werden besonders greifbar, wenn die *nationalstaatliche* Grundierung von Rechten in den Blick gerückt wird, und damit der Sachverhalt, dass als Rechtsträger:innen nur spezifische Positionen zugelassen werden, abhängig von als legitim erachteten sozialen Ordnungsstrukturen, die mit Ein- und Ausschlusspraktiken einhergehen: Im Fall der generationalen Ordnung sind das eben die eingeschränkten Kinderrechte; im Fall der Staatsbürgerschaft, und der daran gebundenen bürgerlichen Rechte, die national konnotierten Zugehörigkeitsordnungen.

7 Dieser gesellschaftstheoretische Hinweis könnte auch menschenrechtstheoretisch reflektiert werden, wenn zum Beispiel im Anschluss an die Überlegungen Menkes die Debatte um Kinderrechte als Grundrechte von einer nur affirmativen Berücksichtigung von Kinderrechten gesprochen wird und nicht von einer wirklichen Anerkennung der Kinder als Rechtsträger (Menke 2015; vgl. Kessl 2017)

Privatheit der Familie hervorheben, und auf der anderen Seite Positionen, die für eine potenzielle Gleichberechtigung der Kinder und eine damit verbunden öffentliche Verantwortung für deren Ermöglichung argumentieren. Bis heute spiegelt sich das in Auseinandersetzungen um eine grundrechtliche Verankerung von Kinderrechten im bundesdeutschen wie in anderen europäischen Kontexten, wider. Insofern ließe sich mit Verweis auf die Verstärkung des individuellen Freiheitsversprechens in post-disziplinargesellschaftlichen Konstellationen, das vor allem auf den Einfluss zugespißt liberaler wie neoliberaler Programme zurückzuführen ist, zuerst einmal dokumentieren, dass das Ringen um den Rechtsstatus von Gesellschaftsmitgliedern, wie er hier am Beispiel von Kinderrechten in den Blick genommen wurde, die Zeitdiagnose, auch Gegenwartsgesellschaften im 21. Jahrhundert noch als post-disziplinargesellschaftliche zu fassen, bestätigt. Zugleich lassen sich bereits auf der Ebene des Ringens um den Rechtsstatus von Gesellschaftsmitgliedern weitere Dynamiken beobachten, die auch die grundsätzliche Position einer Stärkung individueller Rechte in Frage stellen. So wird von autoritativen und chauvinistischen Positionen, wie den radikal nationalistischen und neofaschistischen, die Legitimation von Kinderrechten selbst in Fragen gestellt, wie das Beispiel der familienpolitischen Positionen der deutschen Alternative für Deutschland (AfD) belegt (Henninger 2019). Aber auch der verallgemeinerte Autoritarismus und damit verbundene ›Genderideologien‹, wie sie nicht nur von national-autoritären Positionen, sondern zum Beispiel auch von einem »radikalisierten Konservativismus« (Strobl 2021) vertreten werden, formulieren entsprechende kritische Anfragen gegenüber einer stärkeren formalen Mitbestimmungsmöglichkeit von Kindern und Jugendlichen (vgl. Baader 2020). Die Auseinandersetzung um eine Stärkung der Kinderrechte findet sich also gegenwärtig in einem Spannungsfeld wieder – im Widerstreit von emanzipatorischen Positionen, die diese durch eine weitere Etablierung und Stärkung von Kinderrechten anstreben; einer Dynamik der Funktionalisierung von individuellen bürgerlichen Rechten zur Fixierung der spezifischen spätkapitalistischen Subjektform, wie es sich humankapitalistisch und selbst-unternehmerisch etabliert hat; und nicht zuletzt autoritären Positionen, die jede Form der Infragestellung des so genannten traditionellen Familienbildes, und der damit verbundenen Generationen- und Geschlechterordnung, ablehnen.

Dieses Spannungsfeld erfährt noch eine zusätzliche Dynamisierung durch die Etablierung eines »präventiven Opferschutzes« (Kessl, 2013: 113; grundlegend vgl. Krasmann 2003), mit dem ebenfalls Versuche der Stärkung von individuellen wie kollektiven Freiheitsrechten eher erschwert werden und zugleich kein adäquates Angebot gegen die zunehmende Prekarisierung der alltäglichen Lebensführung gemacht werden kann, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

4.2 Verallgemeinerung der Prävention: Durchsetzung eines ›präventiven Opferschutzes‹

Mit dem Begriff des präventiven Opferschutzes wird die Konzeption und Praxis einer Verallgemeinerung des Opferschutzes gefasst, wie sie sich sowohl allgemein gesellschaftlich als auch spezifisch pädagogisch beobachten lässt. Seit der zunehmenden Ausrichtung politischer Entscheidungen an Fragen der Sicherheit, insbesondere nach den Angriffen auf das World Trade Center in New York und das Pentagon am 9. September 2001, wird vor allem in den so genannten westlichen Gesellschaften eine generalisierte Gefährdung der Gesellschaftsmitglieder zur legitimierten Begründungsfigur für politische Entscheidungen, wie sie unter anderem am Beispiel der verstärkten Überwachung beobachtet werden kann. Die anlasslose Vorratsdatenspeicherung in der Europäischen Union ist nur ein Symbol für diese Entwicklungsdynamik. In pädagogischen Kontexten zeigt sich die Durchsetzung einer präventiven Opferschutzlogik vor allem in Form der deutlich stärkeren Orientierung am Kinderschutz. Erwachsene werden in Bezug auf kindliches und jugendliches Verhalten, in Bezug auf Interaktionen zwischen Kindern und unter Jugendlichen sowie hinsichtlich derjenigen zwischen Erwachsenen und Kindern wie Jugendlichen, zu Kontrollleur:innen. Anlass ist die »Verteidigung der Verletzlichkeit der Kinder im Sinne einer ›Gefahrenabwehr‹«, wie an anderer Stelle (Kessl 2023: 22) mit Bezug auf Biesel (2011) gezeigt wurde. Hintergrund ist die Verabsolutierung der sozialanthropologischen Vulnerabilitätsannahme: Der Mensch lässt sich aufgrund seiner Sorgeabhängigkeit, also der Abhängigkeit von Anderen, überzeugenderweise als grundlegend vulnerables Wesen bestimmen (vgl. Butler 2005 [2004]). Kinder sind gerade in Gegenwartsgesellschaften ökonomisch wie sozialkulturell von Erwachsenen abhängig, und daher insbesondere von den verantwortlichen Erziehungsberechtigten. Das erzeugt eine spezifische Form der Verletzlichkeit (vgl. Andresen/Koch/König 2015). Diese erfährt mit dem Konzept des präventiven Opferschutzes nun allerdings politisch und kulturell eine spezifische Form der Verallgemeinerung, indem jene für die Gruppe der Kinder zu einem personen- wie konstellationsunabhängigen Muster erklärt (›Jedes Kind ist potenziell gefährdet‹) und außerdem zu einem bestimmenden Handlungsrahmen wird (›Vorrang dem Schutz der potenziellen Opfer: den Kindern‹).⁸ Damit drohen aber grundlegende Einsichten, wie diejenige eines widersprüchlichen Verhältnisses von

8 Dies geschieht nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Priorisierung sicherheits- und schutzpolitischer Prämissen im Modus politischer Regulation. Der präventive Opferschutz lässt sich daher gewissermaßen auch als die Überführung der 9/11-Logik, also einer verstärkten sicherheits- und präventionsgesellschaftlichen, in Vergesellschaftungsmodi verstehen.

Schutz und Selbstbestimmung, aus dem Blick zu geraten. Schließlich ist ein Kinderschutz, der die Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen strukturell einschränkt, für die Gestaltung pädagogischer Orte und den Aufbau pädagogischer Beziehungen ebenso hinderlich, wie eine Forderung nach Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen, die deren Vulnerabilität aus dem Blick verliert oder sogar gezielt in den Hintergrund rückt. Mit dem Konzept des präventiven Opferschutzes droht in einem post-disziplinalgesellschaftlichen Kontext eine sicherheitspolitische ›Vereindeutigung‹ der kindlichen und jugendlichen Vulnerabilität und der darauf bezogenen pädagogischen Praxis und Organisation. Das symbolisieren entsprechende fachpolitische Auseinandersetzungen, in denen beispielsweise Kinderrechte, als Potenzial der Selbstbestimmung von Kindern, in einen Gegensatz zu Kinderschutz, als Begrenzung von Zugängen und Nutzungspraktiken, gebracht werden; oder in denen Kinderschutz als Priorität und Kinderrechte als davon abgeleitetes Moment konzipiert werden.

In einer gesellschaftlichen Konstellation, wie im dritten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts, in der Sicherheitsfragen zunehmend die politisch-administrative Agenda wie die öffentlich-mediale Auseinandersetzung bestimmen, ist von einer entsprechenden Zuspitzung und Umformung kontrollgesellschaftlicher Logiken auszugehen. Wenn die »Kriegstüchtigkeit« von dem bundesdeutschen Verteidigungsminister im Juni 2024 als regierungsamtliches Ziel ausgegeben wird (vgl. Bundestag 2024), und die klimabedingten »Extremwetterereignisse« und Naturkatastrophen zum Regelfall werden, auf den sich die Landwirtschaft, der öffentliche Nah- und Fernverkehr wie die privaten Haushalte einstellen müssen, dann ist die Gefahr, dass präventive Opferschutzprogramme, wie der Kinderschutz, noch einmal mehr sicherheitspolitisch aufgeladen werden, bereits mit der Hand zu greifen. Ausdruck dessen sind landespolitische Initiativen, den Katastrophenschutz als schulischen Lerngegenstand curricular zu verankern, wie sie unter anderem in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zu beobachten sind.⁹ Damit erweitern sich nun bisherige Schutzvorstellungen, die aus der spezifischen generationalen Position von Kindern und Jugendlichen im Unterschied zu derjenigen von Erwachsenen abgeleitet wurden, hin zu allgemeinen sicherheitspolitischen Schutzkonzepten: Kinder und Jugendliche verlieren hier mindestens teilweise ihre generationale Sonderposition und werden als Teil der Bevölkerung betrachtet, die sich selbst im Katastrophenfall zu schützen hat.

In post-disziplinalgesellschaftlicher Logik wird hier die Beherrschung von Risiken in der alltäglichen Lebensführung einerseits weiter modularisiert und flexibilisiert, denn das einzelne Gesellschaftsmitglied wie die

9 siehe unter anderem Magoley (2024) für NRW und Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (o.J.) für Baden-Württemberg.

einzelne Lebensgemeinschaft bzw. der einzelne Haushalt werden aufgefördert, Eigenverantwortung zu übernehmen, indem eine Bewältigung für den Katastrophenfall umgesetzt wird; und andererseits wird der Schutz des ›Bevölkerungskörpers‹ wie des individuellen Körpers in seiner Existenz in der gesellschaftlichen Relevanz nach vorne gerückt. Fragen der psychosozialen Versorgung, der sozialstaatlichen Absicherung, der Bereitstellung einer öffentlichen und sozialen Infrastruktur und der damit verbundenen Investitionen müssen hinter sicherheitspolitischen Erwägungen zurückgestellt werden. Damit werden biopolitische Deutungs- und Regulationsweisen in spezifischer Weise erneut einflussreich. Der Schutz der Körper – sei es nun des nationalen Bevölkerungskörpers im gesellschaftlichen Krisenfall, wie der neue Protektionismus bzw. entsprechende Forderungen dies anstreben, oder der individuelle menschliche Körper, wie eben derjenige von Kindern und Jugendlichen im Fall des Kinderschutzes, aber auch der der Gesellschaftsmitglieder als Ziel der Pandemiepolitik – wird zum einflussreichen Fokus. Dessen Schutz wird der Vorrang eingeräumt vor anderen staatlichen Regulationspolitiken, wie der einer sozialen Teilhabesicherung oder einer öffentlichen Gewährleistung von Bildungsteilhabe. Beides war nicht zuletzt in der Covid 19-Pandemie deutlich erfahrbar (vgl. Schmidt/Weinbach 2024).

5 Pädagogik in post-disziplinargesellschaftlichen Konstellationen?

Disziplinarmechanismen und die dazugehörigen Einschließungsmilieus sind im 21. Jahrhundert nicht vollständig diffundiert. Das verdeutlichen gerade die weiterhin einflussmächtigen Institutionalisierungsformen und -logiken in pädagogischen Feldern, die sich seit dem 18. und 19. Jahrhundert etabliert haben. Weder die Familie und die Schule noch die Jugendhilfe oder die berufliche Bildung sind im 21. Jahrhundert als pädagogische Institutionen verschwunden. Ganz im Gegenteil. Inzwischen ist vor allem die Institutionalisierung von Kindheit und Jugend historisch weiter fortgeschritten denn je. Sowohl die formale Regulierung von Familie wie die Quasiprofessionalisierung von Elternschaft (vgl. Richter 2024), der Ausbau der schulischen Anwesenheitszeiten für Kinder und Jugendliche im Kontext der Ganztagsschule und die nicht zuletzt in diesem Kontext wie im frühkindlichen Bereich deutlich ausgeweiteten sozialpädagogischen Angebote als auch die dortigen Professionalisierungsanstrengungen und die formale Gewährleistung entsprechen der Angebote (z. B. durch die gesetzliche Sicherung von Kitaplätzen ab dem zweiten Lebensjahr) können dies verdeutlichen. Dennoch ist damit keine einfache Verstetigung der disziplinargesellschaftlichen Logik und

Praxis verbunden. Vielmehr zeigt sich in diesen Entwicklungslinien die kontrollgesellschaftliche Dynamik der Flexibilisierung und Modularisierung seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert. Hat diese vor allem eine Veränderung der Organisationsformen und der konzeptionellen Selbstverständnisse mit sich gebracht, so lässt sich für das laufende 21. Jahrhundert eine weitere Verschiebung beobachten. Die entsprechenden Veränderungen sind noch nicht einheitlich zu bestimmen, doch am Beispiel des Ringens um Kinderrechte und einen verallgemeinerten präventiven Opferschutz werden entsprechende Entwicklungstendenzen bereits greifbar: Die Stärkung der Kinderrechte war historisch erst einmal möglich, weil hier emanzipatorische Forderungen nach Selbstbestimmung mit neoliberalen Positionen der individuellen Freiheit eine Koalition eingehen konnten, denn beide argumentierten gegen die disziplinalgesellschaftliche Logik der Einschließung des Einzelnen. Inzwischen werden diese Freiheitsforderungen allerdings politisch unterschiedlich herausgefordert. Mit Verweis auf die notwendigen Schutzmaßnahmen und -programme wird die Selbstbestimmungsmöglichkeit des Einzelnen als Teil der Bevölkerung einerseits als begrenzt konzipiert (z. B. in der fachlichen Annahme, die Selbstbestimmung von Eltern finde ihre Grenze an dem notwendigen Schutz der Kinder); und andererseits radikalisiert sich zugleich die neoliberale Freiheitsvorstellung, womit Selbstbestimmungsforderungen, wie die nach mehr und stärkeren Kinderrechten, in einem gesellschaftlichen Kontext platziert werden, der Freiheit vor allem als Freiheit des ›Konsumbürgers‹ denkt (z. B. in der wachsenden Etablierung von Privatschulen oder anderen privatisierten pädagogischen Angeboten, die den Zugang von der monetären Potenz der Nutzer:innen abhängig machen). Ähnliches zeigt sich in Bezug auf das Ringen um die weitere Verallgemeinerung des präventiven Opferschutzes. Wird dieser sicherheitspolitisch in den Bevölkerungsschutz eingewoben, wird die Verletzlichkeit des Einzelnen vor allem als Teil des Bevölkerungskörpers gedacht werden (z. B. wenn mit Verweis auf die Verletzlichkeit älterer Menschen in der Covid 19-Pandemie die Begegnung zwischen Kindern und Jugendlichen phasenweise staatlich verhindert wird). Damit geht allerdings die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Selbstbestimmung tendenziell verloren (z. B. die Frage, welche Zugänge zu einer öffentlichen Infrastruktur und welche Existenzsicherung gewährleistet werden müssen, um allen Gesellschaftsmitgliedern soziale und Bildungsteilhabe zu ermöglichen).

Im Ringen um Kinderrechte wie um eine Verallgemeinerung des präventiven Opferschutzes zeigen sich somit nicht nur höchst unterschiedliche, teilweise konträre Positionen, sondern hier ist dazuhin ein Ringen darum nachzuvollziehen, welche Vergesellschaftungslogik sich durchsetzen kann. Die gegenwärtige Vergesellschaftungslogik ist weiterhin teilweise eine disziplinarisch und zugleich post-disziplinalgesellschaftlich imprägnierte. Doch in jüngerer Vergangenheit zeigen sich

Entwicklungstendenzen, die hier am Beispiel des Ringens um Kinderrechte und den präventiven Opferschutz skizziert wurden, die auf eine erneute Transformation der bisher vorherrschenden post-disziplinargeellschaftlichen Vergesellschaftungslogiken hindeuten. In welcher Art und Weise und in welchem Umfang diese disziplinar- und kontrollgesellschaftliche Anteile aufweisen und inwieweit und in welcher Gestaltung sich zugleich neue Logiken ausbreiten, wird in Zukunft noch weiter zu analysieren und reflektieren sein.

Literatur

- Adorno, Theodor W./Max Horkheimer (1988 [1944]): *Dialektik der Aufklärung: philosophische Fragmente*, Frankfurt a.M.: Fischer.
- Andresen, Sabine/Claus Koch/Julia König (Hg.) (2015): *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baader, Meike Sophia (2020): »Neue Rechte – »Umerziehung«, »Genderideologie« und »Frühsexualisierung« – Kampfbegriffe in einem neuen Kulturkampf. Erziehungswissenschaftliche Themen im Fokus von Populismus und Neuer Rechter«, in: Ulrich Binder/Jürgen Oelkers (Hg.), *Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts*, Wiesbaden: Springer VS, S. 129–154.
- Benner, Dietrich (2010 [1987]): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (6. Aufl.), Weinheim/München: Juventa.
- Bernfeld, Siegfried (1973 [1925]): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Biesel, Kai (2011): *Wenn Jugendämter scheitern: Zum Umgang mit Fehlern im Kinderschutz*, Bielefeld: transcript.
- Brieler, Ulrich (2019): »Bruderschaft der Kritik: Adorno und Foucault«, in: Uwe Bittlingmayer/Alex Demirovic/Tatjana Freytag (Hg.), *Handbuch Kritische Theorie*, Wiesbaden: Springer VS, S. 507–537.
- Bundestag (2024): Boris Pistorius: Wir müssen bis 2029 kriegstüchtig sein. Befragung der Bundesregierung am Mittwoch, dem 5. Juni 2024, www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2024/kw23-de-regierungsbefragung-1002264; Zugriff 21. Juni 2025.
- Burghard, Anna Bea (2020): *Körper und Soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*, Wiesbaden: Springer VS.
- Butler, Judith (2005 [2004]): *Gefährdetes Leben. Politische Essays*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Casale, Rita/Fabian Kessel/Nicolle Pfaff/Martina Richter/Anja Tervooren (2024): *(De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung*, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Deleuze, Gilles (2005 [1993]): *Postskriptum über die Kontrollgesellschaften*,

- in: ders., *Unterhandlungen 1972–1990*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp: 254–262.
- Elias, Norbert (1977): *Über den Prozess der Zivilisation. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fend, Helmut (1980): *Theorie der Schule*, München: Urban und Schwarzenberg.
- Foucault, Michel (2005 [1982]): Subjekt und Macht, in: Daniel Defert/François Ewald (Hg.), *Michel Foucault. Analytik der Macht*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp: 240–263.
- Foucault, Michel (1994 [1975]): *Überwachen und Strafen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Henninger, Annette (2019): »Antifeminismus in Deutschland: Entwicklungen in verschiedenen Praxisfeldern«, *Femina Politica* (28/1), S. 138–141.
- Hnilica, Sonja (2003): *Disziplinierte Körper. Die Schulbank als Erziehungsapparat*, Wien: Edition Selene.
- Hünersdorf, Bettina (2017): »Kinderrechte und Kinderschutz im Kinder- und Jugendstärkungsgesetz: eine Kritik«, *Widersprüche* (37/146), S. 83–86.
- Kade, Jochen/Wolfgang Seitter (2007): »Offensichtlich unsichtbar. Die Pädagogisierung des Umgangs mit Wissen im Kontext des lebenslangen Lernens«, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (10/2), S. 181–198.
- Kessl, Fabian (2023): »Responsibilisierung und Schutz als Modi pädagogischer Verantwortung? Zur Gleichzeitigkeit privat-individueller Eigenverantwortung und öffentlich-staatlicher Fremdverantwortung« *Zeitschrift für Pädagogik* (69/1), S. 18–30.
- Kessl, Fabian (2020): *Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernamentalität Sozialer Arbeit* (2. Auflage), Weinheim: Beltz Juventa.
- Kessl, Fabian (2017): Kinderrechte als emanzipatorische Menschenrechte? Eine Problematisierung der deutschsprachigen Kinderrechtsdebatte. In: *Berliner Debatte Initial* 28. Jg., Heft 2: 46–48.
- Kessl, Fabian (2013): *Soziale Arbeit in der Transformation des Sozialen. Eine Ortsbestimmung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Kessl, Fabian/Holger Schoneville (2024): *Mitleidsökonomie*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Krasmann, Susanne (2003): *Die Kriminalität der Gesellschaft: zur Gouvernamentalität der Gegenwart*, Konstanz: UVK.
- Kohli, Martin (1985): »Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (37/1), S. 1–29.
- Land, Rainer/Andreas Willisich (2006): »Die Probleme mit der Integration. Das Konzept des »sekundären Integrationsmodus««, in: Heinz Bude/Andreas Willisich (Hg.), *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige*, Hamburg: Hamburger Edition, S. 70–93.
- Liel, Manfred (2013): *Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Loick, Daniel (2017): *Juridismus. Konturen einer kritischen Theorie des Rechts*, Berlin: Suhrkamp.
- Lüders, Christian/Ingo Richter (2022): »Kinderrechte – die bleibende Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention nach dem Scheitern der Grundgesetzänderung«, *Recht der Jugend und des Bildungswesens* (70/1), S. 5–28.
- Magoley, Nina (2024): »Grüne und CDU wollen Katastrophenschutz im Unterricht«, *WDR* (22.03.2024), <https://www1.wdr.de/nachrichten/landespolitik/katastrophenschutz-an-schulen-lehren-100.html> (Zugriff 02.04.2026).
- Menke, Christoph (2015): *Kritik der Rechte*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (o.J.): »Katastrophenschutz an Schulen«, *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*, <https://km.baden-wuerttemberg.de/de/ministerium> (Zugriff 02.04.2026).
- Neckel, Sighard (2008): »Die gefühlte Unterschicht: Vom Wandel der sozialen Selbsteinschätzung«, in: Rolf Lindner/Lutz Musner (Hg.), *Unterschicht: kulturwissenschaftliche Erkundungen der »Armen« in Geschichte und Gegenwart*, Freiburg: Rombach, S. 19–40.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): »Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis« *Pädagogische Korrespondenz* (23/41), S. 63–74.
- Reckwitz, Andreas (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten*, Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2015): »Die Transformation der Sichtbarkeitsordnungen: Vom disziplinären Blick zu den kompetitiven Singularitäten«, *Soziopolis: Gesellschaft beobachten*, 28.09.2015, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-82434-7> (Zugriff: 02.04.2026).
- Richter, Martina (2024): »Erziehung, Bildung und Sorge in Zeiten der Pandemie. Empirische Beobachtungen zu Elternschaft und Homeschooling«, in: Friederike Schmidt/Hanna Weinbach (Hg.), *(Vor)Sorge und (Un)Gleichheiten in pandemischen Zeiten. Rationalitäten – Geschichten*, Bielefeld: transcript, S. 205–217.
- Sanders, Olaf (2004): »Deleuzes Foucault – Bildung in Kontrollgesellschaft und populärer Kultur« in: Ludwig A. Pongratz/Michael Wimmer/Wolfgang Nieke/Jan Masschelein (Hg.), *Nach Foucault. Diskurs- und machtsanalytische Perspektiven der Pädagogik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 134–157.
- Sachße, Christoph (2018): *Die Erziehung und ihr Recht. Vergesellschaftung und Verrechtlichung von Erziehung in Deutschland 1870–1990*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, Friederike/Hanna Weinbach (Hg.) (2024): *(Vor)Sorge und (Un)Gleichheiten in pandemischen Zeiten: Rationalitäten – Geschichten*, Bielefeld: transcript.
- Strobl, Natascha (2021): *Radikalisierte Konservatismus. Eine Analyse*, Berlin: Suhrkamp.
- Voß, Günther G./Hans J. Pongratz (1998): »Der Arbeitskraftunternehmer.

Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (50/1), S. 131–158.

Winker, Gabriele/Tanja Carstensen (2007): »Eigenverantwortung in Beruf und Familie – vom Arbeitskraftunternehmer zur ArbeitskraftmanagerIn«, *Feministische Studien* (25/2), S. 277–288.

Disziplinierung der Differenz: Rassismus & Klassismus

Selbstdisziplinierung und/oder Selbstermächtigung?

Eine Spurensuche bei bell hooks
und Darren McGarvey

I Selbstdisziplinierung im Medium der Autosoziobiografie

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bildete sich im viktorianischen London eine Praxis heraus, die hochgradig erklärungsbedürftig erscheint und für die sich bald der Begriff »Slumming« eingebürgert hatte (vgl. Mörsch 2016). Beunruhigt von den Nachrichten, welche die Angehörigen des Bürgertums von den Lebensumständen des Proletariats erreichte, von skandalösen hygienischen Verhältnissen und sozialer Verwahrlosung, waren sie interessiert daran, das Elend der Slums selbst in Augenschein zu nehmen.

Die Beweggründe, welche die »weißen Angehörigen der Middle- und Upperclass« (ebd.: 176) seinerzeit dazu bewogen, die bessergestellten Stadtteile im Westen Londons zu verlassen und sich auf Streifzüge in den verarmten Osten zu begeben, waren nicht durchweg philanthropischer Natur. Es gab, neben dem Voyeurismus und dem Interesse am Spektakel, durchaus – darauf hat Carmen Mörsch (2016) hingewiesen – echte Anteilnahme und ernsthaftes Interesse an den Lebensumständen derer, die gezwungen waren, mit sehr knappen finanziellen Mitteln ihren Lebensunterhalt zu bestreiten. Die Nachfrage nach solchen Erkundungen nahm binnen kurzer Zeit so stark zu, dass es schon bald zu professionell betriebenen Führungen durch Londoner Armenviertel kam. Parallel zur Entstehung der Sozialwissenschaften etablierte sich mithin die Praxis des »Slumming« und deckte eine ambivalente Neigung des Bürgertums auf. Der »bürgerliche Blick auf diese Viertel und ihre Bewohner_innen«, so Mörsch,

»oszillierte genau wie heute zwischen Angst und Begehren: Begehren nach den Entfaltungsmöglichkeiten und Horizonterweiterungen, welche die ›Begegnung mit dem Fremden‹ und die Abwesenheit des strengen viktorianisch-bürgerlichen Verhaltenscodex in diesen Räumen versprach; Angst, es könnten aus den geografisch naheliegenden Vierteln heraus eine Revolution oder zumindest vereinzelte Riots entstehen, welche den eigenen Besitzstand, die eigenen Privilegien bedrohten.« (Ebd.: 176)

Ähnlich wie es also für die Kolonialisierung zutrifft, kam es auch hier zu einer Durchdringung widerstreitender Motive. Interesse und Neugierde trafen auf Anteilnahme und Solidarität, durchkreuzten sich mit Paternalismus und Herablassung, mit Exotisierung und Othering. Und – auch hier spielten pädagogische Praktiken eine prominente Rolle. Die Besuche in den Slums, bei denen die bürgerlichen Frauen bisweilen von Priestern begleitet wurden, sollten nicht nur der eigenen Bildung dienen, mithin der systematischen Befremdung des Vertrauten, sondern auch die Kultivierung derer ermöglichen, die unter Armut und Elend, Krankheiten und Gewalt litten. Die Streifzüge nahmen daher bisweilen den Charakter von Missionierungen an: Die Slumbewohner:innen sollten mit den Segnungen der bürgerlichen Welt vertraut gemacht werden. Das Medium hierfür waren auch damals Bildung und Erziehung, die jene Affektkontrolle ermöglichen sollte, die im Bürgertum kultiviert wird (vgl. Elias 1976). Bildung und Erziehung galten den Sozialreformer:innen als unverzichtbare Mittel beim Projekt der »bürgerlichen Zivilisierung der verarmten Bevölkerung« (Mörsch 2016: 178).

Pädagogische Praktiken sind also repressiven gesellschaftlichen Strukturen gegenüber keineswegs indifferent. Sie sind nicht das »unschuldige Gegenüber« gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse; sie müssen als einer ihrer Knotenpunkte gelten. Gleichwohl können Bildung und Erziehung sehr wohl zum Auslöser von Emanzipationsbewegungen werden; sie können eine transgressive Gestalt annehmen und dazu befähigen, die Verpflichtung auf den schlechten Status quo aufzukündigen. Sie können aber eben auch zu Instrumenten von dessen Bekräftigung und Perpetuierung werden (vgl. Grabau/Rieger-Ladich 2019).

Es ist dieser Kontext, der den Hintergrund für unseren Beitrag darstellt. Mit Blick auf die Tatsache, dass bei der Analyse der repressiven Strukturen der bürgerlichen Gesellschaft auch innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zunächst die Disziplinierungspraktiken im Zentrum standen (vgl. Pongratz et al. 2004; Ricken/Rieger-Ladich 2004), wollen wir uns deren Pendant zuwenden – den Praktiken der Selbstdisziplinierung. Dass sich diese beiden Typen sozialer Praktiken zumeist überkreuzen und überlagern, hatte schon Foucault (1976) in »Überwachen und Strafen« gezeigt. Gleichwohl dominierte in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zunächst die Repressionsthese; die folgenreiche »Überführung von Fremdzwang (Disziplin) in Selbstzwang (Selbstdisziplin)« (Radtke 2011: 164) wurde erst mit einer gewissen Verzögerung erforscht.

Wir interessieren uns für Praktiken der Selbstdisziplinierung, die nicht allein von Bildungseinrichtungen organisiert werden. Und wir rechnen dabei mit uneindeutigen Befunden, mit Ergebnissen, die sich einer binären Logik entziehen. Selbstdisziplinierung ist weder einem pathologischen Selbsthass geschuldet noch einer kruden Form des Masochismus;

sie gilt zumeist als verlässliches Indiz für repressive Strukturen und Praktiken der Diskriminierung, die von den Betroffenen inkorporiert werden. Die Zwänge, die von ihnen ausgehen, kommen meist ohne offene Formen der Androhung aus. Vielmehr ist für sie charakteristisch, dass die hiervon Betroffenen kaum umhinkönnen, einer Ideologie, die sie zu Unterlegenen macht, die Zustimmung zu geben (vgl. Rieger-Ladich 2011).

Als Material, das es uns ermöglichen soll, zeitgenössische Praktiken der Selbstdisziplinierung möglichst unvoreingenommen zu untersuchen, wählen wir autosozio biografische Texte. Diese Gattung kann als Medium der Subjektivierung betrachtet werden: Hier legen Bildungsaufsteiger:innen Zeugnis von ihrer Durchkreuzung des sozialen Raumes ab, blicken zurück auf ihre soziale Herkunft und suchen nach einer Sprache für das, was sie nicht allein in Schulen und Universitäten erlebt haben. Sie bemühen sich darum, eine literarische Form zu finden, die es ihnen erlaubt, das, was sie zurückgelassen haben, zu schildern, ohne die eigenen Eltern an den bürgerlichen Erzählkonventionen zu messen – und sie dadurch zu verraten (vgl. Spoerhase 2017; Twellmann 2022). Anders formuliert: Wir wenden uns jenem Genre zu, das seinen Namen einer Wendung der Nobelpreisträgerin Annie Ernaux verdankt, von Pierre Bourdieu inspiriert und von Didier Eribon popularisiert wurde (vgl. Rieger-Ladich 2020; Grabau 2019) – und dies mit dem Ziel, den verschlungenen Wegen zu folgen, auf denen sich autoritäre, machtförmige Sozialstrukturen in Praktiken der Selbstdisziplinierung übersetzen.

Mit bell hooks und Darren McGarvey wählen wir zwei Autor:innen, die hierzulande noch nicht jene Aufmerksamkeit erfahren haben, wie das für die ungleich populäreren Namen aus Frankreich gilt. Die Gründe dafür sind unterschiedlich: hooks wird zwar hierzulande als Schwarze Feministin gelesen, aber weniger als die Verfasserin autosozio biografischer Texte. McGarveys Bücher sind im deutschsprachigen Raum noch zu entdecken. Beiden gemeinsam ist – der Schwarzen Feministin aus Kentucky und dem weißen Rapper aus dem Süden von Glasgow –, dass ihre zornigen Texte als Zeugnisse des Ringens um Selbstermächtigung interpretiert werden können. Zugleich haben sie damit die Spielregeln des Genres erweitert, neue Formen der Artikulation gefunden.

2 bell hooks widerspricht

Unter dem Titel »The Souls of Black Folk« erschien im Jahr 1903 eine Sammlung von Essays, die sich rasch zu einem Schlüsselwerk der *Black Studies* entwickeln sollte. Ihr Verfasser, W.E.B. Du Bois, hatte an der Fisk University und in Harvard Geschichte und Philosophie studiert, zwei Jahre in Deutschland an der Friedrich-Wilhelm-Universität in Berlin verbracht und sich dort mit Max Weber angefreundet, um schließlich

in die USA zurückzukehren und dort unter anderem die National Association for the Advancement of Colored People mitzubegründen. In seinen Essays prophezeite Du Bois nicht nur, dass das zentrale Problem des 20. Jahrhunderts »the problem of the color line« (Du Bois 1903 [2005]: 5) werde, sondern prägte auch den Begriff des »doppelten Bewußtseins«, um die spezifische Subjektivität der Black Folks zu beschreiben. Ein Schwarzer US-Amerikaner, so Du Bois, bewohne eine Welt,

»die ihm kein wahres Selbstbewusstsein zugesteht, und in der er sich selbst nur durch die Offenbarung der anderen Welt erkennen kann. Es ist sonderbar, dieses doppelte Bewußtsein, dieses Gefühl, sich selbst immer nur durch die Augen anderer wahrzunehmen, der eigenen Seele den Maßstab einer Welt anzulegen, die nur Spott und Mitleid für einen übrig hat. Stets fühlt man seine Zweiheit, als Amerikaner, als [negro]. Zwei Seelen, zwei Gedanken, zwei unversöhnte Streben, zwei sich bekämpfende Vorstellungen in einem dunklen Körper, den Ausdauer und Stärke allein vor dem Zerreißen bewahren.« (Du Bois 1903 [2003]: 35; angepasste Übersetzung)

Rund sechzig Jahrzehnte später setzte der Schriftsteller Ralph Ellison genau hier an – und argumentierte über Du Bois hinausgehend, dass Schwarze Amerikaner:innen, die von der weißen Bevölkerung wie durch einen »Schleier« getrennt lebten, um zu überleben nicht nur zu genauen Beobachter:innen ihrer Umgebung werden, sondern auch ihre eigene Introspektion und Selbstkontrolle ständig verfeinern mussten.

»This places a big moral strain upon the individual, and it requires self-confidence, self-consciousness, self-mastery, insight, and compassion. In the broader sense it requires an alertness to human complexity. Men [sic!] in our situation simply cannot afford to ignore the nuances of human relationships« (Ralph Ellison in Warren 1965: 343).

Mit der Metapher des »Schleiers« und dem Begriff des »doppelten Bewusstseins« auf der eine Seite (Du Bois) und mit Ausdrücken wie »self-mastery« und »alertness to human complexity« auf der anderen (Ellison) versuchen die beiden also zu beschreiben, wie sich die rassistische Gewalt in das Bewusstsein der Beherrschten einschreibt und die Selbstwahrnehmung wie auch das Verhältnis zur Welt prägt. Dabei geht es ihnen darum zu zeigen, dass der rassifizierende Blick der Herrschenden nicht ungebrochen von den Beherrschten internalisiert wird, sondern ein weitaus komplexeres Selbstverhältnis stimuliert.

Eben diese komplexe Übersetzung von Mechanismen der Gewalt und Disziplinierung in Technologien des Selbst und mithin der Selbstdisziplinierung möchten wir nun zunächst anhand einiger autoethnobiografischer Texte der Schwarzen Schriftstellerin und Hochschullehrerin bell hooks genauer beleuchten (vgl. Kazeem-Kamiński 2016). Dabei ist es wichtig zu beachten, dass bell hooks, die 1952 in Hopkinsville,

Kentucky, also im segregierten Süden der USA als Gloria Jean Watkins zur Welt gekommen war, das eigene Leben nicht in einem einzelnen Buch zum Gegenstand gemacht hat. Vielmehr hat sie biografische und wissenschaftliche Reflexionen immer wieder miteinander verflochten. Im Folgenden konzentrieren wir uns dabei vor allem auf Passagen aus den Büchern »Where we stand: class matters« (2000; dt. 2020b) und »Belonging: a culture of place« (2009; dt. 2020a). Wir verstehen diese Texte insofern als autosoziobiografisch, als es ihnen nicht um eine Selbstspiegelung geht, sondern die eigenen Erfahrungen und mithin das eigene Verhältnis zu sich selbst und der Welt stets als durch soziale Verflechtungen hervorgebrachte dargestellt werden – und dies in der Absicht, Wissen über diese Verflechtungen und ihre Wechselwirkungen mit dem Selbst hervorzubringen.

Dass bei der Formung von Erfahrungen und der Ausbildung von Selbstverhältnissen jenes doppelte Bewusstsein eine Rolle spielte, das W.E.B. Du Bois analysiert hatte, also der Umstand, »sich selbst immer nur durch die Augen anderer wahrzunehmen, der eigenen Seele den Maßstab einer Welt anzulegen, die nur Spott und Mitleid für einen übrig hat«, steht dabei auch für bell hooks außer Frage. Immer wieder schildert sie auch in Rückgriff auf optische Metaphern, wie Blicke von außen den Blick auf sich selbst regieren, wie die herrschende Kultur jene Konzepte hervorbringt, mit denen auch die Beherrschten sich und die Welt um sie herum deuten müssen (vgl. hooks 2020a: 94ff.).

Anders als dies Michel Foucault insbesondere anhand des Panoptikums beschreibt, vollzieht sich die Übersetzung von Fremd- in Selbstzwang aber weder ungebrochen noch durchgehend unbewusst. Es gibt Bruchlinien und es gibt mit ihnen verklammerte Reflexions- oder Bewusstwerdungsanlässe, die zumindest bei hooks auffällig häufig mit dem Verhältnis zwischen Räumen oder Raumwechseln zu tun haben. Um dieser räumlichen Dimension von Subjektivierungsprozessen auf die Spur zu kommen, lohnt es sich deshalb, neben dem Panoptikum noch ein anderes Konzept Foucaults hinzuzuziehen. Denn noch bevor Foucault Mitte der 1970er Jahre in »Überwachen und Strafen« den panoptischen Blick analysierte, hielt er im Dezember 1966 zwei Radiovorträge, von denen der zweite unter dem Titel »Les Hétérotopies« bekannt wurde. Wenige Monate später, Anfang 1967, referiert er dann in Paris vor einer Vereinigung von Architekten über die Heterotopien (vgl. Laner/Rieger-Ladich 2018: 245). Die stenografierte Mitschrift dieses Vortrags stieß in unterschiedlichen Disziplinen auf Interesse – und sie wird zusammen mit dem Radiovortrag mittlerweile auch in der Erziehungswissenschaft rezipiert (vgl. etwa Burghardt/Zirfas 2018). Was sind nun Heterotopien? Foucault bezeichnet sie als Orte, »die vollkommen anders sind als die übrigen Orte. Orte, die sich allen anderen widersetzen und sie in gewisser Weise sogar auslöschen, ersetzen, neutralisieren oder reinigen sollen. Es

sind gleichsam Gegenräume.« (Foucault 2013: 10) Räume haben demnach keine festgesetzten Eigenschaften und Funktionen, sondern erhalten und verändern diese im Verhältnis zu anderen Räumen.

Wenden wir uns nun bell hooks und ihren ersten Erinnerungen an ihre Kindheit zu, treffen wir genau auf solch relationale Beschreibungen von Räumen. »Meine Kindheit in Kentucky«, notiert sie in einem Essay, »ist durch Demarkationslinien geteilt, die ein Davor und Danach sauber voneinander abgrenzen: Das Davor war das isolierte Leben, das wir als Familie in den Hügeln Kentuckys führten, ein Leben, in dem die Trennlinien von *race*, Klasse und Gender keine Rolle spielten.« (hooks 2020a: 12f.) Das erste eigene Haus, das die Familie bewohnte, war ein »Betonklotz« in den Bergen Kentuckys, das ursprünglich ölsuchenden Arbeitern als vorübergehende Bleibe dienen sollte. Das Haus selbst beschreibt bell hooks als »massiv, umfassend, kalt« (hooks 2020b: 21), zugleich bot es ihr eben die Möglichkeit, die umliegenden Berge und Täler auf eigene Faust zu erkunden. »Die Hügel hinter unserem Haus waren der Ort der Magie und der Möglichkeiten, ein üppig grünes, verwunschenes Grenzland, wo nichts Menschengemachtes uns etwas anhaben konnte, wo wir frei waren und stets bereit für das nächste Abenteuer.« (hooks 2020a: 13) Diese Berge, so fügt sie hinzu, »gehörten allen, so schien es mir wenigstens in meiner Kindheit. Denn in den Bergen gab es keinen Ort, an dem ich nicht umherstreifen konnte oder den ich nicht betreten durfte« (ebd.: 14).

Mit einem Umzug ging nun genau diese Bewegungsfreiheit verloren. Die neunköpfige Familie zog »vom Land in die Stadt, raus aus dem Betonklotz und hinein in das Haus von Herrn Porter« (hooks 2020b: 29). Während das Haus in den Bergen »fernab der Blicke einer fragenden Welt« (ebd.: 23) gelegen war, wird das Leben nun von genau diesen Blicken bestimmt. »Jenseits dieses abgeschiedenen ländlichen Raums, in der Stadt, wurden die Regeln von anderen, von Unbekannten gemacht; sie wurden den Menschen aufgezwungen und durchgesetzt.« (hooks 2020a: 14) In der Stadt lernte man, dass das eigene Überleben davon abhing, stets »aufmerksam und wachsam« zu sein (hooks 2020a: 91). Und man lernte, »dass die Welt eher ein Zuhause für weiße Leute ist als für alle anderen, und dass Schwarze Menschen, die den Weißen am ähnlichsten sind, ein besseres Leben in dieser Welt haben.« (Ebd.: 39) Für hooks fiel der Raumwechsel also zusammen mit der Bewusstwerdung jenes »Schleiers«, der sie von den weißen Bewohner:innen der Stadt trennte und sie zugleich den Beschreibungen und Festlegungen durch andere auslieferte.

Aber nicht nur die Angst vor rassistischer Gewalt engte die Bewegungsspielräume ein, sondern auch der Umstand, dass die Mutter der Armut ihrer Familie entkommen und unbedingt in eine gehobene Gegend ziehen wollte, die vor allem von Angehörigen der Schwarzen

Mittelklasse bewohnt wurde. Neben *race* spielte nun also auch Klasse eine entscheidende Rolle bei der Frage, wie man sich zu sich selbst und zu anderen verhalten konnte. »Fern vom einsamen Haus auf dem Hügel mussten wir lernen, mit den wachsamen Augen und flüsternden Zungen der Nachbarn zu leben.« (hooks 2020b: 30) Es waren vor allem ihre Aufstiegsambitionen, die die Mutter empfänglich machte für die Konventionen des Bürgertums, die sie gleichwohl selbst erst einmal erlernen musste. Weil sie nicht genug Menschen kannte, die aus eben dieser Mittelklasse kamen, musste sie dafür auf andere Quellen zurückgreifen. »Sie entwickelte ihr Gespür für die Mittelklasse, indem sie Fernsehen schaute, Zeitschriften las oder sich das Benehmen der weißen Leute abschaute, bei denen sie das Haus putzte.« (Ebd.: 32) Die Sorge, etwas falsch zu machen, sich nicht richtig zu verhalten, bestimmte eben auch die Erziehungsabsichten: »Unsere Mutter war besessen davon, uns beizubringen, wie man die Dinge richtig machte, und davon, uns Manieren und Anstand angedeihen zu lassen.« (Ebd.: 32) Diese Besessenheit der Mutter sorgte aber gleichwohl dafür, dass sie sich – wenn auch »im Geheimen« (ebd.: 31) und gegen das patriarchale Weltbild des Vaters – für die Bildung ihrer Tochter einsetzte.

»Mutter lehrte mich, diese Frauen [solche, die die »denkenden Frauen« geworden waren] zu bewundern und ihnen nachzueifern, um meinen Horizont zu erweitern. Und es war meine Mutter, die mir erklärte, dass die Erweiterung meines Horizonts hilfreich beim Überwinden von Grenzen war, die mich von meinen Wünschen trennten.« (Ebd.: 32)

Obwohl das Geld knapp war und eine Frau nach den Vorstellungen des Vaters eine akademische Ausbildung eigentlich nicht benötigte, konnte bell hooks letztlich Kentucky verlassen, nach Kalifornien ziehen und die Stanford University besuchen. Dass sie trotz der erzieherischen Ambitionen der Mutter als Schwarzes Kind aus der Arbeiterklasse dort nicht hingehörte, spürte sie gleichwohl bereits bei der Ankunft in Kalifornien:

»Schon Kleinigkeiten waren mir fremd. Ich war noch nie auf einer Rolltreppe, in einem Stadtbus, Flugzeug oder einer U-Bahn gewesen. Ich kam in San Francisco an, ohne dass mir klar war, dass Palo Alto eine weite Fahrtstrecke entfernt lag – dass die Fahrt dorthin Geld kosten würde. Ich entschied mich, den Stadtbus zu nehmen. Mit all meinen billigen, überladenen Taschen, mit denen ich mich beim Einsteigen in den Bus abmühte, muss ich den Anschein einer weiteren ahnungslosen Einwanderin gemacht haben.« (Ebd.: 43)

Dieses Gefühl, fehl am Platz zu sein, sollte bleiben: Auch wenn sie einzelne Freundschaften knüpfte, blieb sie doch auch im progressiven Kalifornien eine Außenseiterin. Während die Mutter aber so etwas wie »Klassenscham« kannte und versuchte, das eigene Leben nach den Konventionen der bürgerlichen Welt – oder jener, die sie dafür hielt – zu

leben, blieb bell hooks für die symbolische Grammatik dieser Welt erstaunlich unempfänglich. Sie wusste sehr wohl, dass von ihr verlangt wurde, die »Marker« auszuradieren (hooks 2020a: 63), sich der eigenen Herkunft und ihren Spuren zu entledigen – und dieses Wissen verursachte einen bleibenden Schmerz. Zugleich empfand sie sich als »Schwarze Hillbilly-Frau mit niedrigem sozialen Status« (ebd.: 63) in ihrem Anderssein auch als gefestigt genug, um den Anforderungen und Ansprüchen des akademischen Milieus zu widerstehen und die Zerrissenheit, von der Du Bois sprach, auszuhalten. Sie hielt Abstand zu den Konventionen des studentischen Milieus, was ihre Kommiliton:innen wiederum antrieb, sie herauszufordern. Aber noch als einige von ihnen – im Zuge eines Initiationsritus – ihr Zimmer verwüsteten, verweigerte sich bell hooks:

»Meine versteinerte Miene, meine Ruhe und absolute Verweigerung, die Schwelle zu ihrer Welt zu übertreten, war ihnen ein Rätsel; für sie war es ein Verstoß, den es zu rächen galt. Nachdem sie mein Zimmer verwüstet hatten, versuchten sie, mich mit Entschuldigen zu überzeugen und drängten darauf, zu reden und mich zu verstehen. Es gab nichts an mir, von dem ich wollte, dass sie es verstehen.« (hooks 2020b: 39)

bell hooks wusste, dass »die Schwelle zu ihrer Welt zu übertreten« auch bedeutet hätte, die eigene Herkunft zu verleugnen, die Werte und Haltungen, die sie mit dem Leben in Kentucky verband, hinter sich zu lassen. Und sie wusste dies eben vor allem, weil sie genau diese Ambition an ihrer Mutter hatte studieren können – und mithin die ambivalenten und widersprüchlichen Konsequenzen, die mit dem Wunsch nach sozialem Aufstieg und Anerkennung einhergingen. Dieses Studium war – und hier kommt nun ein weiterer Raum ins Spiel – ein vergleichendes: Die Kindheit von bell hooks war nicht nur geprägt durch das Umherschweifen in den Hügeln und Wäldern der Appalachen, sondern durch das häusliche Regime der Eltern ihrer Mutter, also hooks' Großeltern. Baba und Daddy Gus bewohnten ein zweistöckiges Holzhaus, das nach ganz eigenen Regeln und Ritualen funktionierte und in dem die Zeit gleichsam stillzustehen schien. Während hooks in den Darstellungen des Großvaters dessen Ruhe, Ausgeglichenheit und Zärtlichkeit hervorhebt, beschreibt sie die Großmutter als überaus streng und mitunter strafend: »Baba war keine Verbündete. Sie befürwortete harte Strafen. Sie hatte keine Verwendung für Kinder, die nicht gehorchen wollten.« (hooks 2020a: 142) Sie erteilte Lektionen in Form von Geschichten, die zu verinnerlichen, nicht zu befragen waren: »Manchmal musste ich die Lektionen, die ich gelernt hatte, wiederholen. Manchmal gelang es mir nicht, sie richtig zu verstehen, und dann fing sie wieder von vorne an.« (Ebd.: 140)

Liest man diese Beschreibungen, so verwundert es nicht, dass die Mutter, die hier aufgewachsen war, dieser Welt entfliehen wollte. Für bell hooks war die Welt der Großeltern aber nicht die einzige Welt, sondern

eine Gegenwelt: ein anderer Raum voller Zärtlichkeit *und* voller Strenge, der ihr andere Werte und Haltungen auferlegte und eine andere Form der Selbstdisziplin anleitete. Und diese ermöglichten es bell hooks eben nicht nur, Abstand zu den Ambitionen der Mutter zu halten, sondern sich auch dem Anpassungsdruck der College-Welt zu entziehen. Die Härte und Halsstarrigkeit, das Insistieren auf Unabhängigkeit und eigenen Werten, die vor allem ihre Großmutter Baba vorlebte, immunisierte die Enkelin zumindest teilweise gegenüber dem Verlangen, dazugehören und anderen gefallen zu wollen. Zugleich ist hooks weit davon entfernt, die großelterliche Welt, die nur existieren konnte, weil sie sich gegen alles Äußere abschirmte, zu glorifizieren. Heterotopien, wie Foucault sie versteht, sind Räume, die anders funktionieren, in denen andere Regeln herrschen und die durchaus hierarchisch geprägt sein können. Sie sind mitunter auch exklusiv, abgeschirmt, zuweilen auch restriktiv.

»In diesem Haus [der Großeltern] lief alles ritualisiert ab, sogar die Art, wie man sich begrüßte. Da gab es keine moderne Lässigkeit. Alle Rituale, deren Regeln sich aus den Erinnerungen der Bewohner*innen erhalten, wurden mit Bedacht und Respekt vollzogen. Die Ältesten sprachen zuerst. Ein Kind hört zu, aber sprach nicht. Ein Kind wartete, bis es aufgefordert wurde zu sprechen. Und wann immer ein Kind sich danebenbenahm, wurden Strafen angewandt, um eine Lektion zu erteilen.« (hooks 2020b: 25)

Die Enge, die ihre Mutter nicht ausgehalten hatte, bedrückte bell hooks deshalb nicht in demselben Maße, weil sie zugleich in mehreren Räumen lebte – und diese in ihrer Relation zueinander auch jeweils andere Bedeutungen erlangten. Was ihre Mutter als Disziplinierung erlebte, konnte für bell hooks zur Ressource werden: eine Gegen-Disziplinierung oder »gegenhegemoniale Gewöhnung« (vgl. Loick 2018), die eine Quelle der Selbstermächtigung darstellte. Anders als ihre Mutter, war bell hooks – zumindest dem eigenen Vernehmen nach – nicht angewiesen auf »gesellschaftliche Konventionen, um sich sicher zu fühlen.« (Ebd.: 29) Die Möglichkeit, sich in verschiedenen Räumen zu bewegen, war sowohl eine epistemische als auch eine emotionale Ressource, mithin etwas, was Jennifer Morton in Ihrer Studie über den Preis des Bildungsaufstiegs ein »clear-eyed ethical narrative« (Morton 2019: 121) nennt: einen wachen Blick für die strukturellen Bedingungen und mithin die Ambivalenzen des eigenen Aufstiegs. Aber sie erzeugte eben auch Spannungen im Verhältnis zu sich selbst, die hooks immer wieder aufs Neue mit sich aushandeln musste – was ihr vor allem über das autosoziohistorische Schreiben gelang: »Die Erinnerung an zu Hause zu retten und die Puzzleteile zusammenzufügen war eine Rückwärtsbewegung, die es mir ermöglichte, mich vorwärtszubewegen.« (hooks: 2020a: 24) Diesen Modus der Rückwendung auf sich selbst, die durchaus in emanzipatorischer

Absicht erfolgt, teilt bell hooks nun mit dem Protagonisten der zweiten Lektüre, die wir unternehmen wollen.

3 Darren McGarvey verweigert sich

Darren McGarvey wird 1984 im Süden Glasgows, in Pollok, geboren und wächst hier unter prekären Bedingungen auf. Seine Kindheit und Jugend sind von Armut und Gewalt, von Alkoholismus und Drogenkonsum geprägt sowie – als junger Erwachsener – auch von Obdachlosigkeit. In den Straßen des Viertels ist die Gewalt allgegenwärtig:

»In Pollok war die Gewalt ein Teil des täglichen Lebens. Schon der einfache Gang zum Laden an der Ecke konnte zur Gefahr für die eigene Sicherheit – und den eigenen Stolz – werden. Es gab unterschiedliche Formen der Gewaltandrohung, von kleineren Rangeleien bis zu richtigen Kämpfen, und unterschiedliche Qualitätsstufen der Gewalt, Schläge mit der Faust oder Messerstechereien.« (McGarvey 2019: 40)

Gesteigert wird diese Situation noch dadurch, dass auch das Familienleben keine Sicherheit verspricht, keinerlei Aufatmen ermöglicht. Dies liegt nicht so sehr an dem Vater, der einem Beruf nachgeht und als psychisch relativ stabil geschildert wird, sondern an der Mutter. Diese war schon früh drogenabhängig und heftigen Stimmungsschwankungen ausgesetzt; sie litt unter massiven psychischen Störungen und neigte zu Gewalthandlungen. In ihrem Verhalten völlig unberechenbar, wird sie für ihren Sohn zu einer extremen Belastung. Ihre Attacken fürchtet er sehr viel mehr als Prügeleien unter Gleichaltrigen. So verfolgt sie ihn in einer Schlüsselszene des Buches bis in sein Kinderzimmer, hält dem 5-jährigen ein langes Küchenmesser an die Kehle, bis der Vater sie in letzter Sekunde von ihrem Sohn losreißt. Die Mutter, die kaum zurechenbar ist und eines Tages den Hausrat vor das kleine Reihenhaus wirft und in Flammen aufgehen lässt, verlässt früh die Familie und stirbt mit nur 36 Jahren an einer Leberzirrhose. Darren leidet darunter sehr, hat Schwierigkeiten in der Schule und macht sich als junger Mann in der Musikszene als Rapper »Loki« einen Namen. Er wird schon bald als Stimme derer wahrgenommen, die sich unter widrigen Lebensumständen durchschlagen, und schildert in seinen Songs ein Milieu, das denkbar weit entfernt ist von jenen, welche die *Times* oder den *Guardian* zur Hand nehmen. Obwohl McGarvey in dieser Zeit seine erste LP aufnimmt, ein Stipendium erhält und von der BBC mit Reportagen zur Armut beauftragt wird, verliert er doch immer wieder die Kontrolle über seinen Alkohol- und Drogenkonsum und lebt einige Monate als Obdachloser auf der Straße. Gleichwohl fasst er Ende des Jahres 2014 den Entschluss, ein Buch zu verfassen und seine Geschichte zu erzählen. Zweieinhalb Jahre später, im Juni

2017, als im Westen Londons der Grenfell-Tower in Flammen aufgeht, ist das Manuskript abgeschlossen. »Poverty Safari« (McGarvey 2017) wurde im Vereinigten Königreich zum Bestseller und nur zwei Jahre später ins Deutsche übersetzt (vgl. McGarvey 2019). 2022 legte McGarvey die umfangreiche Studie »The Social Distance between us. How Remote Politics Wrecked Britain« vor (McGarvey 2022); derzeit verfasst er seine Dissertation.

Auch für Pollok ist charakteristisch, dass die sozialen Codes, die das Leben auf der Straße organisieren, und jene, welche den Besuch der Schule bestimmen, denkbar weit auseinanderklaffen. In gesteigertem Maß gilt das für Jungen: Männliche Identität wird auch hier im Medium der Gewalt ausgeprägt (vgl. Meuser 2008). Sie muss, in gleicher Weise wie dies für Weiblichkeit gilt, in Form einer *ongoing performance* immer wieder aufs Neue inszeniert werden. Dabei scheinen die Skripte, die hier existieren, sehr präzise definiert, die Spielräume bei der Interpretation denkbar gering. Das wird deutlich, als Darren – auf der Fahrt zu einem Fußballspiel – das Gespräch auf die neue Frisur einer Mitschülerin bringen will. Er weiß, dass er damit gegen unausgesprochene Regeln verstößt, dass er bei den Mitgliedern des Fußballteams auf beträchtlichen Widerstand trifft. Instinktiv spürt er, dass er sein Vorhaben semantisch abfedern muss, um nicht sofort verspottet und als schwul beschimpft zu werden:

»Die Sache verlangte sorgfältigste Überlegungen vorab. Ich konnte nicht einfach mit dem Wort ›schön‹ herausplatzen. Ohne die üblichen sprachlichen Verklausulierungen oder sonst eine Form des Puffers wäre das Wort ›schön‹ für die Jungs zu schrill gewesen. [...] Ich wusste intuitiv, dass die Verwendung des Wortes ein Risiko bedeutete. Deshalb schwächte ich es mit dem derberen Wort ab, um den Schlag zu mildern.« (McGarvey 2019: 48)

Ein »richtiger« Junge von Pollok interessiert sich nicht für ästhetische Fragen; er spricht nur verächtlich von der Schule und begegnet allen Gegenständen, die auf die Welt des Bürgertums verweisen, mit demonstrativer Herablassung (vgl. Willis 1977 [2013]; Rieger-Ladich/Petrik 2022). Dass Darren dennoch auf die Frisur einer Mitschülerin zu sprechen kommt, zeigt, dass er für die bürgerlichen Codes nicht unempfindlich ist. Ist Affektkontrolle auf den Straßen von Pollok ein Fremdwort, bemühen sich die Lehrkräfte der Sekundarschule, die er besucht, darum, die Schüler:innen auf diese zu verpflichten. Auch wenn dieses Unterfangen in der Schüler:innenschaft nicht auf Gegenliebe stößt, entspricht es doch einem Bedürfnis des Erzählers – wohlwissend, dass er dies unter keinen Umständen zeigen darf:

»Zum Glück war mein Instinkt dafür, was ich sagen sollte und was nicht, zu der Zeit bereits ausgeprägt, und ich konnte auf jede Situation

schnell und entschlossen reagieren. Wenn ich zum Beispiel im Lehrerzimmer war, in Gegenwart von Erwachsenen mit Autorität, war es natürlich, alles ein bisschen aufzupolieren und Verweise auf das politische Tagesgeschehen oder andere Entwicklungen einzuwerfen – wenn keine anderen Jungs mit dabei waren.«

Und er setzt hinzu:

»Aus irgendeinem Grund fühlte es sich ganz selbstverständlich an, die Sprechweise zu ändern, wenn ich mit Lehrern sprach. Sehr wichtig war mir die Gewissheit, dass ich intelligent war.« Gleichwohl muss er stets fürchten, bei der Zurschaustellung seiner intellektuellen Interessen beobachtet zu werden: »In einer Schule wie der unseren, in der Spott und Gewalt immer in der Luft lagen, war die Intelligenz ein Attribut, das man aus Gründen der persönlichen Sicherheit zu verbergen lernte. Wenn sich eine Gelegenheit ergab, meine intellektuellen Muskeln spielen zu lassen, fiel es mir deshalb schwer, sie nicht zu nutzen.« (Ebd.: 45f.)

Darren sieht sich daher zu einer Gratwanderung genötigt: Mit Blick auf die Achtung durch seine Mitschüler darf er die Codes hegemonialer Männlichkeit nicht missachten (vgl. Connell 2015); er muss also jene Umgangsformen praktizieren, die für einen »richtigen Jungen aus Pollok« typisch sind. Nur so kann er auf Anerkennung unter Gleichaltrigen hoffen. Zugleich liegt ihm aber auch an der Anerkennung seiner intellektuellen Fähigkeiten – seiner Eloquenz und seiner Intelligenz. Diese wird indes allein von den Lehrkräften gewährt – also jener Gruppe, die von seinen Freunden und Mitschülern als identitätsstiftendes Gegenüber, als Objekt der Abgrenzung wahrgenommen wird.

Deutlich werden die Nöte, welche diese eigentümliche Position mit sich bringt, im Umgang mit Büchern. Die Welt des Akademischen verdient auf den Straßen von Pollok keinerlei Respekt; sie macht auch jeden verdächtig, der auf die Geste demonstrativer Verachtung verzichtet: »Der Akt des Lesens, und eigentlich alle akademischen Leistungen, wurde von vielen meiner männlichen Altersgenossen entweder als weibisch oder als die Domäne von Snobs oder Sonderlingen abgelehnt.« (McGarvey 2019: 18) Es macht einen Jungen daher verletzbar, wenn er sein Interesse an Literatur zu erkennen gibt. Genau das ist bei Darren der Fall: »Was mich von vielen meiner Klassenkameraden unterschied, war, dass ich mich insgeheim danach sehnte, jedes Buch zu lesen, das mir in die Finger kam.« (Ebd.: 16) Sprachgewandtheit oder das Interesse an Literatur zu demonstrieren, macht ihn daher angreifbar. Gefährlicher wird es nur noch, dem Versprechen der Schule zu folgen – und die Hoffnung erkennen zu lassen, einen erfolgreichen Abschluss als Zugang zu weiterführenden Bildungsangeboten zu nutzen und schließlich den Stadtteil zu verlassen, also die Familie und die Nachbarschaft zu »verraten«.

Es ist eine ironische Pointe, dass es ausgerechnet seine Verhaltensauffälligkeiten sind, die ihn mit der Welt des Bürgertums in Kontakt bringen. Die psychologische Praxis, die er aufsucht, um eine Anti-Gewalt-Therapie zu besuchen, liegt im gut-situierten West End. Als er die U-Bahn verlässt und sich bei seinem ersten Besuch zu orientieren beginnt, fallen ihm nicht nur die sauberen Bürgersteige und die von freundlicher Zugewandtheit geprägten Umgangsformen auf, sondern auch die Abwesenheit jener latenten Gewalt, die für die Straßen von Pollok typisch ist. Rückblickend spricht er von einem »merkwürdigen Gefühl der Entkrampfung«; eine Belastung fällt von ihm ab. Und beim Blick auf die heitere Szenerie schießt ihm der Gedanke durch den Kopf: »So ziehen sich also Leute an, die keine Angst haben, abgestochen zu werden.« (Ebd.: 59) Hier, auf der belebten Byres Road, entdeckt er nicht nur, dass man Kaffee auch im Glas trinken und dass Obst mehr als eine »billige Alternative zu Haribo« (ebd.: 60) sein kann; hier wird ihm nun auch deutlich, dass er der bürgerlichen Welt durchaus nicht feindlich gegenübersteht, dass er ihren Versprechungen sehr wohl etwas abgewinnen kann: »So bizarr diese Gegend auf mich wirken mochte, so war ich doch fasziniert von ihr.« Und er ergänzt: »Ich hätte niemals gedacht, dass ein so entspannter Ort überhaupt existieren könnte – vor allem in Glasgow.« (Ebd.: 60)

Um nun Darren McGarveys Reaktion auf diese Erkenntnis verstehen zu können, sei an dieser Stelle an den eingangs erwähnten Didier Eribon und dessen »Rückkehr nach Reims« erinnert. So ähnlich die Fremdheitserfahrungen sind, welche die beiden Protagonisten machen, als sie mit den Usancen der bürgerlichen Welt konfrontiert werden, so unterschiedlich sind ihre Reaktionen. Eribon, einer der wichtigsten Vertreter der *Queer Studies* (vgl. Eribon 2019), beschreibt in schmerzhafter Genauigkeit, wie er sich den bürgerlichen Konventionen unterwirft, als er im Seminarraum auf Studierende und Lehrkräfte trifft, die aus privilegierten Milieus stammen. Er unternimmt größte Anstrengungen, den Habitus der Arbeiterklasse vollständig abzustreifen und alle instinktiven Regungen einem strengen Korsett zu unterwerfen. Das betrifft – für Frankreich nicht weniger typisch als für das Vereinigte Königreich – auch die Sprache:

»Auch das Sprechen musste ich von Grund auf neu lernen: fehlerhafte Aussprachen oder Wendungen korrigieren, Regionalismus verlernen [...], den Zungenschlag des Nordostens als auch der Arbeiterschicht ablegen, mir ein feineres Vokabular und präzisere grammatikalische Konstruktionen angewöhnen – kurz: Ich muss meine Sprache und meine Ausdrucksweise permanent überwachen.« (Eribon 2016: 98f.)

Genau diese Form strenger Selbstdisziplinierung ist bei McGarvey nicht zu erkennen. Es wird zwar deutlich, dass er sich mit jedem Besuch der

psychologischen Praxis die symbolischen Ordnungen des West End besser erschließt. Er wird immer vertrauter mit den bürgerlichen Umgangsformen, aber Darren ist augenscheinlich nicht bereit, seine Herkunft zu verleugnen. Und so spricht vieles dafür, dass in seinem Verzicht auf ballaststoffreiche Snacks nicht nur ein individueller »Geschmack« zum Ausdruck kommt (vgl. Bourdieu 1987), sondern auch ein widerständiges Motiv aufscheint. Bevor Darren das »unbekannte Territorium« näher erkundet, stattet er sich mit Proviant aus – und markiert damit eine symbolische Differenz. Bei einer Bäckereiketete erwirbt er »das obligatorische Würstchen im Schlafrock samt einer Flasche Cola und einem glasierten Donut«: »Dann schlenderte ich die grün belaubte Straße entlang und war sehr zufrieden mit mir selbst, wenn mir andere Jungs entgegenkamen, die Hasenfutter mümmelten.« (McGarvey 2019: 60) Fern seiner Nachbarschaft, deren Straßen ihn das Fürchten lehren, ist er eben doch stolz auf seine Herkunft, verspeist das, was in den Augen des Bürgertums als »Junk Food« gilt. Der stolz präsentierte Donut gleicht daher einer Verweigerung gegenüber der bürgerlichen Welt und ihrem Ekel vor kalorienreicher Kost und überzuckerten Süßigkeiten.

Diese widerständige Geste ist ein Charakteristikum von »Armuts-safari«. Dabei wird deutlich, dass Darren McGarvey mit der Logik des kulturellen Feldes vertraut ist. Er weiß darum, dass auf dem Buchmarkt Geschichten »authentischer Erzähler« gefragt sind, insbesondere dann, wenn diese mit scharfen Gegensätzen arbeiten, mit klaren Konturen, mit stabilen Oppositionen (vgl. Spoerhase 2017; Baßler 2022). Der Bedarf an Geschichten, die mit einem versöhnlichen Ende schließen und eine Moral für ihre Leser:innen bereithalten, ist nach wie vor beträchtlich. McGarvey bedient diese Erwartungen – und unterläuft sie zugleich. Er erzählt auf mitreißende Weise, um dann, als alle involviert sind, die Macht der etablierten Narrative zu kritisieren: »Jemand wie ich bekommt niemals die Möglichkeit, ein Buch zu schreiben, wenn er es nicht wenigstens zum Teil als Elendstagebuch kaschiert.« Er ergänzt: »Und deshalb müssen wir nun zumindest die Illusion von Objektivität erzeugen.« Dies geschieht, indem er eine Tabelle erstellt, die Einblicke in seinen familiären Kontext verschafft und Vorstrafenregister aufführt, Selbstmordversuche, Schulverweise etc. Dabei kommt er auch auf die Ernährungsgewohnheiten seiner Familie zu sprechen. Er erwähnt in diesem Zusammenhang den »Konsum hochkalorischen, nährstoffleeren Essens zum Zweck der Selbstberuhigung« und schließt die Tabelle wie folgt: »Und keiner von uns hat viel übrig für Yoga oder Lebensmittel aus vegetarischem Fleischersatz.« (McGarvey 2019: 150)

So kraftvoll diese Provokation der bürgerlichen Lebensführung, für die Affektkontrolle und Selbstdisziplin typisch sind, fraglos ist, so beherzt er der Dämonisierung der Arbeiter:innenklasse entgegentritt, diese Haltung erweist sich *in the long run* doch als desaströs. Als seine Mutter,

die zum Schluss auf der Straße lebt, stirbt, gerät McGarvey in eine tiefe Krise und wird infolgedessen ebenfalls obdachlos. Er betäubt seinen Schmerz mit Alkohol und Drogen, entwickelt eine Essstörung und wird dabei – wie er in einem lichten Moment erkennt – zu einem jener Monster, die er als kleiner Junge fürchtete. Diese schmerzhafteste Selbsterkenntnis taucht die hier diskutierte Selbstdisziplin nun in ein anderes Licht: Sie ist nicht mehr (allein) ein Symbol des Bürgertums, dem er in einer hochgradig ambivalenten Beziehung gegenübersteht; sie verweist auch nicht länger (allein) auf die Inkorporierung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse oder die Existenz symbolischer Gewalt, sondern dient eben auch der Selbsterhaltung. Selbstdisziplin gilt es zu praktizieren, um nicht eines Tages zu kollabieren, an einer Überdosis Drogen zu sterben oder an Selbsterbrochenem. Sie ist also hier nicht nur die Voraussetzung dafür, akademische Titel zu erwerben und Zugang zu bürgerlichen Kreisen zu erhalten, wie es in Autobiografien häufig geschildert wird (vgl. etwa Spoerhase 2017; Blome/Lammers/Seidel 2022). Sie wird auf ganz elementare Weise zum Einsatz im Überlebenskampf und erinnert von Ferne an jene »Selbsttechnologien«, denen sich Michel Foucault in seinen späten Arbeiten zuwandte (vgl. Foucault 2005).

4 Ambivalente Befunde

Nimmt man nun abschließend beide Positionen in den Blick – also jene von bell hooks, die in den Bergen von Kentucky aufwächst, und jene von Darren McGarvey, der im Süden von Glasgow heranwächst –, erschließt sich schnell, dass ihnen die Praxis des »talking back« (hooks 2015) gemeinsam ist. Ihre Bücher sind als Einsprüche verfasst; sie sind vom Zorn auf die gesellschaftlichen Verhältnisse geprägt – auf die Fortdauer von Rassismus, Sexismus und Klassismus. Und auf die selbstgerechte Attitüde des Bürgertums, welche die eigenen Vorstellungen eines gelungenen Lebens verallgemeinert, zur Norm erhebt und in die gesellschaftlichen Institutionen einschreibt (vgl. Raether 2016). Darüber hinaus sind diese autobiografischen Reflexionen auch für jene lehrreich, die – und hier schließen wir uns nicht aus – gelernt haben, hinter jeder Form der Selbstdisziplinierung sogleich das Wirken perfider Mechanismen der Macht zu vermuten. Die Angelegenheit ist – dies zeigt unsere Spurensuche bei hooks und McGarvey – ungleich komplexer und ambivalenter.

Selbstdisziplin muss nicht zwangsläufig darauf zielen, die eigenen Affekte zu kontrollieren, um auf dem gesellschaftlichen Parkett zu reüssieren. Sie kann auch einen Zugewinn an Handlungsfähigkeit bedeuten und dazu verhelfen, etwas mehr Kontrolle über das eigene Leben zu erhalten. Dies zu demonstrieren, ohne damit zugleich die Hegemonie der

bürgerlichen Werte zu beglaubigen – darin besteht eine der Herausforderungen, denen sich bell hooks und Darren McGarvey beim Schreiben gegenübersehen. Anders formuliert: Im Unterschied zu Bildungsaufsteiger:innen, welche häufig die Anerkennung ihrer Familie und des Herkunftsmilieus gegen das der bürgerlichen Kreise eintauschen (vgl. Jacquet 2018), suchen sie nach einem Weg, der es ihnen ermöglicht, Selbstachtung zu entwickeln, ohne ihre soziale Herkunft und die Werte der Arbeiterklasse oder auch der Schwarzen Subkultur des amerikanischen Südens abwerten zu müssen (vgl. Williams 1958). Ein gelungener Lebensentwurf kann auch heißen, den Verlockungen des Bürgertums nicht zu erliegen und stattdessen auf dem Land ein Leben in Würde zu führen. Oder er kann darin bestehen, eine kleine Familie zu gründen und einer Arbeit nachzugehen. Er zeigt sich darin, Verantwortung für sich und jene, die einem nahe stehen, zu übernehmen, ein liebevoller Partner und Vater zu sein; und es bedeutet, nicht zuletzt, »zu lernen, wie ein Leben ohne Rausch funktioniert« (McGarvey 2019: 264).

Literatur

- Baßler, Moritz (2022): *Populärer Realismus. Vom International Style gegenwärtigen Erzählens*, München: C.H. Beck.
- Blome, Eva/Philipp Lammers/Sarah Seidel (Hg.) (2022): *Autosozioiobiographie. Poetik und Politik*, Berlin/Heidelberg: Metzler.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Burghardt, Daniel/Jörg Zirfas (Hg.) (2018): *Pädagogische Heterotopien*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Connell, Raewyn (2015): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten* (4. durchgesehene und erweiterte Auflage), Wiesbaden: Springer VS.
- Du Bois, W.E.B. (1903 [2003]): *The Souls of Black Folk. Die Seelen der Schwarzen*, Freiburg: Orange-Press.
- Du Bois, W.E.B. (1903 [2005]): *The Illustrated Souls of Black Folk*, London/New York: Routledge.
- Elias, Norbert (1976): *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Erster Band. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eribon, Didier (2019): *Betrachtungen zur Schwulenfrage*, Berlin: Suhrkamp.
- Eribon, Didier (2016): *Rückkehr nach Reims*, Berlin: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2013): *Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge. Zweisprachige Ausgabe*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2005): »Technologien des Selbst«, in: *Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden*, Bd. 4, hrsg. v. Daniel Defert und François Ewald, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 966–999.

- Foucault, Michel (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grabau, Christian (2019): »Bourdieu, Eribon und die beschwerliche ›Odyssee der Wiederaneignung‹«, in: Ulrike Deppe (Hg.): *Die Arbeit am Selbst. Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren*, Wiesbaden: Springer VS, S. 85–104.
- Grabau, Christian/Markus Rieger-Ladich (2019): »Macht«, in: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*, Wiesbaden: Springer VS, S. 491–502.
- hooks, bell (2020a): *Dazugehören. Über eine Kultur der Verortung*, Münster: Unrast.
- hooks, bell (2020b): *Die Bedeutung von Klasse. Warum die Verhältnisse nicht auf Rassismus und Sexismus zu reduzieren sind*, Münster: Unrast.
- hooks, bell (2015): *Talking Back. Thinking Feminist, Thinking Black*, New York: Routledge.
- Jacquet, Chantal (2018): *Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht*, Konstanz: Konstanz University Press.
- Kazeem-Kamiński, Belinda (2016): *Engaged Pedagogy. Antidiskriminatorisches Lernen bei bell hooks*, Wien: Zaglossus.
- Laner, Iris/Markus Rieger-Ladich (2018): »Turm«, in: Daniel Burghardt/Jörg Zirfas (Hg.): *Pädagogische Heterotopien. Von A bis Z*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 240–252.
- Loick, Daniel (2018): »Gegenhegemoniale Gewöhnung. Modelle zur Transformation der zweiten Natur«, in: Thomas Khurana/Dirk Quadflieg/Francesca Raimondi/Juliane Rebentisch/Dirk Setton (Hg.), *Negativität. Kunst, Recht, Politik*, Berlin: Suhrkamp, S. 311–328.
- McGarvey, Darren (2022): *The Social Distance between us. How Remote Politics Wrecked Britain*, London: Ebury Books.
- McGarvey, Darren (2019): *Armutssafari. Von der Wut der abgehängten Unterschicht*, München: Luchterhand.
- McGarvey, Darren (2017): *Poverty Safari. Understanding the Anger of Britain's Underclass*, London: Luath Press.
- Meuser, Michael (2008): »Ernste Spiele. Zur Konstruktion von Männlichkeit im Wettbewerb der Männer«, in: Karl-Siegbert Rehberg (Hg.): *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*, Teilbd. 1 u. 2, Frankfurt am Main: Campus, S. 5171–5176.
- Morton, Jennifer (2019): *Moving Up without Losing Your Way: The Ethical Costs of Upward Mobility*, Princeton: Princeton University Press.
- Mörsch, Carmen (2016): »Stop Slumming!: Eine Kritik kultureller Bildung als Verhinderung von Selbstermächtigung«, in: María do Mar Castro Varela/Paul Mecheril (Hg.): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*, Bielefeld: transcript, S. 173–184.
- Pongratz, Ludwig A./Michael Wimmer/Wolfgang Nieke/Jan Masschelein (Hg.) (2004): *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*, Wiesbaden: Springer VS.

- Radtke, Frank-Olaf (2011): »Disziplinieren«, in: Jochen Kade/Werner Helsper/Christian Lüders/Birte Egloff/Frank-Olaf Radtke/Werner Thole (Hg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 162–168.
- Raether, Elisabeth (2016): Was macht die Autoritären so stark? Unsere Arroganz. In: *Die Zeit*, 23.08., Nr. 33.
- Ricken, Norbert/Markus Rieger-Ladich (Hg.) (2004): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Springer VS.
- Rieger-Ladich, Markus (2020): »Inferiore Subjektivität. Annie Ernaux, Didier Eribon und die Gewalt von Zugehörigkeitsordnungen«, in: Markus Rieger-Ladich/Rita Casale/Christiane Thompson (Hg.), *Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien*, Weinheim-Basel: Beltz Juventa, S. 12–36.
- Rieger-Ladich, Markus (2011): »Die Gewalt des Symbolischen – und ihre Grenzen. Oder: Von Kaschirmänteln und Plattenkäufen«, in: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.), *Gewalt. Pädagogik – Perspektiven*, Paderborn: Schöningh, S. 65–87.
- Rieger-Ladich, Markus/Flora Petrik (2022): »Ein Rapper von Glasgows south side: Darren McGarvey über Männlichkeit«, in: Gregor Schuhen/Marie Schröer/Lars Henk (Hg.), *Prekäre Männlichkeiten: Klassenkämpfe, soziale Ungleichheit und Abstiegsnarrative*, Bielefeld: transcript, S. 67–92.
- Spoerhase, Carlos (2017): »Politik der Form. Autozoziobiografie als Gesellschaftsanalyse«, *Merkur* (71/818), S. 27–37.
- Twellmann, Marcus (2022): »Autozoziobiographie als reisende Form. Ein Versuch«, in: Eva Blome/Philipp Lammers/Sarah Seidel (Hg.), *Autozoziobiographie. Abhandlungen zur Literaturwissenschaft*, Berlin/Heidelberg: Metzler, S. 91–115.
- Warren, Robert Penn (1965): *Who Speaks for the Negro?* New York: Random House.
- Williams, Raymond (1958): *Culture and Society, 1780–1950*, London: Chatto and Windus.
- Willis, Paul (1977 [2013]): *Learning to Labour. Spaß am Widerstand*. Hamburg: Argument.

Unbeherrschte Narrenkinder

Disziplinlose Subjekte und sozialer Verfall in ›Lehrerprosa‹

I Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Methodologische Justierung und Begründung der Fallauswahl

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

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

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

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

3 Unbeherrschte Narrenkinder.

Das undisziplinierte Subjekt als Chiffre des Verfalls

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

›Nein!‹, antwortet er mit finsterner Miene.

›Gut, dann macht Frau Sommer jetzt weiter.‹

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Fazit

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

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

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

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

Literatur

- Ahmed, Sara (2004): »Affective Economies«, *Social Text* (22/2), S. 117–139.
- Akbaba, Yalız (2017): *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Amos, S. Karin (2007): »Die Rede über den Superpredator und schulische Zero-Tolerance-Politik: Zur Ingebrauchnahme kriminologischer Diskurse als Mittel der Neuordnung gesellschaftlicher Mitgliedschaft«, in: S. Karin Amos/Helga Cremer-Schäfer (Hg.), *Saubere Schulen. Vom Ausbrechen und Ausschließen Jugendlicher*, Baden-Baden: Nomos, S. 21–42.
- Bohnsack, Ralf (2006): »Fokussierungsmetapher«, in: Ralf Bohnsack/Winfried Marotzki/Michael Meuser (Hg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.), Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 67.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*, Opladen/Toronto: Barbara Budrich/UTB.
- Bruch, Michael/Klaus Türk (2007): »Das Organisationsdispositiv moderner Gesellschaften«, in: Klaus-Dieter Altmeppen/Thomas Hanitzsch/Cars ten Schlüter (Hg.), *Journalismustheorie: Next Generation. Soziologische Grundlegung und theoretische Innovation*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 263–280.
- Bueb, Bernhard (2007): *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift* (12. Aufl.), München: List.
- Bührmann, Andrea D./Werner Schneider (2008): *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*, Bielefeld: transcript.
- Burmeister, Christoph T. (2020): »Noch einmal: Kindheit als Dispositiv«, in: Sabine Bollig/Lars Alberth/Larissa Schindler (Hg.), *Materialitäten der Kindheit. Körper – Dinge – Räume*, Wiesbaden: Springer VS, S. 49–69.
- Burmeister, Christoph T. (2021): *Das Problem Kind. Ein Beitrag zur Genealogie moderner Subjektivierung*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Burmeister, Christoph T. (2025): »Diskurs-, Dispositiv- und Subjektivierungsanalyse«, in: Friederike Heinzel (Hg.), *Methoden der Kindheitsforschung* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.), Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 279–292.
- Bühler-Niederberger, Doris (2005): »Einleitung: Der Blick auf das Kind – gilt der Gesellschaft«, in: Dies. (Hg.), *Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–22.
- Chassé, Karl August (2007): »Unterschicht, prekäre Lebenslagen, Exklusion

- Versuch einer Decodierung der Unterschichtsdebatte«, in: Fabian Kessl/Christian Reutlinger/Holger Ziegler (Hg.), *Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die neue Unterschicht*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–37.
- Eksner, H. Julia (2013): »Revisiting the ›ghetto‹ in the New Berlin Republic: immigrant youths, territorial stigmatisation and the devaluation of local educational capital, 1999–2010«, *Social Anthropology* (21/3), S. 336–355.
- Foucault, Michel (2013): *Archäologie des Wissens* (16. Aufl.), Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2010): *Kritik des Regierens. Schriften zur Politik*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2005 [1982]): »Subjekt und Macht«, in: Ders., *Michel Foucault. Analytik der Macht. Herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 240–263.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, Berlin: Merve.
- Freitag, Frau (2013): *Chill mal, Frau Freitag: aus dem Alltag einer unerschrockenen Lehrerin* (20. Aufl.), Berlin: Ullstein.
- Gomolla, Mechthild (2013): »Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrant*innen und -jugendlichen im deutschen Schulsystem«, in: Georg Auernheimer (Hg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrant*innenkinder* (5. Aufl.), Wiesbaden: Springer VS, S. 87–102.
- Hertel, Thorsten (2020): *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*, Bielefeld: transcript.
- Jäckle, Monika (2009): *Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kahveci, Çağrı (2013): »Mobilisierung emotiver Kräfte: Die Politik Der Affekte«, *Journal für Psychologie*, (21/1).
- Karabulut, Aylin/Nicolle Pfaff (2020): »Rassismusrelevantes Wissen in pädagogischen Deutungen. Professionelle Orientierungen von Lehrkräften an segregierten Schulen«, in: Juliane Karakayalı (Hg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*, Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, S. 107–123.
- Kessl, Fabian (2005): »Das wahre Elend? Zur Rede von der ›neuen Unterschicht‹«, *Widersprüche* (25/98).
- Kollender, Ellen (2020): *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*, Bielefeld: transcript.
- Langer, Antje (2008): *Disziplinieren und entspannen: Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*, Bielefeld: transcript.
- Langer, Roman (2014): »Ungewollt unfairer Unterricht. Wie Lehrer/innen im

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

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

Bildung gegen Rechts

Zum Wandel sozial- und schulpädagogischer Disziplinierungsweisen seit den 1990er Jahren

Was tun? Die Frage des Umgangs mit rechten Bewegungen stellt sich in den letzten Jahren mit großer Dringlichkeit. Dabei wird seit der Wiedervereinigung immer wieder die Bedeutung von Bildung als wirksamstes Mittel im Kampf gegen Rechts hervorgehoben. Über die passenden pädagogischen Ansätze wurde vehement gestritten, das Primat der Bildung aber selbst kaum in Frage gestellt. Anhand des markanten Wandels der Sozialarbeit beziehungsweise sozial- und schulpädagogischer Zugänge seit den 1990er Jahren schildere ich folgend, wie sich das Verständnis von Bildung und die damit bedingte Form der Disziplinierung grundlegend verändert haben – von akzeptierenden hin zu stärker dirigistischen Ansätzen. Parallel dazu rückten um die Jahrtausendwende sicherheitspolitische Ansätze stärker in den Mittelpunkt. Seitdem hat sich im Umgang mit rechten Subkulturen eine Doppelstruktur etabliert: Während die linke Hand des Staates mittels Bildung auf den Weg der ›liberalen Demokratie‹ zu führen versucht, packt dessen rechte Hand mit zunehmender Härte zu, um eine ›wehrhafte Demokratie‹ durchzusetzen.

Hintergrund dieses Artikels ist eine Forschung zu rechten Subkulturen in Ostdeutschland seit den 1970er Jahren (vgl. Wellgraf 2026), weshalb die Beispiele besagten Wandels sich auf ›Rechte im Osten‹ sowie auf den pädagogischen Umgang mit Skinheads und Hooligans fokussieren.¹ Die Forschung umfasste ethnografische, archivalische und diskursanalytische Methoden: Zunächst erforschte ich von 2014 bis 2019 die Fanszene des BFC Dynamo, eines Ost-Berliner Fußballvereins, der seit den späten 1980ern für seine rechtslastige Klientel in die Schlagzeilen geriet. Anschließend sichtete ich umfangreiche Archivbestände, sowohl die Materialien der Sicherheitsbehörden (u. a. im Stasi-Unterlagen-Archiv) als auch Selbstzeugnisse der Skinhead- und Hooligankultur (u. a. im Archiv der Jugendkulturen). Schließlich verfolgte ich die öffentlichen Debatten zum Umgang mit rechter Gewalt, wobei ich neben der pädagogischen Fachliteratur auch einschlägige Medienberichte berücksichtigte. Auf diese Weise kann ich aus mehreren Perspektiven nachvollziehen,

1 Eine weniger stark auf Bildung fokussierte Fassung dieses Textes findet sich im letzten Kapitel meines Buches *Staatsfeinde. Rechte Subkulturen in Ostdeutschland seit den 1970er Jahren* (Wellgraf 2026).

wie stark sich der gesellschaftliche Umgang mit rechten Jugendlichen in den letzten Dekaden geändert hat.

Im Kontext der Wahrnehmung und Rahmung von Rechtsextremismus als Jugendkrise erschienen Bildung und Erziehung nach der Wende als die wirksamsten Maßnahmen gegen rechte Gesinnungen. Die Bildungs- und Jugendpolitik avancierte in diesem Zusammenhang zu einem der zentralen Politikfelder und Debatten um sozialpädagogische Herangehensweisen bestimmten die Diskussion über den richtigen Umgang mit rechter Gewalt. Tatsächlich wurden in der ersten Hälfte der 1990er Jahre sozialpädagogische Konzepte und Ansätze erstmals in großem Stil umgesetzt, die zuvor in den 1980er Jahren in Westdeutschland an den pädagogischen Fachhochschulen entwickelt worden waren (vgl. Kössler/Steuer 2023; Bock et al. 2023). Dabei lassen sich im Umgang mit rechten Gesinnungen ein sozial- und ein schulpädagogischer Zweig voneinander unterscheiden, die indes beide aus heutiger Sicht durch ein großes Maß an Dialogbereitschaft – oder aus Sicht seiner Kritiker:innen durch zu viel Toleranz – gekennzeichnet waren. Das richtige Maß der Akzeptanz, die Grenzen und Möglichkeiten der Intervention, blieben dabei stets umstritten. Auch in der breiten Öffentlichkeit wurden solche sozialpädagogischen Problemstellungen seinerzeit ausführlich diskutiert und die entsprechenden Initiativen mitunter auf aggressive Weise angefeindet. Parallel zu sozialpädagogischen Initiativen entwickelte sich auch innerhalb der Schulpädagogik eine Debatte über den Umgang mit rechten Bewegungen. So drehte sich um die vergangene Jahrtausendwende in beiden Feldern der Wind, denn die seitdem geförderten Bildungsprojekte bevorzugten eine demonstrative Haltung gegen Rechts – einige sprachen in diesem Zusammenhang sogar von einem »kurzen Sommer der Staats-Antifa« (vgl. Schubert 2013; Burschel/Schubert/Wiegel 2013). In Folge dieses Richtungswechsels ergaben sich, wie ich zeigen werde, bald umgekehrte Probleme, die aus einem zu rigiden Umgang mit rechten Jugendlichen resultierten.

In diesem Text blicke ich zunächst auf die kontroversen Diskussionen um akzeptierende Jugendarbeit in den 1990er Jahren zurück, schildere daraufhin anhand des *Civitas*-Programms die um 2000 einsetzende bildungspolitische Neuausrichtung und zeige schließlich am Beispiel des Einsatzes von Rechtsrock im Unterricht, wie es seitdem auch im schulpädagogischen Bereich zu demonstrativeren Grenzziehungen kam. Durch die Art der Darstellung und die Auswahl meines Materials versuche ich den Blick zu wenden und stelle sowohl die weit verbreitete Ablehnung der akzeptierenden Jugendarbeit der 1990er Jahre als auch die gegenwärtigen Zugangsweisen in Frage. In aktuellen Publikationen zu den »Baseballschlägerjahren« – gemeint ist damit im öffentlich-journalistischen Diskurs die verbreitete rechte (Jugend-)Gewalt in Ostdeutschland in den 1990er Jahren – erscheint die Jugendarbeit nicht nur als

hilflose Feuerlöscherin, sondern sogar als unfreiwillige Brandbeschleunigerin (vgl. z. B. Bock et al. 2023). Die damaligen Versäumnisse und Fehleinschätzungen gilt es klar zu benennen; die Projekte gingen mit großem Enthusiasmus, aber teilweise auch mit viel Naivität und falschen Prämissen an rechte Subkulturen heran. Allerdings gab es zu ihnen damals kaum eine Alternative – die Jugendsozialarbeit lag im Osten nach der Schließung der FDJ-Jugendclubs brach und ohne einen vertrauensvollen Kontakt zu den Jugendlichen war auch eine Einflussnahme auf diese nicht möglich (vgl. Buderus 1998). Die seit den 2000er Jahren boomenden Demokratieprojekte begegnen den Jugendlichen hingegen häufig mit einer belehrenden und ablehnenden Haltung. Es gehört zur Ironie der Geschichte, dass ausgerechnet in einer linken Projektkultur die Soziale Arbeit teilweise explizit abgelehnt und stattdessen ein rigides pädagogisches und ein verstärktes polizeiliches Vorgehen befürwortet wird.

I An der ›Wurzel‹ Akzeptierende Jugendarbeit mit Skinheads

Im sozialpädagogischen Bereich startete in den frühen 1990er Jahren eine vielbeachtete Initiative zu gewaltorientierten Jugendlichen in Ostdeutschland. Mit dem von Angela Merkel, der damaligen Bundesministerin für Frauen und Jugend, initiierten »Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt« flossen zwischen 1992 und 1996 insgesamt 100 Millionen DM in Sozialprojekte in den neuen Bundesländern. Mit diesem zunächst üppig klingenden Budget wurde jedoch lediglich ein Teil der durch die Schließung der FDJ-Jugendclubs entstandenen Lücke teilweise gefüllt.

Auf der Suche nach geeigneten sozialpädagogischen Konzepten bot sich der in den 1980er Jahren von Franz-Josef Krafeld (vgl. 1993; Heim et al. 1991) im Umgang mit drogenabhängigen Jugendlichen in Bremen entwickelte Ansatz der ›akzeptierenden Jugendarbeit‹ für eine Übertragung auf weitere ›Problemfälle‹ an. Krafeld, der mit seinen langen, wehenden Haaren auch optisch dem Bild eines westdeutschen 68er-Pädagogen entsprach, wirkte damals als Professor für Soziale Arbeit an der Hochschule Bremen. Er wendete sich mit seinem ›akzeptierenden‹ Ansatz explizit gegen die aus seiner Sicht eher als Feindmarkierung dienende Bezeichnung ›rechtsextremistisch‹; er gehörte somit zu jenen (selbst-)kritischen Linken, denen die antifaschistische Bildungsarbeit der 1980er Jahre als zu belehrend und zu verkopft erschien (vgl. Möller 1989; Dudek 1990). Statt die Jugendlichen lediglich über die Verbrechen des Nationalsozialismus aufzuklären und sich davon eine Bewusstseinsänderung zu versprechen, müsse zunächst eine soziale Beziehung zu ihnen aufgebaut

werden, was wiederum nur dann gelingen könne, wenn man sie als Menschen akzeptiere. Ausgehend von Wilhelm Heitmeyers (1987) Desintegrationsansatz wurden rechte Jugendliche von ihm daher nicht in erster Linie als ›Nazis‹, sondern als ›Modernisierungsverlierer‹ betrachtet. Die sozialarbeiterischen Bemühungen fokussierten sich demnach nicht darauf, rechtes Gedankengut aus ihren Köpfen zu bekommen, sondern sie bei der Problembewältigung im Alltag zu unterstützen. Mit einer besseren Integration in die Gesellschaft war die Hoffnung verbunden, dass damit auch demokratiefeindlichen Gesinnungen der Nährboden entzogen, dass also an den Ursachen statt an den Symptomen der Misere angesetzt würde. In der konkreten Arbeit ging es deshalb vor allem um Themen wie Alkohol- und Drogensucht, Arbeitslosigkeit oder Schwierigkeiten bei der Wohnungssuche, zudem sollten den Jugendlichen Räume zur Verfügung gestellt und ihre Gruppenstrukturen gestärkt werden, um den diagnostizierten Isolationstendenzen entgegenzuwirken.

Ein Beispiel dafür ist der damals vom Aktionsprogramm geförderte Jugendclub Wurzel, der sich in den frühen 1990er Jahren vor allem um Skinheads in Berlin-Marzahn kümmerte. Eine eindrückliche Projektbeschreibung der Wurzel für die Fördergeber in Berlin und Bonn aus dem Jahr 1993 liefert keine glatte Erfolgsbilanz, sondern schildert das von vielen Rückschlägen begleitete ›learning by doing‹ in den frühen 1990ern (vgl. Wiczorek 1993). In Marzahn hatten die Sozialarbeiter:innen zunächst eine Gruppe von Skinheads, darunter auch mehrere Skingirls, an einem Imbiss kennengelernt und ihnen danach erstmal ein Vitaminfrühstück im Jugendclub angeboten. Allmählich fassten die Jugendlichen Vertrauen und übernahmen, organisiert über den Clubrat, auch selbst Verantwortung für diesen Ort. Neben sozialer Unterstützung gab es sportliche und kreative Angebote, etwa Fußballturniere und Videoprojekte. Auch Musik wurde gemacht, die entstehenden Rockbands trugen Titel wie Preußensäue und Bierpatrioten. Im Zwischenbericht für den Förderantrag wird nicht weiter darauf eingegangen, doch da sich im Judith-Auer-Club in Berlin-Lichtenberg, in dem ebenfalls der akzeptierende Ansatz zum Einsatz kam, etwa zeitgleich die später bekannte Nazi-Band Landser formierte, lässt sich die sozialpädagogische Unterstützung von solchen Bandgründungen im Nachhinein als eine Starthilfe für den Boom des Rechtsrocks in den 1990er Jahren sehen. Diese Musikrichtung spielte auf Konzerten und Partys in der Wurzel, die an Samstagabenden regelmäßig 150–200 junge Besucher:innen anzogen, eine herausgehobene Rolle.

Auch die Sozialarbeiter:innen in der Wurzel orientierten sich damals am Modell der akzeptierenden Jugendarbeit: »Wir wollten nicht belehren, nicht auf jede Provokation sogleich anspringen und auch nicht mit moralisch erhobenem belehrendem Zeigefinger reagieren. Wir haben uns demgegenüber bewußt für einen Ansatz entschieden, der auf

Partizipation, Selbstverwaltung und -organisation abzielte« (Wieczorek 1993). Der bereits erwähnten Desintegrationsthese des Soziologen Wilhelm Heitmeyer folgend, ging es in der Wurzel vor allem darum, den Heranwachsenden eine feste Struktur zu geben. Der Wochenplan des Jugendclubs sah Anfang der 1990er dementsprechend wie folgt aus: Montag: Ämterbesuche; Dienstag: Vollversammlung; Mittwoch: Sport (Tischtennis, Fußball); Donnerstag: Musik; Freitag: Disco im Judith-Auer-Club in Lichtenberg oder im Coca-Club in Friedrichshain; Samstag: Außenaktivitäten, abends Disco in der Wurzel; Sonntag: Außenaktivitäten, Fußball. Der Selbstbeschreibung nach wurde mithilfe des Projekts der »Teufelskreis aus Frusterfahrungen durchbrochen« und somit der »Nährboden für rechtsextreme Gesinnungen und gewaltbereite Verhaltensweisen« entzogen (ebd.). Viele Jugendliche wurden demnach beim Herauswachsen aus der Skinheadszone begleitet, sie fanden Ausbildungsplätze und gründeten Familien. Die Gewalt in der Umgebung sei daraufhin deutlich zurückgegangen, laut den im Projektbericht aufgeführten Polizeiangaben um etwa 80 Prozent (vgl. ebd.).

Die sozialpädagogische Arbeit muss man sich, dem Bericht zufolge, als einen ständigen Drahtseilakt zwischen widersprüchlichen Handlungsanforderungen vorstellen. Ein Grund dafür waren die prekären Lebensbedingungen in der Nachwendezeit und der damit häufig einhergehende Alkoholkonsum. Die in der Wurzel betreuten Jugendlichen waren zu großen Teilen arbeitslos, dazu teilweise auch obdachlos gewesen. Nicht wenige von ihnen waren in kriminelle Aktivitäten verstrickt, einer starb bei einer »Spritztour« mit einem gestohlenen Auto, andere landeten im Gefängnis. Ein weiterer Grund war die rechtsradikale Mobilisierung jener Zeit und die dadurch bedingten politischen Auseinandersetzungen. Einige Jugendliche nahmen zeitweise an neonazistischen Schulungen der Nationalen Alternative (NA) in der Weitlingstraße teil und sympathisierten zunächst mit den Angreifern von Rostock-Lichtenhagen. Doch die Nazi-Schulungen wurden ihnen bald zu langweilig und die Mordanschläge von Mölln und Solingen führten schließlich innerhalb der Klientel der Wurzel zu einer Distanzierung von rechter Gewalt. Als die Wurzel nach einem Brandanschlag von linksautonomer Seite in Flammen aufging, überlebten drei zufällig dort übernachtende Jugendliche dem Bericht nach nur mit Glück (vgl. ebd.).

Der Ansatz der akzeptierenden Jugendarbeit – wie in der Wurzel praktiziert – avancierte in den frühen 1990er Jahren zum pädagogischen Leitmotiv vieler Projekte, die im Rahmen des »Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt« gefördert wurden, was bald eine vehemente, auch medial stark rezipierte Auseinandersetzung mit diesem Konzept der Sozialen Arbeit zur Folge hatte. Die Pädagogisierung der rechten Frage war dabei keineswegs unumstritten. So beklagte Henryk M. Broder im Jahr 1994 eine »Diktatur der Sozialarbeiter«, seiner Ansicht nach hätten in

der Bundesrepublik seit den 1980er Jahren »die Sozialarbeiter das Sagen« und würden »den Kurs der öffentlichen Debatten« festlegen (Broder 1994: 131). Unter dem Stichwort der »Sozialpädagogisierung« wurde der zugewandte Gestus gegenüber Gewalttätern und unter dem Stichwort der »Entpolitisierung« die mangelnde Auseinandersetzung mit rechten Ideologien kritisiert. Vor allem die Erziehungswissenschaftlerin Birgit Rommelspacher monierte eine täterfokussierte Herangehensweise, die die Jugendlichen eher noch bestärke und zudem einseitig auf männliche Jugendliche ausgerichtet sei (vgl. Rommelspacher 1993). Der pädagogische Fokus auf Strukturen und die Bereitstellung von Räumlichkeiten festige rechte Gruppierungen und biete ihnen Rückzugsorte an. Daneben richtete sich die Kritik auf die konkrete Umsetzung, die unreflektierte Übertragung von Konzepten aus der Drogenarbeit in Bremen auf Ostdeutschland, wo Skinheads jugendkulturell tonangebend seien und es an gut ausgebildetem sozialpädagogischem Personal mangle. Als sich herausstellte, dass vereinzelt Personen mit rechtem Szenehintergrund in den neuen Projekten angestellt waren, wurden vonseiten des Ministeriums verschärfte Richtlinien formuliert. In den sozialpädagogischen und medialen Diskussionen standen sich damals zwei Lager diametral gegenüber: Während die einen unter dem Motto »Keine Toleranz für Intoleranz« die Türen für rechte Jugendliche verschließen wollten, argumentierte die andere Seite »Man muss die Jugendlichen dort abholen, wo sie stehen«, um den Einfluss auf die Heranwachsenden nicht zu verlieren. In dieser Kontroverse zeichneten sich zugleich zwei rivalisierende Verständnisse von Disziplinierung ab: auf der einen Seite ein verstehender und subjektorientierter Modus, auf der anderen ein stärker regelorientierter und sanktionierender Modus.

2 Mediendebatten über »Glatzenpflege auf Staatskosten«

Die mediale Berichterstattung über die sozialpädagogische Offensive im Osten war indes überwiegend negativ. Den Ton setzte im August 1993 ein Artikel von Frank Drieschner (1993) in der *ZEIT*: »Glatzenpflege auf Staatskosten«. Darin werden die mit dem Aktionsprogramm verbundenen 20 Millionen DM jährlich als warmer Geldregen für Skinheads, als staatliche Belohnung für Gewalt dargestellt. In politisch linksorientierten Medien fiel die Ablehnung noch heftiger aus: Im *Freitag* wurde schon im Herbst 1992 »eine düstere Zwischenbilanz« gezogen, in der *taz* von einer »Extrawurst für Rechte« gesprochen (Fromm/Leif 1992; Rogalla 1994). In der *Jungen Welt* war von »aussichtsloser Sozialdoktorei« sowie der »Förderung faschistischer Strukturen« die Rede (Neuß 1998),

und im *Marabo* hieß es unmissverständlich: »Die kahlen Kids sind immun gegen pädagogische Experimente. Allein die Polizei kann auf Erfolg verweisen« (Laurin/Czemerer 2000). Die Kritik kam jedoch nicht nur von außen, auch innerhalb der Sozialen Arbeit fand eine selbstkritische Auseinandersetzung statt.

Ein 1998 erschienenes Buch von Andreas Buderus, in dem das kurz zuvor ausgelaufene Aktionsprogramm kritisch resümiert wird, trug einen ähnlichen Titel: *Fünf Jahre Glatzenpflege auf Staatskosten*. Buderus war in den Jahren zuvor in Projekten der akzeptierenden Jugendarbeit aktiv gewesen. Er lehnte diesen Ansatz nicht grundsätzlich ab, wusste vielmehr auch vom positiven Einfluss auf viele Jugendliche zu berichten. Seine Kritik richtete sich eher auf die politische Instrumentalisierung der Sozialen Arbeit, durch die zugleich von gesellschaftspolitischen Problemen abgelenkt würde. Demnach seien die Projekte eher als öffentlichkeitswirksame Zugeständnisse zu verstehen gewesen, mit denen nach der rassistischen Anschlagsserie der frühen 1990er signalisiert werden sollte, die Politik tue etwas. Doch weder sei die damalige CDU/FDP-Regierung an einer grundlegenden Auseinandersetzung mit den Ursachen rechter Gewalt interessiert gewesen, noch habe man den Willen gezeigt, tatsächlich längerfristige Strukturen der Sozialen Arbeit aufzubauen. Bei aller Kritik an den daraus bedingten Problemen verteidigte Buderus grundsätzlich die Notwendigkeit einer offenen Jugendarbeit und warnte davor, dass repressive Maßnahmen die Lage noch verschlimmern würden. Der im Jahr 1999 erschienene Sammelband *Keine Akzeptanz von Intoleranz. Grenzen der akzeptierenden Jugendsozialarbeit mit rechtsextremen Jugendlichen* (Kirschnick 1999) kann dagegen als eine Generalabrechnung mit der akzeptierenden Jugendarbeit gelesen werden. In einem polemischen Tonfall heißt es gleich zu Beginn: »Akzeptierende Sozialarbeit heißt in Deutschland, die Täter von Rostock, Mölln, Solingen, Magdeburg, Hoyerswerda... – diejenigen, die aus rassistischen Motiven Feuer legen und zuschlagen und alle, die dazu applaudieren, es verharmlosen – praktisch überall so zu akzeptieren, wie sie sind und sie so in die Gesellschaft zu integrieren« (Weber 1999: 15). Die Instrumente der offenen und akzeptierenden Jugendarbeit seien inadäquat für den Umgang mit rechten Jugendlichen; gefordert wurde stattdessen eine klare antifaschistische Haltung, eine unmissverständliche Abgrenzung von rechten Gesinnungen sowie bildungspolitische Anstrengungen, um im verrohten, noch von Autorität und Konformismus geprägten Osten überhaupt erst eine demokratische Kultur und einen Respekt für grundlegende humanistische Werte zu vermitteln (Weber 1999).

Wie heftig am Ende der 1990er Jahre in der Sozialen Arbeit um den richtigen Umgang mit rechten Jugendlichen gerungen wurde, zeigt sich auch in einem Diskussionsforum der Fachzeitschrift *Sozial Extra*, das eine öffentliche Diskussionsveranstaltung in Potsdam dokumentierte (vgl.

Sozial Extra 2000). Neben dem erwähnten Andreas Buderus, dem wohl eine Mittelposition zugeordnet war, trafen dort mit Titus Simon und Jürgen Elsässer zwei antagonistische Positionen aufeinander. Simon hatte als Professor an der Fachhochschule Magdeburg den Ruf eines Befürworters von offener Jugendarbeit. Der *Konkret*-Redakteur Jürgen Elsässer galt seinerzeit als kompromissloser Vertreter des antideutschen Flügels der Antifa – später wechselte er ins rechte Lager und gründete das Magazin *Compact*. Simon beklagte sich, dass die Sozialprojekte »sturmreif geschossen« würden, zwar seien Grenzziehungen nötig, doch gebe es zu offener Jugendarbeit letztlich »keine Alternative« (ebd.: 28f.). Elsässer hielt dagegen, es handle sich bei diesem »Gesindel« schließlich »um Nazis und ihre Helfershelfer«. Er forderte »Schluss mit Verständnis und Toleranz« und plädierte für eine harte, repressive Linie, die auch vor Gewalt gegen »Faschisten« nicht mehr zurückschrecke (ebd.: 29). Eine Frau im Publikum sprang ihm zur Seite und forderte die anwesenden Sozialarbeiter:innen auf, »im Zweifelsfall mal zurückzuschlagen« (ebd.: 32).

Manche der insgesamt rund 150 geförderten Sozialprojekte wurden nach dem Auslaufen des Aktionsprogramms 1996 nicht weitergeführt, andere fanden – wie die Wurzel – eine neue Finanzierungsmöglichkeit. Auch wenn sich heute kaum noch auf die akzeptierende Jugendarbeit bezogen wird, arbeiten viele Jugendclubs meinen Recherchen nach implizit weiterhin mit ähnlichen Ansätzen.

3 Civitas. Der kurze Sommer der Staats-Antifa

Etwa seit der Jahrtausendwende entwickelte sich eine neue Umgangsweise mit rechten Subkulturen, bei der zum einen die strafrechtlichen Schrauben stärker angezogen und zum anderen die Art der pädagogischen Ansprache deutlich konfrontativer wurde. Andere pädagogische Schlagworte etablierten sich, statt auf ›Akzeptanz‹ und ›Anerkennung‹ zu setzen, wurde nun hervorgehoben, wie wichtig es sei, politische ›Haltung‹ zu zeigen und klare ›Grenzen‹ zu setzen. Dies ging einher mit einer Kräfteverschiebung innerhalb des sozialpädagogischen Feldes. In diesem war die pädagogische Öffnung zu rechten Jugendlichen, wie erwähnt, bereits seit den 1980ern hoch umstritten gewesen. Nachdem die akzeptierende Jugendarbeit öffentlich in Misskredit geraten war, gewann nun die Gegenposition wieder die Oberhand. Gefordert wurde fortan ein ›hartes Durchgreifen‹, eine ›konfrontative‹ statt einer angeblich ›verweichlichten‹ Pädagogik (Weidner/Kilb 2010). Populäre Sachbücher wie *Lob der Disziplin* von Bernhard Bueb (2006) und *Das Ende der Geduld* von Kerstin Heisig (2010) stehen für diese in den frühen 2000ern einsetzende pädagogische Apologetik der Härte.

Auch politisch änderte sich der Wind, denn mit der SPD und den Grünen regierten seit 1998 zwei Parteien, die zuvor das von Angela Merkel initiierte »Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt« scharf kritisiert hatten. Das Pendel der Projektförderungen schlug nun folglich in die andere Richtung aus. Gefördert von der Bundeszentrale für Politische Bildung startete das neue Jahrtausend aus pädagogischer Sicht mit einem »kurzen Sommer der Staats-Antifa« (Schubert 2013; Burschel/Schubert/Wiegel 2013). Die neuen »Projekte« waren deutlich offensiver ausgerichtet als die alten »Programme«, sie zielten aktiv auf eine Gestaltung des politischen Gemeinwesens. Sie wandten sich nicht nur gegen etwas, sondern standen für etwas – sie wollten nicht allein Gewalt verhindern, sondern den demokratischen Gemeinsinn aktiv fördern. Die Bundesregierung versuchte mit den neuen »Projekten« also durch steuernde Maßnahmen die Mentalität der Bevölkerung in einem gewünschten Sinne zu modellieren.

Michel Foucault erfasste solche Regierungstechniken mit seinem Begriff der *Gouvernementalität* (Foucault 2006). Foucault markierte mit dem Begriff einen historischen Wandel politischer Herrschaftslogiken seit dem späten 18. Jahrhundert, in dessen Verlauf die Selbstmodellierung der Subjekte in den Fokus politischer Steuerung rückte. Wie Ulrich Bröckling (2005: 366, vgl. auch 2007) bemerkte, handelte es sich bei dem seit den 1990er Jahre verbreitenden Projektvokabular um eine neue *gouvernementale* Herrschaftstechnik, um ein »Regieren als Projektmanagement im doppelten Sinn: governing projects und governing by projects zugleich.« Im Rahmen dieser Regierungslogik zeichnete sich wiederum um die Jahrtausendwende im Umgang mit rechten Gesinnungen eine stärkere Fokussierung auf Demokratiebildungsprojekte ab, was mit einer Stärkung autoritär-erzieherischer Ansprachen und polizeilich-sanktionierender Ansprüche einherging. Die Gewichte im Einsatz staatlicher Disziplinierungsweisen haben sich somit deutlich verschoben – und zwar in Richtung einer stärkeren Bevormundung und Überwachung.

Unter den zahlreichen Projekten gegen Rechts, durch die und mit denen seitdem regiert wird, nahm das 2001 gestartete Projekt *Civitas* eine politische Steuerungsfunktion ein. Es handelte sich dabei um eine im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend angesiedelte »Initiative gegen Rechtsextremismus in den Neuen Bundesländern« – also gewissermaßen um das Nachfolgemodell von Merkels »Aktionsprogramm« gegen rechte Gewalt im Osten aus den 1990ern. Mit dieser Förderinitiative verschob sich der Fokus auf zivilgesellschaftliche Initiativen und Vorhaben der politischen Bildung. Laut Programmbeschreibung wurden damit »zivilgesellschaftliches Engagement und demokratische Prozesse« gefördert, mit denen »eine demokratische, gemeinwesenensorientierte Kultur in den neuen Bundesländern entwickelt werden« sollte, die sich wiederum »dezidiert gegen eine Ideologie der

Ungleichwertigkeit von Menschen abgrenzt« (BMFSFJ 2003: 5). Der damalige Bundeskanzler Gerhard Schröder hatte zuvor zu einem »Aufstand der Anständigen« gegen Rechtsextremismus aufgerufen. Der Appell an die individuelle Moral verschob die politische Semantik in Richtung eines stärker moralisierenden Vokabulars, das sich zugleich in eine Logik der neoliberalen Individualisierung einpassen ließ. Statt die Ursachen des Rechtsdrifts der Jugend in Ostdeutschland anzugehen, sollten nun vorrangig die Gegenkräfte mobilisiert werden. Dies wurde vor allem im sozialpädagogischen Feld als ein spürbarer Paradigmenwechsel wahrgenommen – weg von der Täterorientierung der 1990er Jahre hin zu den Betroffenen und denjenigen, die aktiv gegen rechte Gewalt vorgehen (vgl. Burschel/Schubert/Wiegel 2013). Es handelte sich somit auch um eine Förderung des politischen Aktivismus.

Dabei wurden auch viele Programme gefördert, die in den Jahren zuvor aus antifaschistischen Initiativen hervorgegangen waren (vgl. ebd.). Statt auf Soziale Arbeit und pädagogische Öffnung setzte man nun auf Zivilcourage und Demokratiebildung, was auch mit einem Wandel des ausführenden Personals einherging. Die Trägergruppen der neuen Formate waren akademischer und aktivistischer ausgerichtet, ihre Tätigkeitsfelder umfassten Vernetzung, Monitoring, Wissensvermittlung, Sensibilisierung und Politikberatung. Allerdings fehlte ihnen häufig der Draht zu Jugendlichen, stattdessen dominierte in einigen Projekten bald wieder jener belehrende Gestus, den die Vertreter:innen der akzeptierenden Jugendarbeit einst als wenig zielführend kritisiert hatten. Anstelle des Vorwurfs, zu offen für rechte Jugendliche zu sein, zeigte sich nun umgekehrt das Problem einer ausschließenden Umgangsweise. So heißt es in einem *ZEIT*-Artikel im Jahr 2006 über die neu entstandenen Formate: »Schon der Versuch, mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen in Kontakt zu kommen, ist unter den mobilen Beratungsteams jedoch umstritten. In Berlin zum Beispiel rät die Mobile Beratung Jugendclubs dazu, rechtsextreme Cliques vor die Tür zu setzen. Der Rausschmiss wurde damit quasi zur zivilgesellschaftlichen Strategie erkoren. Selbst 14- und 15-jährige Jugendliche wurden als gefährliche Neonazi-Kader eingestuft« (Seils 2006).

Die systematische Förderung der hier erwähnten Mobilen Beratungen gehörte zu den Grundanliegen des *Civitas*-Programms. War der Jugendclub das typische Format des »Aktionsprogramms« der 1990er Jahre, so wurden in den 2000ern Beratungsstellen besonders gefördert. Diese hatten sich bereits in den Jahren zuvor in Ostdeutschland, vor allem in Brandenburg, aus lokalen Antifa-Gruppen und Opfer-Beratungsstellen heraus entwickelt. Im Zuge der neuen Förderrichtlinien konnten sie seit den 2000ern eine gut ausgebaute Infrastruktur aufbauen. Das war ein wichtiger Schritt, da der staatliche Umgang mit den Opfern rechter Gewalt nicht nur große Defizite aufwies, sondern lange von behördlicher

Ignoranz, offener Missachtung und im Fall der NSU-Morde sogar von Schuldzuweisungen in Richtung migrantischer Milieus geprägt war. In den neu entstandenen Projekten wandte man sich nun teilweise explizit gegen Ansätze der akzeptierenden Sozialen Arbeit, ihren unmittelbaren Konkurrenten um Fördermittel. In polemischer Zuspitzung stellten sie immer wieder die Frage, ob staatliche Gelder lieber ›für Nazis‹ oder ›für die Opfer‹ rechter Gewalt verwendet werden sollten. Der vermeintlichen Kumpanei der »Nationalsozialarbeiter« setzten sie eine »Hilfe zur Selbsthilfe für antifaschistische Akteure« (Klose 2013: 17) entgegen.

Jedoch sollte nicht unerwähnt bleiben, dass der Wettkampf mit der Jugendsozialarbeit um die Gunst der Fördergeber unter ungleichen Bedingungen stattfand und immer noch stattfindet, denn zu den Hauptaufgaben der neuen Projekte zählten die zivilgesellschaftliche Vernetzung und ein Fokus auf bildungspolitische Interventionen. Dass die hier versammelten, stärker akademisch ausgerichteten Aktivist:innen einen besseren Draht zur institutionellen Politik aufgebaut haben und dass ihre Positionen auch in der pädagogischen und wissenschaftlichen Fachliteratur mittlerweile dominieren, hat wesentlich damit zu tun, dass sie sich im projektbasierten Arbeiten nicht noch hauptberuflich um die alltagsweltlichen Probleme von Jugendlichen kümmern müssen. Auch wenn die Akteure durch die Konkurrenz um knappe Mittel dazu gedrängt werden – die unterschiedlichen Zugänge sollten nicht gegeneinander ausgespielt werden: Die Gesellschaft braucht sowohl Bildungs- und Vernetzungsarbeit als auch Soziale Arbeit und Formen der Jugendhilfe, sie braucht sowohl mehr Hilfe für die Opfer rechter Gewalt als auch eine pädagogische Begleitung rechter Jugendlicher. Im Übrigen müssen sich die Ansätze in der praktischen Umsetzung nicht unbedingt widersprechen. So treten beispielsweise die im Fußballbereich aktiven Fanprojekte klar gegen Gewalt ein, und ihre Arbeit kann als Stärkung zivilgesellschaftlicher Akteure sowie demokratischer Kräfte im Fußballkontext verstanden werden (vgl. Glaser/Elverich 2008).

Wie stark sich ungeachtet dessen die Gewichte seit der Jahrtausendwende verschoben haben, zeigte sich, als ich während meiner Feldforschung beim Mobilen Beratungsteam Berlin zum Interview eingeladen war. Dieses galt in der Berliner Landeskommision gegen Gewalt mittlerweile als ›Ankerprojekt‹, stand somit finanziell auf verhältnismäßig stabilen Beinen. Während ich kurz zuvor im hemdsärmelig ausgestatteten Jugendclub Wurzel in Marzahn mit dem Sozialarbeiter auf Barhockern am Tresen gesessen hatte, wurde ich hier durch eine schick ausgebauten Dachgeschossetage im Prenzlauer Berg geführt, wo wir uns am Konferenztisch vor einer großen, prall gefüllten Bücherwand niederließen. Draußen vor den Fenstern tobte während unseres Gesprächs ein mächtiger Schneesturm, aber hier drinnen blieb man vor solchen Stürmen abgeschottet. Mein Gesprächspartner würde nach eigenen Angaben ohnehin

nie mit Rechten reden, diese wahrscheinlich auch nicht mit ihm. Die Bekämpfung rechter Strömungen durch klassische Formen der Jugendsozialarbeit halte er für fehlgeleitet und diese weitgehend für überflüssig, da sich Jugend aus seiner, stark akademisiert und angelesen wirkenden Sicht heute weitgehend im digitalen Raum abspiele – wo die Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus zuletzt unter anderem mit einem Projekt gegen Verschwörungstheorien zur Corona-Pandemie aktiv gewesen sei. Zudem habe man auch ein lokales Projekt gegen Rassismus im Fußball angestoßen, bei dem mit entsprechenden Bannern auf dem Fußballplatz Farbe bekannt werden solle. Seine Zielvorstellung für den Berliner Fußball sei es, dort »einen Safe Space wie bei St. Pauli« zu etablieren.

Orientierte sich die Soziale Arbeit der 1990er Jahre am Konzept der ›Akzeptanz‹, so stand in den Bildungs- und Beratungsprojekten der 2000er der Begriff der ›Haltung‹ im Mittelpunkt. Versuchten die Sozialarbeiter:innen früher politische Fragen eher hintenanzustellen, um sich den Zugang zu den Jugendlichen nicht zu versperren, ging die neue Projektarbeit nun von einem stärker normativ begründeten Standpunkt aus, bei dem »die Positionierung gegen Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus und andere Ungleichwertigkeitsvorstellungen« sowie »die positive Bezugnahme auf eine engagierte Zivilgesellschaft und demokratische Kultur« (Bringt/Klare 2019: 324) als unabdingbares Fundament und zugleich als Eintrittsbedingung galten. Gerade durch den Fokus auf Beratung gewann die eigene politische Haltung ein stärkeres Gewicht – in vielen Projekten beinhaltete dies eine explizite und demonstrative antifaschistische Haltung. In diesem Kontext verstand man »Antifaschismus« wiederum als »die konfliktive Durchsetzung der Demokratie gegen ihr Außen« (Lorenz 2023: 52). Waren die rechten Jugendlichen früher als ein auf Abwegen geratener Teil der eigenen Gesellschaft verstanden worden, so wurden sie nun außerhalb des demokratischen Gemeinwesens positioniert. Die Förderung durch Bundesmittel wurde von vielen Aktivist:innen ambivalent betrachtet, zugleich als Bestätigung wie auch als Einhegung der eigenen Arbeit. Statt den ›Kampf gegen Rechts‹ wie früher auf der Straße zu führen, verlagerte sich das Engagement nun auf das Schreiben von Förderanträgen.

Schon während der Rot-Grünen-Regierungszeit deuteten sich in den frühen 2000ern Spannungen in der Frage an, wie weit die antifaschistische Haltung gehen solle. Doch spätestens nach dem neuerlichen Wechsel der politischen Führung 2005, bei dem ausgerechnet die einstige Kontrahentin Angela Merkel zur Kanzlerin aufstieg, schaute die Politik deutlich skeptischer auf die mittlerweile entstandene Projektlandschaft. Der ›kurze Sommer der Staats-Antifa‹ war nun endgültig vorüber, doch der Schwenk zur projektförmigen Bildungsarbeit im Kampf gegen Rechts – zu Demokratiebildung unter Bekenntnisdruck – hatte sich mittlerweile parteiübergreifend durchgesetzt. Nach dem Auslaufen

des *Civitas*-Programms wurden im Rahmen der neuen Förderlinie »kompetent. für Demokratie« die Strukturen der mobilen Beratungen auf den Westen Deutschlands übertragen und zugleich formale Bekenntnisse zur demokratischen Ordnung verlangt sowie die Arbeit durch eine neu eingerichtete Koordinierungsstelle stärker kontrolliert. Ein 2014 veröffentlichter Sammelband mit dem Titel »*Der Sommer ist vorbei...*« behandelt die im Untertitel benannte Entwicklung *Vom »Aufstand der Anständigen« zur »Extremismus-Klausel«* (Burschel/Schubert/Wiegel 2013) aus einer (selbst)kritischen Perspektive. Darin wird gezeigt, wie sich zunächst vor allem in Berlin Anfang der 2000er eine entsprechende Projektszene bildete, diese jedoch durch die Abhängigkeit von staatlichen Fördermitteln auch erpressbar und in der Folgezeit immer stärker eingehegt wurde. Die in den 2010er Jahren verlangten »Demokratieerklärungen« sah man als verkappte »Extremismusklauseln« an, mit deren Hilfe in der Bundesrepublik in den 1970er Jahren marxistische Positionen delegitimiert wurden. Dass der CDU-Bundeskanzler Friedrich Merz kurz nach seinem Machtantritt im Jahr 2025 Forderungen der AfD übernahm und die »politische Neutralität staatliche geförderter Organisationen« in Frage stellte, deutet darauf hin, dass sich der politische Wind bald noch stärker nach rechts drehen könnte.²

In den seit den 2000er Jahren verstärkt geförderten Projekten wurde vor allem auf Prävention durch Bildung gesetzt, allerdings handelte es sich dabei um eine spezifische Form des vorbeugenden pädagogischen Handelns. Gefördert wurden vor allem Projekte zu Zivilcourage und Demokratiebildung. Da der Schwerpunkt der Förderlinie zunächst auf Ostdeutschland lag, stand dahinter unweigerlich die Annahme, dass es besonders dort an öffentlichem Gemeinsein und an Demokratiebewusstsein mangle. Indirekt wurde damit an die Diagnosen der Autoritarismusforschung der 1990er Jahre angeschlossen, die den Osten Deutschlands noch in vordemokratischen Strukturen verhaftet sahen und seine Bürger:innen auf einer niedrigeren zivilisatorischen Stufe verorteten. Dazu passt es, dass – wie Nitzan Shoshan (vgl. 2016) gezeigt hat – rechtsradikale Fußballanhänger in Ost-Berlin Anfang der 2000er Jahre im Rahmen ihrer Bewährungsunterlagen mitunter »Gehtherapien« verschrieben bekamen, in denen sie einen aufrechten demokratischen Gang erlernen sollten.

Was diese Projekte gerade nicht anstrebten, war eine Verbesserung der materiellen Lebensbedingungen oder eine kritische Auseinandersetzung mit symbolischen Formen der Abwertung. Im Gegenteil, zeitgleich mit den neuen Demokratieprogrammen starteten in den frühen 2000er

- 2 Vgl. dazu die Kleine Anfrage der CDU/CSU-Fraktion »Politische Neutralität staatlich geförderter Organisationen«, Deutscher Bundestag Drucksache 20/15035, 20. Wahlperiode, 24.02.2025.

Jahren die auf eine neoliberale Umstrukturierung des Sozialstaats abzielenden Hartz-IV-Reformen, die nicht nur mit Leistungskürzungen für Arbeitslose – im Osten Deutschlands lag die Arbeitslosenquote in dieser Zeit bei rund 20 Prozent –, sondern auch mit einer Politik der Demütigung einhergingen. Die bildungspolitische Förderung der Liebe zur Demokratie ging einher mit der staatlichen Verachtung großer Bevölkerungsgruppen – eine Doppelmoral, die nicht unwesentlich zum späteren Aufstieg des Rechtspopulismus beigetragen haben dürfte. In den Sozialprojekten der 1990er Jahre hingegen war die soziale Frage dagegen noch sehr präsent gewesen, wurden Probleme in Bezug auf Arbeit, Armut und Anerkennung praktisch angegangen, da dies als Grundbedingung für eine erfolgversprechende Gewaltprävention verstanden wurde. Eine Demokratiebildung, die materielle Fragen der Ungleichheit ausspart und die Ostdeutschen die Demokratie erklären will, ohne deren Diskriminierungs- und Demokratieerfahrungen ernst zu nehmen, droht jedoch vor allem neue Demokratieverächter:innen hervorzubringen. Dies gilt insbesondere dann, wenn der erhobene Zeigefinger der linken Hand des Staates vom Polizeiknüppel in dessen rechter Hand flankiert wird.

4 Rechtsrock im Unterricht. Zum Wandel schulpädagogischer Zugangsweisen

Im Umgang mit rechten Subkulturen kam neben sozialpädagogischen auch schulpädagogischen Ansätzen eine große Bedeutung zu. Dabei zeichnete sich, wie Till Kössler und Janosch Steuer gezeigt haben, in den 1990er Jahren eine neue »Pädagogik gegen Rechts« ab (Kössler/Steuer 2023). Bildung wurde immer mehr als Schlüssel zur Lösung der Frage nach den Ursachen der rechten Gewalt begriffen. Dadurch rückte die Schule als Ort der Auseinandersetzung in den Fokus, wobei schulische Herangehensweisen ebenfalls umstritten waren. Auch das Thema Gewalt an Schulen stand damals in den Schlagzeilen, diese wurden dabei in doppelter Weise adressiert: als Ort der Gewalt und als Medizin gegen Gewalt. Parallel zum Wandel im sozialpädagogischen Bereich zeichnete sich später also auch an den Schulen ein markanter Wandel der Zugangsweisen ab.

Zu den wichtigsten Stimmen in diesem Diskussionszusammenhang gehörte der Erziehungswissenschaftler Wilfried Schubarth, der Mitte der 1990er Jahre den einschlägigen Band *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus* (1993) sowie das Buch *Gewalt an Schulen* (1996) herausgegeben hatte. Schubarth versuchte mit seinem Modell des »Rechtsextremismussyndroms«, Heitmeyers Modernisierungstheorie mit Adornos Arbeiten zum autoritären Charakter – in denen bereits von »Syndromen«

die Rede ist (vgl. Adorno 1973: 303ff.) – zu verbinden. Schubarth beschäftigte sich zudem intensiv mit den Verhältnissen in Ostdeutschland (vgl. Melzer/Schubarth 1993; Schubarth 1996). Er verstand die rechte Gewalt von Skinheads und Hooligans in der Spät-DDR neben anderen Ursachen auch als eine Reaktion auf die repressiven Verhältnisse im DDR-Schulsystem, das systematisch Schulverdrossenheit und Devianz hervorgebracht habe. Allerdings gab er zu bedenken, dass dies nicht allein ein Ostphänomen sei. Vielmehr konnte er empirisch aufzeigen, dass das Gewaltniveau an westdeutschen Schulen zunächst über dem Niveau an ostdeutschen Schulen lag, bevor es im Verlauf der 1990er Jahre zu einer Angleichung kam – eine Diagnose, die auch für das ehemalige West- und Ost-Berlin gilt (vgl. Schubarth 1996).

Bei Schubarth und anderen Autor:innen der 1990er Jahre zeigte sich noch der Einfluss der gesellschaftskritischen westdeutschen Pädagogik und Kriminalistik der 68er-Generation. So hatte Jürgen Zinnecker bereits in den 1970er Jahren argumentiert, dass die individuelle Gewalt der Schüler:innen nicht ohne die strukturelle Gewalt der Schule verstanden werden könne, die Schüler:innengewalt folglich als eine Reaktion auf gesellschaftliche Zwangsverhältnisse verstanden werden müsse (vgl. Reinert/Zinnecker 1978). Schüler:innengewalt wurde von dieser Forscher:innengeneration nicht nur rein negativ gesehen; die Widerständigkeit der Jugendlichen schaffe vielmehr ein Gegengewicht zu den dominanten, autoritären Gewaltverhältnissen in der Schule, das nonkonforme Verhalten des Schüler:innenkollektivs richte sich zudem gegen Vereinzelung, Leistungsdruck und das Ignorieren jugendspezifischer Bedürfnisse. An diese Kritik schlossen linke Pädagog:innen in den 1990er Jahren an, indem institutionelle Gewalt, Kriminalisierung und Stigmatisierung als gewaltbedingende Faktoren hervorgehoben wurden, was sich mit einer kritischen Perspektive auf Staat, Polizei und Medien verband (vgl. Schubarth/Melzer 1993). Zwar sollten die Grenzen zum kriminellen Verhalten klar gezogen werden, doch solle die Mitschuld von Schule und Gesellschaft nicht aus dem Blick geraten, die »durch Aussieben und Ausgrenzen zur Entstehung rechtsextremer Weltdeutungsmuster« beitragen würden (ebd.: 18). Hier wurde eine Kritik an den sich damals in Deutschland zeigenden Neoliberalisierungsprozessen formuliert, der zufolge sozialdarwinistische Weltbilder und sich vertiefende Ungleichheiten überhaupt erst die Grundlage dafür böten, dass rechte Mobilisierungen in der Bevölkerung vermehrt Anklang fänden.

Unter den Leitmotiven der Offenheit und Stigmatisierungsvermeidung ging es dieser Pädagogik darum, die Jugendlichen nicht nur als Problemfälle zu betrachten, sondern sich ihren Lebenswelten und ihren kulturellen Artikulationsweisen zuzuwenden, um im Unterricht an möglichst konkreten Beispielen eine angemessene Umgangsweise mit rechten Jugendsubkulturen zu erlernen. Dieser progressive Impuls

öffnete wiederum die Schultüren für rechte Subkulturen. So brachte das Fachjournal *Die Unterrichtspraxis* im Jahr 1993 ein Schwerpunktheft zum Umgang mit Skinheads heraus, in dem eindringlich vor »einer vorschnellen Etikettierung als ›Nazis‹ und Ewiggestrige« gewarnt wurde (Korn 1993: 17). Zwar seien die »eingefleischten Skinheads eher eine Sache für Sozialarbeiter«, doch sollen die »wunden Punkte« und die »inneren Widersprüche« inhaltlich herausgearbeitet werden, damit die Schüler:innen weniger leicht in den Bann der Skinheadkultur gezogen würden (ebd.: 17f.). Dabei wurde von der Prämisse ausgegangen, dass, wer rechtsextreme Propaganda kenne und im pädagogischen Kontext probend mit ihr umgegangen sei, sich weniger anfällig für deren Versuchungen zeige. Die Phase der schulischen Experimente mit der Skinheadkultur waren allerdings nur von relativ kurzer Dauer, stattdessen erließen viele Berliner Schulen um die Jahrtausendwende ein Verbot von sogenannten ›Springerstiefeln‹.

Die demonstrative Offenheit zeigte sich exemplarisch am Einsatz von Rechtsrock im Musikunterricht in den 1990er Jahren. Ganz geheimer erschien den Pädagog:innen der Einsatz dieser Musik zunächst jedoch nicht, weshalb sie sich erst selbst davon überzeugen mussten. Während in einem Artikel der *Unterrichtspraxis* aus dem Jahr 1993 von Erhard Korn noch darauf hingewiesen wurde, dass die entsprechenden Liedtexte nicht unbedingt zum Einsatz im Unterricht geeignet seien, plädierte Volker Mall im folgenden Beitrag bereits dafür, Songs von Bands wie Störkraft im Unterricht zu diskutieren (vgl. Mall 1993). Störkraft galten Anfang der 1990er als eine der führenden Skinheadbands, deren vermeintliche Nähe zum Neonazismus für Diskussionen sorgte. Bereits im nächsten Artikel des Heftschwerpunkts der *Unterrichtspraxis* argumentierte Anton Megerle dafür, ebenfalls die pädagogische Auseinandersetzung mit rechten Skin-Zines zu suchen und dabei auch vor gewaltverherrlichenden Musiktexten wie diesem nicht zurückzuschrecken: »Am Boden liegt das Punkschwein, ich tret noch einmal richtig rein. Na du Arsch, wie gefällt dir das? Ich bin Skin und das macht Spaß« (Megerle 1993: 23). Mit dieser Abfolge von Artikeln gewöhnt man sich also in einer der führenden pädagogischen Fachzeitschriften Schritt für Schritt an gewaltverherrlichende Musik. Um »Berührungsängste abzubauen«, half es auch, die Anfangsphase der Skinheadkultur als eine »linke Subkultur« zu verklären, wie dies 1994 in der Zeitschrift *Musik und Schule* geschah, in der daraufhin empfohlen wurde, »die Titel sehr genau zu hören, um mit den Schülern intensive Diskussionen zu führen« (Otto 1994: 204). In einem weiteren, folgerichtigen Schritt wurde dann im Jahr 1994 im Journal *Musik und Unterricht* beklagt, dass die Auseinandersetzung mit Rechtsrock bisher »weder in Musikbücher integriert« sei noch »gut aufbereitetes didaktisches Material« dafür vorliege (Kuhn-Schließ 1994: 36). Am Beispiel von Störkraft sollten die Schüler:innen zunächst

»durch mehrfaches Hören der Songs den akustisch schwer verständlichen Text notieren«, um ihnen »die Möglichkeit zu geben, die Wirkung dieser Musik zumindest an sich selbst zu erfahren« (ebd.: 37, 40). Neben der erstaunlichen Offenheit für rechtsradikale Inhalte fällt auch die damit verbundene Hochschätzung der Pädagogik auf, die im Rückblick allerdings reichlich naiv erscheint. Damals jedoch hatte die Schule nicht nur den gesellschaftspolitischen Anspruch, sondern auch noch ein großes Vertrauen darauf, aktuelle rechte Propaganda durch das eigene pädagogische Wirken entkräften zu können.

Das damit verbundene, sich seinerzeit abzeichnende Problem, dass die sich mehrheitlich links verortenden Pädagog:innen zunehmend auf offen rechts auftretende Schüler:innen trafen, wurde im Jahr 1993 in der Zeitschrift *neue deutsche schule* im Schwerpunkttheft »Linke Lehrer – rechte Schüler?« debattiert. Dabei ging es auch um die damals medial kontrovers diskutierte Frage, ob die mit der 68er-Bewegung assoziierte westdeutsche Pädagogik eine Mitverantwortung am damaligen Rechtsruck der Jugend trage. Die Kritik an der 68er-Pädagogik kam einerseits aus dem konservativen Lager: So sah eine CDU-Lokalpolitikerin in der autoritären Erziehung den Grund für die Orientierungslosigkeit der Jugendlichen und forderte »die Rückbesinnung auf eine wertkonservative Erziehung« (Philipp 1993: 19). Eine Grünenpolitikerin hielt in der Zeitschrift dagegen, dass die CDU mit ihrer Asylpolitik die »Ausländerfeindlichkeit« selbst befeuert habe (Schumann 1993: 19f.). Doch auch unter westdeutschen Linken äußerte sich seit den 1980er Jahren ein Unbehagen an einer zunehmend hilflos erscheinenden antifaschistischen Pädagogik, die sich mit ihrem belehrenden Ton und der Fokussierung auf politische Defizite als unwirksam erwiesen habe. Dieser Selbstkritik zufolge dominierten in der politischen Bildung »repressiv-antifaschistische Erziehungsinhalte, moralinsaure Appelle« und »Versuche, Multikulturalität in die Köpfe einzuhämmern«, während jene Sozialarbeiter:innen, die sich in praktischer Weise um rechte Jugendliche kümmern, als »Unterstützer von Faschos« attackiert würden (Farin/Seidel-Pielen 1991: 164). Die herausgehobene Bedeutung der Pädagogik führte seinerzeit dazu, dass ihr eine besondere politische Verantwortung zugeschrieben wurde, wobei sie in den skizzierten Diskussionssträngen den einen als zu autoritär und den anderen als zu autoritär erschien.

Rechte Gewalt ist noch immer ein Thema für den Schulunterricht, allerdings haben sich das damit verbundene schulische Selbstverständnis und die pädagogischen Herangehensweisen seit den 1990er Jahren grundlegend geändert. Zum einen werden Schulen und Jugendclubs gesellschaftlich nicht mehr als die primären Orte angesehen, indem der »Kampf gegen Rechts« vorangetrieben wird. Auf die Pädagogisierung der 1990er Jahre folgte in den 2000ern ein Trend zur Versicherheitlichung sowie zur Verrechtlichung, wodurch Polizei und Justiz verhältnismäßig

mehr Bedeutung zukamen (vgl. Tsoukala 2009; Wellgraf 2017). Zum anderen änderte sich auch in den Schulen die Form der pädagogischen Ansprache, auf den Appell zur Offenheit folgte die Forderung nach Abgrenzung. Dies lässt sich am gegenwärtigen Umgang mit rechter Musik im Unterricht veranschaulichen. So heißt es in einem Sammelband zu Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung aus dem Jahr 2019, der auch praktische Unterrichtsvorschläge enthält, mit Blick auf den Aufstieg der AfD, dass dieses Buch Pädagog:innen dazu motivieren wolle, eine möglichst klare »Haltung zu zeigen« (Schedler et al. 2019: 2).

Im Beitrag über den schulischen Umgang mit rechter Musik treten die Unterschiede zu den 1990er Jahren deutlich hervor, was sich in diesem Fall sowohl an der Auswahl der Beispiele als auch am Verständnis solcher Musik zeigt. Es geht heute vor allem darum, mithilfe möglichst drastischer Beispiele eine moralische Verurteilung auszusprechen. Mit dem Lied »Blut muss fließen«, das in den 1920ern den Freikorps sowie der SA als Kampflied diente und im Rechtsrock der 1990er wieder aufgegriffen wurde, soll der »eliminatorische Antisemitismus in seiner schlimmsten Form« dargestellt werden; im Song »Schwarze Division« der Band Stahlgewitter durch den historischen Verweis auf eine SS-Division dem »blanken Hass« begegnet werden. Den Autor:innen geht es explizit darum, »rassismuskritisch wirksam« zu werden (Brüning 2019: 154). Allerdings stellt sich die Frage, wie wirksam eine Unterrichtsform sein kann, in der die Perspektiven der Schüler:innen nur eine untergeordnete Rolle spielen. Der fehlende jugendkulturelle Bezug zeigt sich auch daran, dass die Beispiele größtenteils sehr alt sind, der neonazistische Rechtsrock der 1990er Jahre ist längst aus der Mode gekommen, selbst in rechten Kreisen werden die hier erwähnten Bands kaum noch gehört. Am Umgang mit der ehemaligen Hooliganband Kategorie C zeigen sich zudem Ressentiments gegenüber Fußball, in dem vor allem eine politische »Gefahr zu übersteigertem Nationalismus« gesehen wird (ebd.: 150). Auch hier stellt sich die Frage, ob fußballaffine Jugendliche sich von einer offen fußballfeindlichen Pädagogik überzeugen lassen, ob der darin deutlich mitschwingende Klassismus nicht vielmehr zur Herausbildung von antischulischen Haltungen beitragen wird.

Noch einen Schritt weiter geht eine Unterrichtshilfe zum Musikunterricht aus dem Jahr 2016 (vgl. Schelkes 2016). Zu den darin formulierten Zielen der schulischen »Auseinandersetzung mit aktueller politischer Musik« zähle es nicht nur, »in Songtexten gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und pauschalisierende Abwertungskonstruktionen als gemeinsames Merkmal von politischem Radikalismus erkennen« zu können. Es gehe vielmehr auch darum, dass die Schüler:innen diese Lieder »mit Blick auf ihr strafrechtliches und jugendgefährdendes Potential hin untersuchen und beurteilen und dabei einschätzen, unter welchen

Bedingungen eine Indizierung vorgenommen werden kann.« (ebd.: 1f.) Den Schüler:innen wird dabei empfohlen, in die Rolle »als Staatsanwalt« zu treten, dazu werden Auszüge aus dem Grundgesetz, dem Strafgesetzbuch und dem Jugendschutzgesetz beigelegt, mit deren Hilfe sich ein Verbot der Musik oder gar eine Inhaftierung der Bandmitglieder begründen ließe (ebd.: 3). Das Vorgehen gegen die Gruppe Landser und die aus ihr hervorgegangenen Gruppe Lunikoff-Verschwörung dient dabei als Beispiel. Als Gegenmaßnahme wird abschließend das gemeinsame »Singen/Musizieren eines bekannten bzw. aktuellen Songs gegen Rechts« empfohlen (Ebd.: 12). Neben dem Song »Das ist alles von der Kunstfreiheit gedeckt« von Danger Dan, dem Sänger der zum antideutschen Lager der Antifa zählenden Gruppe Antilopen Gang, wird dafür auch das Lied »Schrei nach Liebe« von der Gruppe Die Ärzte empfohlen, in dem rechte Gewalt als Ausdruck mangelnder Intelligenz und fehlender elterlicher Fürsorge gedeutet wird. Dieser Song, der mit der Liedzeile »Du bist wirklich saudumm« beginnt, wurde in den 1990ern noch von einigen Radiostationen wegen der darin vorkommenden »Arschloch«-Rufe nicht abgespielt. Doch sollte sich genau diese vermeintliche Grenzüberschreitung bald als Ausdruck eines aufgeklärten common sense erweisen – Nazis sind Arschlöcher. Die Schüler:innen sollen rechter Musik im Unterrecht also heute aus Sicht der Strafbehörden begegnen und anschließend Autoritarismusdiagnosen über »saudumme« Nazi-»Arschlöcher« vorsingen. Das beträchtliche Ausmaß an pädagogischer Bevormundung zeigt sich hier auch daran, dass die Musikinteressen der Jugendlichen im Unterricht erneut keine Rolle spielen.

Die Beispiele zum schulischen Umgang mit Rechtsrock sind befremdlich: Versuchte man sich in den 1990er Jahren mit großer pädagogischer Verve an die rechten Musikkulturen heranzumachen, so grenzt man sich seit Mitte der 2010er Jahre nun ebenso krampfhaft von ihnen ab. Es scheint, als habe die berechtigte Kritik am allzu großzügigen schulischen Umgang mit rechten Inhalten mittlerweile zu einem neuen pädagogischen Rigorismus ohne Bezug zur jugendkulturellen Alltagsrealität geführt. Am Beispiel des DDR-Staatsbürgerkundeunterrichts und der FDJ-Jugendarbeit der 1980er Jahre lässt sich zeigen, dass ein bevormundender Zugang rechte Subkulturen als kulturelle Gegenkräfte attraktiver erscheinen lässt, statt sie zu einzudämmen (vgl. Wellgraf 2026). Da rechte Parteien und Initiativen heute mittlerweile gezielt jugendkulturelle Codes verwenden, ist zu befürchten, dass sich Jugendliche vermehrt nach rechts orientieren werden.

Die Pädagogisierung und die (in diesem Beitrag nicht weiterverfolgte) Versicherheitlichung des Kampfes gegen Rechts schließen sich keineswegs gegenseitig aus, sie stehen in ihren derzeitigen Formen vielmehr gemeinsam für eine Trendwende hin zu stärker dirigistischen und

sanktionierenden Formen der Disziplinierung. Die Verbürgerlichung und Intellektualisierung des Zugangs zur Jugendfrage durch neuere Formen der Demokratiebildung und die Erosion rechtsstaatlicher Standards durch präventive und repressive Sicherheitspolitik lassen sich dabei als zwei Seiten der gleichen Medaille verstehen. Der von akademischen Bildungsaktivisten für Fußballstadien angestrebte »Safe Space« und die von der Polizei vertretene »Null Toleranz«-Strategie basieren jeweils auf moral- und sicherheitspolitischen Reinheitsvorstellungen. Der Ausschluss und die Feindmarkierung sind die symptomatischen Mechanismen einer solchen Disziplinierungsweise. Die »offene Demokratie«, die es dadurch vorgeblich zu verteidigen gelte, erweist sich aus Sicht der adressierten Jugendlichen häufig als eine geschlossene Veranstaltung. Die gegenwärtige Pädagogik gegen Rechts scheint dieses Problem eher noch zu verstärken.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1973): *Studien zum autoritären Charakter*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bock, Vero/Lucia Bruns/Christin Jänicke/Christoph Kopke/Esther Lehnert/Helene Mildenberger (Hg.) (2023): *Jugendarbeit, Polizei und rechte Jugendliche in den 1990er Jahren*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Bringt, Friedemann/Heiko Klare (2019): »Systeme, Kontexte, Zusammenhänge. Grenzen systemischer Ansätze und notwendige Haltungsdiskurse in der Mobilen Beratung«, in: Reiner Becker/Sophie Schmitt (Hg.), *Beratung im Kontext Rechtsextremismus. Felder – Methoden – Positionen*, Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 317–332.
- Broder, Henryk M. (1994): *Schöne Bescherung! Unterwegs im Neuen Deutschland*, Augsburg: Ölbaum.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2005): »Projektwelten. Anatomie einer Gesellschaftsform«, *Leviathan* (33/3), S. 364–383.
- Brüning, Christina (2019): »Vom Heckerlied zum Sommermärchen – Rassismuskonstruktionen in rechter Musik im Wandel der Zeit«, in: Jan Schedler/Sabine Achour/Gabi Elverich/Annemarie Jordan (Hg.), *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 141–156.
- Buderus, Andreas (1998): *Fünf Jahre Glatzenpflege auf Staatskosten. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik*, Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Bueb, Bernhard (2006): *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*, Berlin: Ullstein.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2023): *Zwischenbericht zum Stand der Umsetzung des Programms »CIVITAS – Initiative gegen Rechtsextremismus in den Neuen Bundesländern« 2001–2003*, Berlin.

- Burschel, Friedrich/Uwe Schubert/Gerd Wiegel (Hg.) (2013): »Der Sommer ist vorbei ...«. Vom »Aufstand der Anständigen« zur »Extremismus-Klausel«. Beiträge zu 13 Jahren »Bundesprogramme gegen Rechts«, Münster: Edition Assemblage.
- CDU/CSU-Fraktion (2025): »Kleine Anfrage »Politische Neutralität staatlich geförderter Organisationen«, *Deutscher Bundestag Drucksache 20/15035*, 20. Wahlperiode, 24.02.2025, <https://dsriver.bundestag.de/btd/20/150/2015035.pdf> (Zugriff: 15.10.2025).
- Drieschner, Frank (1993): »Glatzenpflege auf Staatskosten«, *DIE ZEIT* 33/1993, 13.8.1993.
- Dudek, Peter (1990): »Antifaschismus. Von einer politischen Kampfformel zum erziehungstheoretischen Grundbegriff?«, *Zeitschrift für Pädagogik* (36/3), S. 353–370.
- Farin, Klaus/Eberhard Seidel-Pielen (1991): »Über die Mitverantwortung von Pädagogik und Jugendarbeit an der Rechtsorientierung Jugendlicher«, in: Christoph Butterwegge/Horst Isola (Hg.), *Rechtsextremismus im vereinten Deutschland*, Berlin: CH Links, S. 157–165.
- Foucault, Michel (2006): *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fromm, Rainer/Thomas Leif (1992): »Das Anti-Gewalt-Programm oder die Hilflosigkeit der Politik«, *Der Freitag*, 9.10.1992.
- Glaser, Michaela/Gabi Elverich (Hg.) (2008): *Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus im Fußball. Erfahrungen und Perspektiven der Prävention*, Halle/Saale: Deutsches Jugendinstitut.
- Heim, Gunda/Franz Josef Krafeld/Elke Lutzeback/Gisela Schaar/Carola Storm/Wolfgang Welp (1991): »Lieber ein Skinhead als sonst nichts?« Grundsätze einer akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen, *Neue Praxis* (1991/4), S. 300–310.
- Heisig, Kirsten (2010): *Das Ende der Geduld. Konsequenz gegen jugendliche Gewalttäter*, Freiburg: Herder.
- Heitmeyer, Wilhelm (1987): *Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen*, Weinheim: Juventa.
- Kirschnick, Sylke (Hg.) (1999): *Keine Akzeptanz von Intoleranz. Grenzen der akzeptierenden Jugendsozialarbeit mit rechtsextremen Jugendlichen*, Berlin: Zentrum Demokratische Kultur.
- Klose, Bianca (2013): »... notfalls auch die ‚gebende Hand‘ beißen«. Interview«, in: Friedrich Burschel/Uwe Schubert/Gerd Wiegel (Hg.) (2013): »Der Sommer ist vorbei ...«. Vom »Aufstand der Anständigen« zur »Extremismus-Klausel«. Beiträge zu 13 Jahren »Bundesprogramme gegen Rechts«, Münster: Edition Assemblage, S. 16–28.
- Kössler, Till/Janosch Steuwer (2023): »Pädagogik gegen rechts«. Bildungs- und jugendpolitische Reaktionen auf die rechte Gewalt der frühen 1990er-Jahre«, in: Rill Kössler/Janosch Steuwer (Hg.), *Brandspuren. Das vereinte Deutschland und die rechte Gewalt der frühen 1990er-Jahre*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 230–250.
- Korn, Erhard (1993): »...wenn die Stadt vor uns zittert«. Eine

- Unterrichtseinheit über Skinheads«, *Die Unterrichtspraxis* (1993/3), S. 17–21.
- Krafeld, Franz Josef (1993): »Erfahrungen einer ›akzeptierenden Jugendarbeit‹ mit rechten Jugendcliquen«, *Gewerkschaftliche Monatshefte* (1993/4), S. 256–263.
- Kuhn-Schließ, Ortrud (1994): »Kraft, die Deutschland sauber macht ...« Rechts-Rock als Stimulans und Medium für faschistoides Gedankengut – Werbung mit Musik für eine Ideologie«, *Musik und Unterricht* (1994/29), S. 35–41.
- Laurin, Stefan/Dominik Czemeser (2000): Hauen oder Lächeln?, *Marabo* 12/2000.
- Lorenz, Matthias (2023): »Normative und strategische Herausforderungen Mobiler Beratung im Spannungsfeld Zivilgesellschaft – Institutionen – Demokratie«, in: Friedemann Bringt/Marion Mayer/Nora Warrach/Esther Lehnert (Hg.), *Beratung zu Rechtsextremismus und Demokratieförderung. Konzepte – Herausforderungen – intersektionale Perspektiven*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 47–60.
- Mall, Volker (1993): »Rechtsrock«, *Die Unterrichtspraxis* (3), S. 18–23.
- Megerle, Anton (1993): »Tonstörung. Skin-Bands in der Bundesrepublik«, *Die Unterrichtspraxis* (1993/3), S. 23–24.
- Melzer, Wolfgang/Wilfried Schubarth (1993): »Das Rechtsextremismussyndrom bei Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland«, in: dies. (Hg.), *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*, Opladen: Leske & Budrich, S. 51–71.
- Melzer, Wolfgang/Wilfried Schubarth (Hg.) (1993): *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*, Opladen: Leske & Budrich.
- Möller, Kurt (1989): »Zwei Dutzend Gründe für die aktuelle Hilflosigkeit des politischen und pädagogischen Antifaschismus«, *neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* (1989/6), S. 480–496.
- Neuß, Viktor (1998): »Faschisten werden schon akzeptiert. Von der Unmöglichkeit fortschrittlicher Sozialarbeit mit rechten Jugendlichen«, *junge Welt*, 16.7.1998.
- Otto, Andreas (1994): »Rechtsextremismus und (Rock-)Musik«, *Musik und Schule* (1994/4), S. 202–205.
- Philipp, Beatrix (1993): »Rechtsextremismus. Ergebnis gescheiteter Erziehungspolitik«, *neue deutsche schule*, (Jg. 45), 9. März 1993.
- Reinert, Gerd-Bodo/Jürgen Zinnecker (Hg.) (1978): *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen*, Reinbek: Rowohlt.
- Rogalla, Annett (1994): »Extrawurst für Rechte zeitigt mageren Erfolg«, *taz*, 12.1.1994.
- Rommelspacher, Birgit (1993): »Männliche Gewalt und gesellschaftliche Dominanz«, in: Hans-Uwe Otto/Roland Merten (Hg.), *Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland*, Opladen: Leske & Budrich, S. 200–210.
- Schedler, Jan/Sabine Achour/Gabi Elverich/Annemarie Jordan (2019): »Rechtsextremismus und Schule: Herausforderungen, Aufgaben und

- Perspektiven«, in: Dies. (Hg.), *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 2–17.
- Schelkes, Dorothea (2016): »Das wird man ja wohl noch sagen dürfen«? *Unterrichtsmaterialien für eine selbständige kritische Auseinandersetzung mit aktueller politischer Musik in der Oberstufe, Zentrale Fortbildung zum Bildungsplan 2016*, Karlsruhe 2016.
- Schubarth, Wilfried (1996): »Je liberaler, desto mehr Gewalt an Schulen? Ergebnisse eines Ost-West-Vergleichs«, in: Wilfried Schubarth/Fritz-Ulrich Kolbe/Helmut Willems (Hg.), *Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention*, Opladen: Leske & Budrich, S. 29–47.
- Schubarth, Wilfried/Fritz-Ulrich Kolbe/Helmut Willems (Hg.) (1996): *Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention*, Opladen: Leske & Budrich.
- Schubarth, Wilfried/Wolfgang Melzer (Hg.) (1993): *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*, Leverkusen: Leske & Budrich
- Schubert, Uwe (2013): »Der kurze Sommer der Staatsantifa. Etappen der Entpolitisierung der »Bundesprogramme gegen Rechtsextremismus««, in: Friedrich Burschel/Uwe Schubert/Gerd Wiegel (Hg.), »Der Sommer ist vorbei ...«. *Vom »Aufstand der Anständigen« zur »Extremismus-Klausel«*. Beiträge zu 13 Jahren »Bundesprogramme gegen Rechts«, Münster: Edition Assemblage, S. 75–91.
- Schumann, Brigitte (1993): »Verlust von welchen Werten bitte?« *neue deutsche schule* (Jg. 45), 9. März 1993.
- Seils, Christoph (2006): »Förderung der guten Absicht«, *DIE ZEIT* 48/2006, 23.11.2006.
- Shoshan, Nitzan (2016): *The Management of Hate. Nation, Affect, and the Governance of Right-Wing Extremism in Germany*, Princeton: Princeton University Press.
- Sozial Extra (2000): »Forum: Schicht am Schacht. Mai/Juni 2000, Akzeptierende Soziale Arbeit mit »rechten« und gewaltbereiten Jugendlichen: Ja oder nein, wenn ja, wie denn? – Protokoll aus einem Diskussionsforum auf der Sozial Extra-Arbeitskonferenz in Potsdam«, Mai/Juni 2000, S. 29–34.
- Tsoukala, Anastassia (2009): *Football Hooliganism in Europe. Security and Civil Liberties in the Balance*, Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Weber, Ilona (1999): »Chancen und Grenzen des »akzeptierenden Ansatzes« in der Jugendarbeit«, in: Sylke Kirschnick (Hg.), *Keine Akzeptanz von Intoleranz. Grenzen der akzeptierenden Jugendsozialarbeit mit rechtsextremen Jugendlichen*, Berlin: Zentrum Demokratische Kultur, S. 13–19.
- Weidner, Jens/Rainer Kilb (Hg.) (2010): *Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wellgraf, Stefan (2026): *Staatsfeinde. Rechte Subkulturen in Ostdeutschland seit den 1970er Jahren*, Berlin: CH Links.
- Wellgraf, Stefan (2017): »Policing the Crisis. Zur Diskriminierung von Hooligans«, *Kriminologisches Journal* (49/3), S. 220–242.

Wieczorek, Michael (1993): *Wenn auf Glatzen Haare wachsen. Ein Praxisbericht aus dem Jugendclub »Wurzel« von Juni 1991 bis Juni 1993. Sachstandsbericht für die Senatsverwaltung für Jugend und Familie Berlin und das Jugendministerium in Bonn*, Berlin: Archiv der Jugendkulturen.

Disziplinierung der Differenz: Körper, Geschlecht, Behinderung

JANET-LYNN HOLZ

Die Antibabypille und der Schwangerschaftsabbruch in Deutschland

Ein Streifzug durch vergeschlechtlichte Disziplinierungstechniken in der reproduktiven Gesundheit

I Zum Verhältnis von Disziplinierung und reproduktiver Gesundheit

»Reproductive health therefore implies that people are able to have a satisfying and safe sex life and that they have the capability to reproduce and the freedom to decide if, when and how often to do so. Implicit in this last condition are the right of the men and women to be informed and to have access to safe, effective, affordable and acceptable methods of family planning of their choice, as well as other methods of their choice for regulation of fertility which are not against the law, and the right of access to appropriate health-care services that will enable women to go safely through pregnancy and childbirth and provide couples with the best chance of having a healthy infant.« (United Nations 1994: 40)

Das Recht, selbstbestimmt über die eigene Sexualität, den Zugang zu und die Wahl von Kontrazeptiva und Familienplanung zu entscheiden, wurde in dieser umfassenden Definition das erste Mal 1994 auf der *UN-Konferenz zu Bevölkerung und Entwicklung* in Kairo unter dem Konzept der sogenannten reproduktiven Gesundheit festgelegt.¹ Dieser Definition gingen zwar Erklärungen voraus, diese beachteten jedoch die individuelle, selbstbestimmte Sexualität nicht als eigenes Menschenrecht (vgl. Hahn 2024: 34f.). Diese weltweit verankerte Erklärung zu reproduktiver Gesundheit wird in der Forschung zu Familienplanung daher als wichtige Entwicklung hinsichtlich »gesellschaftlicher Gleichheit«

1 Ich bedanke mich an dieser Stelle herzlich bei Eva Tolasch, Sylka Scholz, Franziska Förster und Matthias Berthold für den wertvollen Austausch.

(ebd.: 34) begriffen, die eine Errungenschaft langjähriger politischer Arbeit darstellt (u. a. Busch 2020; Hahn 2024).

Zwei Möglichkeiten reproduktiver Gesundheitsversorgung, die für das Recht, frei über die eigene Familienplanung zu entscheiden – worin gemäß der Definition der UN-Bevölkerungskonferenz die Entscheidung, keine (weiteren) Kinder zu bekommen, inbegriffen ist –, stehen im Fokus dieses Beitrags: der Schwangerschaftsabbruch und die Antibabypille. Die rechtlichen Regulierungen und der Zugang zum Schwangerschaftsabbruch und zur Nutzung der Antibabypille werden in diesem Beitrag in der Bundesrepublik Deutschland hinsichtlich ihrer disziplinierenden – im Anschluss an Foucault – Auswirkungen unter feministisch-intersektional *sensibilisierender* Perspektive erläutert. Dabei folgt der Beitrag der Prämisse, dass sich das Juridische und Disziplinierende überschneiden: Während das Juridische – wie bei den rechtlichen Regelungen zum Schwangerschaftsabbruch – festlegt, was verboten und erlaubt ist, zeigt sich das Disziplinierende in dem Zugang und der Versorgung zum Schwangerschaftsabbruch. Dabei fokussiert der Beitrag die Situation in der Bundesrepublik Deutschland vor dem Hintergrund geltender Verankerungen reproduktiver Gesundheit durch die UN-Bevölkerungskonferenz und die Sustainable Development Goals (folgend SDGs). Zwischen der eingangs zitierten Verankerung reproduktiver Gesundheit in der UN-Bevölkerungskonferenz und der derzeitigen Situation in Deutschland besteht eine Kluft hinsichtlich eines sicheren, finanziell erschwinglichen Zugangs zu reproduktiver Gesundheitsversorgung. Gestützt auf den Koalitionsvertrag der Ampelregierung (2021–2025) schien sich diese Kluft durch Maßnahmen wie die Kostenübernahme von Verhütungsmitteln für Geringverdienende (vgl. ebd.: 92) und eine Reformierung des § 218 zum Schwangerschaftsabbruch zu verringern. Auf Grundlage des Koalitionsvertrags wurde die *Kommission zur reproduktiven Selbstbestimmung und Fortpflanzungsmedizin* (2024) einberufen, die zu dem Ergebnis kam, den Schwangerschaftsabbruch in Deutschland zukünftig außerhalb des Strafgesetzbuches zu verorten und Verhütungsmittel kostenfrei zu vergeben. Jedoch blieb diese durch Expert:innen geprüfte Möglichkeit der Reformen für einen niedrigschwelligen Zugang mit dem Scheitern der Ampelregierung aus.

Vor diesem Hintergrund ist das Ziel des vorliegenden Beitrags aufzuzeigen, wie Disziplinierungstechniken im Kontext von zwei Möglichkeiten reproduktiver Gesundheitsversorgung – Antibabypille und Schwangerschaftsabbruch – entlang von Normierungen und Normalisierungen wirken und zu gesundheitlichen Ungleichheiten führen. Denn wie sich zeigen wird, ist ein gleichberechtigter Zugang zu reproduktiver Gesundheit entlang sozialer Ungleichheitsdimensionen wie etwa Geschlecht, Klasse und Race entgegen der Beschlüsse auf der UN-Bevölkerungskonferenz gerade nicht gewährleistet.

Im Sinne einer kritischen »Ontologie der Gegenwart« (Foucault 2005: 848) werden die disziplinären Aspekte von Schwangerschaftsabbruch und Antibabypille unter einer feministisch-intersektional sensibilisierenden Perspektive erläutert. Dies erfolgt aus der theoriegeleiteten Analyse ihrer gesetzlichen Verankerungen, die gestützt durch einschlägige Studien exemplarisch untermauert wird. Diese Betrachtung aus einer feministisch-intersektional sensibilisierenden Perspektive bedeutet, dass der Fokus im feministischen Sinne auf Vergeschlechtlichen sowie auf der Frage nach Selbstbestimmung in der reproduktiven Gesundheit liegt. Im Sinne von Blumers (1954) *sensitizing concepts* eröffnet der intersektionale Fokus zudem den Blick auf weitere ineinandergreifende soziale Ungleichheiten in der reproduktiven Gesundheit.

Dieser Beitrag reiht sich in Studien zu reproduktiver Gesundheit in der Geschlechterforschung, die unter anderem auch auf Foucaults Theorien Bezug nehmen, ein. So weist beispielsweise Lotte Rose (2022) in ihrer ethnografischen Forschung über werdende Mütter auf die ambivalente Responsibilisierung im Geburtsvorbereitungskurs hin.² Eva Tolasch und Kolleg:innen (2022) zeigen zudem für die Debatten um Säuglingsernährung anhand einer Dokumentenanalyse zur Stillförderung der öffentlichen Gesundheitspflege, wie Menschen biopolitisch als Mütter subjektiviert werden, wobei gesondertes Augenmerk unter Berücksichtigung der Kluft zwischen Programmatik und empirischer Praxis liegt. Weitere empirische Studien im Kontext reproduktiver Gesundheit nehmen stärker eine biopolitische Perspektive ein, um auf Geschlechterungerechtigkeiten in der Versorgung reproduktiver Gesundheit aufmerksam zu machen (vgl. z. B. Hahn 2000; Kahlert/Blome 2020; Schultz 2022).

Im Folgenden wird zunächst unter der feministisch-intersektional sensibilisierenden Perspektive ein Streifzug zu reproduktiver Gesundheit vorgenommen (2). Anschließend schlage ich vor, den Begriff der reproduktiven Gesundheit unter Berücksichtigung von (Bio-)Macht und Disziplinierungstechniken zu erweitern (3). Zudem erlaubt es Foucaults Verständnis von Disziplinierung, die sozialen Ungleichheiten in der reproduktiven Gesundheitsversorgung als insbesondere auf den *weiblichen* Körper wirkend sichtbar zu machen (4). Im Resümee wird betont, dass Disziplinierungstechniken in der reproduktiven Gesundheitsversorgung nicht auf alle Körper gleichermaßen wirken, wodurch marginalisierte Perspektiven häufig unberücksichtigt bleiben.

2 Siehe auch den Beitrag zu Geburtsvorbereitungskursen von Müller in diesem Band.

2 Ein Streifzug als Bestandsaufnahme: Von reproduktiver Gesundheit und reproduktiver Gerechtigkeit

Die weltweit verankerten Definitionen zu reproduktiver Gesundheit werden als Bezugsrahmen ausgewählt, um das Verhältnis beziehungsweise den Widerspruch zwischen politisch global festgelegten Programmen und der Situation in Deutschland aufzuzeigen. Dazu werden die global festgelegten Verständnisse reproduktiver Gesundheit von 1994 bis heute in Bezug zur Geschlechterdimension kurz skizziert.

Reproduktive Gesundheit meint analog zum Gesundheitsverständnis der Weltgesundheitsorganisation (WHO) den Zustand physischen, mentalen und sozialen Wohlbefindens hinsichtlich der individuellen Sexualität und Reproduktion (vgl. Hahn 2024: 34). Ein Recht auf sexuelle Gesundheit wurde zuvor auf Ebene der Vereinten Nationen nicht mit eingeschlossen. Beginnend mit der Weltbevölkerungskonferenz in Kairo 1994 bis zu gegenwärtig globalen Verständnissen zeigen sich Veränderungen in der Benennung von Geschlecht in der reproduktiven Gesundheit. In dem diesen Beitrag einleitenden Zitat etwa wird der Anspruch auf reproduktive Gesundheit von der Weltbevölkerungskonferenz in Kairo 1994 als für »men and women« gleichermaßen geltend festgelegt (UN 1994: 40). Einerseits werden an dieser Stelle sowohl Männer als auch Frauen benannt. Aus einer heteronormativitätskritischen Perspektive bleiben andererseits andere Verständnisse der Geschlechter unbenannt und unsichtbar. Dieses binäre Verständnis suggeriert damit eine cis-Paarkonstellation als unhinterfragte Norm.

Die auf der Weltbevölkerungskonferenz 1994 in Kairo festgelegten Aspekte sind auf 20 Jahre ausgelegt und erfuhren inzwischen im Rahmen der Sustainable Development Goals (SDGs) eine Aktualisierung. Denn durch die 2015 festgelegten SDG taucht der direkte Bezug zur Heteronormativität, womit die unhinterfragte Norm der Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität gemeint ist, nicht mehr in dieser Deutlichkeit auf (vgl. Förster 2017). Auf Geschlecht wird in SDG 5 zu Geschlechtergleichheit rekurriert: Das Recht auf reproduktive Gesundheit wird besonders für *Frauen* und *Mädchen* betont, während Geschlecht in dem weiteren SDG zu reproduktiver Gesundheit in SDG 3 dethematisiert bleibt (vgl. BMZ 2026; Global Policy Forum 2020). Diese Formulierungen verdecken die Bedarfe und Herausforderungen von beispielsweise queeren Paarkonstellationen im Zugang zu reproduktiver Gesundheit. Da das Gesundheitssystem (dennoch) weitestgehend binär konzipiert ist, wird sich dies in den folgenden Ausführungen auch sprachlich widerspiegeln: Wenn von »Frauen und Männern« geschrieben wird, entspricht es der Ausdrucksweise des gegenwärtigen Gesundheitssystems.

Reproduktive Gesundheit feministisch-intersektional zu betrachten bedeutet aber nun, sensibel gegenüber mehrdimensionalen sozialen Ausschlussmechanismen im Zugang zu und in der Versorgung mit reproduktiver Gesundheit zu sein (vgl. Schultz 2022). Feministisch-intersektional verweist darauf, soziale Ungleichheiten anhand verschiedener Differenzlinien als miteinander verwoben zu verstehen, anstatt als reines Aufaddieren von Ungleichheiten (vgl. Crenshaw 1989). Eine solche Betrachtungsweise sieht sich als Ergänzung und als Kritik zum oben dargelegten Verständnis reproduktiver Gesundheit der UN. Denn in diesem offenbaren sich Leerstellen: Loretta Ross (2021) folgend, bleiben ausdrücklich marginalisierte Perspektiven unberücksichtigt, indem reproduktive Gesundheit im breiten gesellschaftlichen Diskurs auf den Kampf von Frauen um Selbstbestimmung beim Schwangerschaftsabbruch verkürzt wird. Als kritischer und intersektionaler Gegenentwurf hierzu wurde das Konzept *Reproduktive Gerechtigkeit* von SisterSong Women of Color Reproductive Justice Collective entwickelt. Bei diesem ist der Kampf um Selbstbestimmung zum Schwangerschaftsabbruch zwar eines der zentralen Anliegen feministisch-intersektionaler gesellschaftlicher Kämpfe. Allerdings wird dafür plädiert, soziale Ungleichheiten – etwa entlang von Differenzordnungen wie Race oder Klasse – stärker in ihren Einschränkungen zu berücksichtigen. Die Einbeziehung einer feministisch motivierten intersektionalen Perspektive auf reproduktive Gesundheit in die sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Debatten hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen (vgl. u. a. Klann/Wong 2020) und findet auch im deutschsprachigen Raum Beachtung (vgl. Winkler/Babac 2022). Um das intersektionale Moment der hier zugrunde gelegten Perspektive zu verdeutlichen, werden im Folgenden Ein- und Ausschlüsse im Zugang zu sowie in der Versorgung mit Kontrazeptiva und beim Schwangerschaftsabbruch herausgearbeitet.

3 Bio-Macht und reproduktive Gesundheit

Eine feministisch-intersektional sensibilisierende Betrachtungsweise von Kontrazeption und Schwangerschaftsabbruch wird im Folgenden um eine disziplinierungstheoretische Perspektive erweitert. Disziplinierung wird, an Foucault anschließend, als eine der Machtformen von Bio-Macht (vgl. Foucault 2023 [1976]) gefasst. Nach einer kurzen Darlegung des zugrundeliegenden Verständnisses von Disziplinierung wird Sexualität als Bindeglied der seit dem 18. Jahrhundert auftretenden Medizinisierung reproduktiver Gesundheit erläutert. Reproduktive Gesundheit zeigt sich demnach als durchdrungen von normierender Macht über den Körper, wobei insbesondere der *weibliche* Körper zum Interesse der medizinischen Kontrolle avanciert.

Die Bio-Macht agiert nicht wie die Souveränitätsmacht über repressive Bestrafung als »das alte Recht, sterben zu *machen* oder leben zu *lassen*« (ebd.: 134, Herv. i. O.). Bio-Macht ist gekennzeichnet als »Macht, leben zu *machen* oder in den Tod zu *stoßen*« (ebd., Herv. i. O.). In der Frühen Neuzeit und beginnenden Moderne entstehen Foucault zufolge neue Machtmechanismen, die auf den *lebendigen* Körper gerichtet sind (vgl. Hahn 2000: 32). Durch die Verbreitung demografischer Messdaten über die Lebensdauer, Geburtenrate und Sterblichkeitsrate der Bevölkerung wird neues Wissen generiert (vgl. Foucault 2023 [1976]: 135; Foucault 2003b: 910). Die Bio-Macht dezimiert die Zufallserscheinungen in der Bevölkerung. Dieses Wissen über das Verhalten der Bevölkerung dient als strategische Macht der Regierung, um mit »einer steten Ökonomie mit möglichst geringem Aufwand und wenig Kosten möglichst intensiv die Körper der Einzelnen wie den Gattungskörper zu regieren« (Burmeister 2021: 190). Diese zwei Regierungsweisen unterteilen sich in Bio-Politik und Disziplinierung: »Die Disziplinen des Körpers und die Regulierungen der Bevölkerung bilden die beiden Pole, um die herum sich die Macht zum Leben organisiert hat« (Foucault 2023 [1976]: 135).³ Dabei ist hervorzuheben, dass diese zwei Mächte ineinandergreifen können, respektive gleichzeitig wirken können.

Disziplinen sind »ein Mechanismus der Macht« (Burmeister 2021: 192) und wirken nicht als abgeschlossene Kontrollinstanz, sondern bestehen aus einem Bündel unterschiedlicher Techniken. Dieses »umfassende Kontrollnetz« (Hahn 2000: 37) nutzt die Kräfte der individuellen Körper möglichst dienlich und »schwächt diese Kräfte zur Einordnung in das politische Gefüge« (ebd.). In *Überwachen und Strafen* zeigt Foucault (2022 [1975]) anhand der drei Aspekte *Die gelehrigen Körper*, *Die Mittel der guten Abrichtung* und *der Panoptismus* die Wirkungsweise der Disziplinen auf. Die ersten beiden Aspekte werden folgend aus gegenstandsfokussierten Gründen erläutert. Die »Macht der Norm« (ebd.: 237) entfaltet sich in den Disziplinen. Dabei wird der Körper in all seinen Details von Interesse. Eine Weise, die Körper gelehrig zu machen, ist dabei die *Kunst der Verteilungen*: In der *Klausur* und der *Zuweisung von Funktionsstellen* werden Körper bestimmten Plätzen und Räumen, die nach ihrer Funktion unterteilt sind, zugewiesen (vgl. ebd.: 181, 184f.). Diese Zuordnung nach Funktionsstellen ermöglicht es gezielt, gewisse Tätigkeiten am und mit dem Körper zu vollziehen. Die *Kontrolle der Tätigkeit* ist eine weitere Disziplinierungstechnik, durch die die Körper durch den Anspruch an *Zeitplanung* verschiedenen Rhythmen unterzogen werden. Dies führt zur wiederholenden Ausführung von Tätigkeiten

- 3 Für eine ausgiebige historische Analyse zur biopolitischen Regulierung von Sterilisation und Schwangerschaftsabbruch nach 1945 in beiden deutschen Staaten siehe Hahn (2000).

(vgl. ebd.: 192). Die Taktung der Zeit sowie die Verteilung von Körpern und Tätigkeiten im Raum werden zu zentralen Mechanismen disziplinarischer Kontrolle, sodass diese »den Körper durchdringt« (ebd.: 195). Auf diese Weise werden die Kräfte der Körper effizient durch produktive Machttechniken gesteigert. Widersetzt sich der individuelle Körper den entsprechenden Kontrollmechanismen, werden *normierende Sanktionen* als *Mittel der guten Abrichtung* wirksam. Dadurch führen Disziplinierungstechniken wie das (weitere) Üben dazu, möglichen Abweichungen zuvorzukommen (ebd.: 232). Disziplinierung lässt sich als »*normalisierend*« (ebd.: 236, Herv. i. O.) und »*individualisierend*« (ebd.: 237) charakterisieren, wie folgend erläutert wird. Normalisierend, weil abweichendes Verhalten an der *Norm* gemessen, durch diese hervorgebracht und möglichst dahingehend korrigiert wird, denn »die Normalisierungsmacht [zwingt] zur Homogenität« (Foucault 2022 [1975]: 237). Das bedeutet, Subjekte werden dazu angehalten, gewisse – der Norm entsprechende – Verhaltensmuster zu verfolgen und zu reproduzieren (vgl. Hahn 2000: 37). Von der Norm abweichendes Verhalten wird so möglichst vermieden. Individualisierend ist die Disziplinarmacht deshalb, weil sie den individuellen Körper in seinen »Besonderheiten fixiert« (Foucault 2022 [1975]: 237) sowie durch ein Gespann von Nützlichkeit und Fügsamkeit durchdringt. Die Disziplinierung führt zu »Formen der Selbstkontrolle« (Hahn 2000: 41), da die Disziplinierungstechniken auf effiziente, nicht repressive Weise auf den Körper wirken. Disziplinierungen zielen auf das »Ordnen menschlicher Vielfältigkeiten« (Foucault 2022 [1975]: 279) ab, durch Klassifizierungen, Hierarchisierungen und Systematisierungen ermöglichen sie die Kontrolle über die individuellen Körper. Dabei wird das Leben in wertenes und unwertes Leben hierarchisiert (vgl. Foucault 2023 [1976]: 133).⁴

Als Scharnier zwischen »den Disziplinen der Körper, dem einen Pol der Macht zum Leben« (Burmeister 2021: 210), und den »biopolitischen, regulierenden Kontrollen der Bevölkerung« (ebd.: 210) liegt die Sexualität. Um die Sexualität bilden sich ab dem 18. Jahrhundert, weiter Foucault folgend, vier Macht- und Wissensdispositive, wovon die »*Hysterisierung des weiblichen Körpers*« (Foucault 2023 [1976]: 103) von besonderer Relevanz ist. Der weibliche Körper wird in diesem Dispositiv sexualisiert und pathologisiert (vgl. ebd.: 103; Hahn 2000: 45). Diese ist wie folgt einzuordnen: »Die Hysterisierung des weiblichen Körpers entstand parallel zu den auftauchenden Gesundheitsdiskursen als

4 Ein daran anknüpfender Diskurs ist die Entscheidung darüber, welches Leben gewollt ist und welches nicht. Beispielsweise gründen die eugenischen Prinzipien im Nationalsozialismus auf antisemitischen, ableistischen, queerfeindlichen, sexistischen und rassistischen Anschauungen (u.a. Weinert 2017).

Strategie der Mikromacht der Gesellschaft, die sowohl das individuelle Leben disziplinieren als auch Bevölkerung regulieren will« (Hahn 2000: 40). Die Sexualität des weiblichen Körpers avancierte zum Gegenstand von Bio-Macht und der Medizin.

Zugleich entstanden mit dem Aufkommen der Bio-Macht Veränderungen in der Gesundheitspolitik. Denn im 18. Jahrhundert weiteten sich das Gesundheitssystem und die Medizin aus. Es wurden sukzessive Spitäler erbaut, Ärzte ausgebildet und die Bedarfe in der Gesundheitsversorgung der Bevölkerung nahmen zu. Dies führte qualitativ auch dazu, dass die medizinische Ausbildung standardisiert wurde. Zudem führte dies zu einer Aufwertung des Berufs des Arztes und zur gleichzeitigen Abwertung anderer pflegerischer Professionen. Diese Entwicklung betrachtet Foucault in Zusammenspiel mit der neu entstandenen Gesundheitspolitik. Demnach wird Gesundheit nicht allein auf die Behandlung von Krankheiten reduziert, vielmehr gilt es, der Krankheit zuvorzukommen (vgl. Foucault 2003b: 909). Die Medizin und damit der Besuch in der Arztpraxis drängen sich dem individuellen Körper nahezu »als Akt einer Autorität auf« (Foucault 2003a: 65). So findet Prävention ab der im 18. Jahrhundert aufkommenden Gesundheitspolitik ihren Weg in das gesundheitspolitische Wirken. Um den Körper gesund zu halten und der Krankheit zuvorzukommen, ist jede Person dazu angehalten, selbst etwas dafür zu tun. Dieses Vorgehen wird durch zahlreiche demografische Daten wie Sterblichkeitsraten, Schwangerschaftshäufigkeiten oder Krankheitshäufigkeiten gestützt (vgl. Foucault 2003b: 909f.).

Ab dem 19. Jahrhundert wuchs in der Medizin nicht nur im demografischen Sinne das Interesse an der Sexualität und dem sexuellen Verhalten, auch werden fortan Sexualität, sexuelles Verhalten sowie sexuelle Abweichungen zu Untersuchungs- und Interventionsgegenständen der Medizin (vgl. Foucault 2003a: 66; Foucault 2023 [1976]: 36). Die Einbindung der Sexualität mit ihren Facetten in die Medizin erfolgt indes nicht (allein) in Reaktion auf eine Krankheit, sondern dient vielmehr der Kontrolle des (sexuellen) Verhaltens. Für den weiblichen Körper bedeutet dies die Etablierung regelmäßiger Kontrollbesuche bei der Gynäkolog:in. Menstruation und Schwangerschaft sind durch den ausgeweiteten Gegenstandsbereich der Prävention für die Medizin von Relevanz. Die Medizinisierung weitet sich auf weitere Interventionsräume wie Wohnen, Erziehung und Ernährung aus. Diese Interventionsräume dienen der präventiv agierenden Gesundheitspolitik. Das *Leben* ist Gegenstand der Medizin und der (Gesundheits-)Politik. Das bedeutet langfristig gesehen das Interesse an *gesunden* Kindern. Es gilt, diese so zu fördern, dass sie sich auf effiziente Weise entwickeln (vgl. Foucault 2003b: 916).

Zusammengefasst lässt sich der skizzierte Wandel der Medizin und der Gesundheitspolitik vom Dualismus zwischen Krankheit und Gesundheit zur Unterscheidung zwischen normal und pathologisch

bezeichnen (vgl. Brunnett 2007: 175; Foucault 2003b: 910). Dadurch ist Medizin bereits »im Ansatz mit Politik und mit Macht verknüpft« (Brunnett 2007: 175). Sexualität ist dabei ein zentraler Punkt, an dem Medizinisierung und Disziplinierungstechniken miteinander verbunden auftreten. Reproduktive Gesundheit ist demnach durchdrungen von normierender Macht über den Körper, wie folgend an dem Beispiel zu Kontrazeptiva und Schwangerschaftsabbruch gezeigt wird.

4 Disziplinierungstechniken bei Kontrazeptiva und bei Schwangerschaftsabbruch

Männer und Frauen werden nach der UN-Definition gleichermaßen als potenzielle Anwender:innen von Verhütungsmethoden adressiert. Die empirische Wirklichkeit ist jedoch eine andere: Wie im Folgenden aufgezeigt wird, sind Disziplinierungstechniken in der Anwendung von Kontrazeptiva vorrangig auf den weiblichen Körper gerichtet, wodurch dieser, seine Fortpflanzungsfähigkeit und deren Kontrolle normalisiert werden. Scheitert Verhütung und die »Schwangere [verlangt] den Schwangerschaftsabbruch« (StGB § 218a), richtet sich das Gesetz ausschließlich auf die schwangere Person und nicht auch an die andere an der Zeugung beteiligte Person. Dies führt zu der Situation, dass in der weiteren Auseinandersetzung um den Schwangerschaftsabbruch nur die schwangere Person responsibilisiert wird. Die Dethematisierung des an der ungewollten Schwangerschaft beteiligten Mannes kann als Ausdruck einer heteronormativen und patriarchalen Geschlechterordnung gelesen werden.

4.1 Disziplinierungstechniken im Zugang zur Antibabypille

Die Anwendung von Verhütungsmitteln gilt dann als *gesundheitslich* erwünscht, wenn sie dazu beiträgt, Geburten innerhalb der *Norm* zu ermöglichen (vgl. Helfferich 2017). Richtet sich die Nutzung von Methoden zur Familienplanung formal an Männer und Frauen, zeigt sich empirisch, dass vor allem Frauen zu deren Anwendung angehalten werden. Erstens, weil für den Mann nur zwei Möglichkeiten der Verhütung vorliegen, die Sterilisation und das Kondom.⁵ Der Großteil der Verhütungsmethoden ist demnach auf den Körper der Frau gerichtet (vgl. Döring et al. 2022; Helfferich/Klindworth/Kruse 2005: 149f.). Dies ist

- 5 Bisherige Forschungen zu einer Pille für den Mann wurden Gegenstand öffentlicher Verhandlung, sind bisher nicht weiter fortgeschritten. Denn erste Versuche gelten aufgrund zu hoher Nebenwirkungen als gescheitert (Campos-Engelstein et al. 2019: 366; Martin 2023: 1266).

ein Indiz der ungleichen Verteilung von Verhütungsverantwortung zwischen Mann und Frau. Prominente Stellung unter den Verhütungsmethoden für den Körper der Frau hat dabei die Antibabypille als ein hormonell wirkendes Verhütungsmittel. Die dabei verabreichten Hormone täuschen dem Körper bei regelmäßiger Einnahme vor, schwanger zu sein, wodurch eine mögliche Empfängnis unterdrückt wird. Zweitens werden die Antibabypille und das Kondom statistisch gesehen am häufigsten zur Verhütung verwendet (vgl. Scharmanski/Hessling 2024: 14–15). Nach den aktuellen Zahlen hat sich die Rangfolge der beiden meistgenutzten Verhütungsmethoden indes verändert: Die Antibabypille ist nun nur noch das zweithäufigste Kontrazeptivum (vgl. ebd.). Erklärt wird dies mit einer zunehmenden Kritik an den Symptomen der Antibabypille (vgl. ebd.: 39–40). Dennoch ist die Antibabypille nach wie vor das am häufigsten auf den *weiblichen* Körper angewendete Verhütungsmittel.⁶ Drittens unterliegen Frauen in der Nutzung von Kontrazeptiva im Gegensatz zu den Verhütungsmethoden für Männer der wiederholten medizinischen Kontrolle.

Diese medizinische Kontrolle tritt bereits ab dem Eintritt der ersten Menstruation ein, indem der regelmäßige Besuch in der gynäkologischen Praxis nahegelegt wird. Durch diese medizinische Kontrolle äußert sich die Verbindung reproduktiver Gesundheit mit Macht: Denn aus disziplinierungstheoretischer Perspektive ist Macht als Teil der Gesellschaft zu verstehen und zeigt sich auch entlang der in der gynäkologischen Untersuchung gültigen Norm(en). Die Vergabe der Antibabypille erfolgt in diesem gynäkologischen Praxisbereich.

Im Rahmen der medizinischen Kontrolle findet eine Normalisierung der Mädchen und Frauen zentral entlang ihres Alters statt: Denn diese Altersnorm besagt, dass eine schwangere Person weder ›zu jung‹ (weil als zu verantwortungslos geltend) noch ›zu alt‹ (weil als Risiko geltend) sein sollte. Demzufolge zielt diese Normalisierung auf den weiblichen Körper in der und für die Familienplanung ab. Schließlich wird Mädchen bereits im Jugendalter beigebracht, ihren Körper gemäß medizinischen Kategorien regelmäßig zu beobachten und mögliche Veränderungen zu deuten. Die Verwendung der Antibabypille spielt zur Verhütung einer Schwangerschaft auch bei Frauen unter 22 Jahren eine Rolle. Sie unterliegt zwar gegenwärtig auf Grund der Vielzahl und Stärke möglicher Nebenwirkungen einer kritischen Debatte, wird aber nach wie vor häufig von jungen Frauen (unter 22 Jahren) angewendet (vgl. Schmidt et al. 2021: 16).

6 Auf die Darlegung der Historie der Antibabypille wird an dieser Stelle verzichtet. Es sei aber u.a. auf die Arbeiten von Silies (2010) für die Bundesrepublik von 1960–1980, auf Busch/Hahn (2021) für die Entwicklung der Gesetze im deutsch-deutschen Vergleich und global auf Agena/Hecht/Riese (2022) verwiesen.

Durch die Möglichkeit der Verschreibung der Antibabypille in der Jugend werden bereits zu diesem Zeitpunkt hormonelle Einwirkungen auf den weiblichen Körper vorgenommen. Denn Reproduktion ist nur unter gewissen Bedingungen erwünscht: Eine Familiengründung sollte geschehen, wenn es sich um ein Wunschkind handelt und zum Beispiel ein Schul- und Berufsabschluss vorliegt.⁷ Denn eine Schwangerschaft sollte, so weiter entlang des dominanten gesellschaftlichen Narrativs gedacht, unter den Aspekten der Alters- und Sequenznorm erfolgen (vgl. Helfferich 2017). Auf diese Weise unterliegt der Körper von (jungen) Frauen einer »Kontrolle der Körpertätigkeiten« und dieser wird dahingehend unterworfen, dass er sich der Norm entsprechend zu verhalten hat (vgl. Foucault 2022 [1975]: 175).

Die Regelung zur Kostenübernahme zeigt einen weiteren Normalisierungsaspekt auf: Denn bis zum 22. Lebensjahr werden die Kosten von rezeptpflichtigen Verhütungsmitteln wie der Antibabypille bei gesetzlich krankenversicherten Personen übernommen. Dadurch soll die Wahrscheinlichkeit eines Schwangerschaftseintritts im Alter unter 21 Jahren verringert werden. Durch diese biopolitische Regulierung wird der Anspruch erhoben, eine Schwangerschaft vor dem 22. Lebensjahr einzudämmen. Sie lässt sich entsprechend als eine Regierungsweise der Subjekte interpretieren, welche die Nutzer:innen in der Einübung der korrekten Anwendung der Verhütungsmethoden in ihrer eigenen Praxis zu reproduzieren lernen.

Ferner führt die Anwendung der Antibabypille zu responsabilisierenden, (sich selbst) steuernden Praktiken, insofern sich das (weibliche) Selbst einer Zeitplanung zu unterwerfen hat. Denn »die Pille« muss regelmäßig und täglich zum möglichst gleichen Zeitpunkt eingenommen werden. Zudem erfordert es die korrekte Einnahme, über Wechselwirkungen mit anderen (Lebens-)Mitteln und bei Krankheiten über Einschränkungen der Pillenwirkung informiert zu sein. Mit Foucault gesprochen zielen Disziplinierungstechniken, wie die Einnahme der Antibabypille, auf die »Festsetzung von Rhythmen, Zwang zu bestimmten Tätigkeiten, Regelung der Wiederholungszyklen« (Foucault 2022 [1975]: 192) ab. Denn der empfängnisverhütende Schutz ist bei Vergessen der Antibabypille eingeschränkt. Dies führt dazu, dass die Pillennutzer:innen individualisiert und responsabilisiert werden: Eine unkorrekte Anwendung der Antibabypille fällt auf sie allein zurück (vgl. Helfferich/Klindworth/Kruse 2005: 149–179; Lorenz 2022).

Durch die feministisch-intersektional sensibilisierende Betrachtung von Disziplinierungstechniken in der reproduktiven Gesundheitsversorgung

7 Spies (2009) zeigt die Verhandlung von Wunschkindern und guter Mutterschaft anhand des Einsatzes eines Babysimulators marginalisierter Frauen auf.

treten damit die mannigfaltigen disziplinierenden Wirkungsweisen der Antibabypille ans Licht: Entlang der Altersnorm führen sie zu vergeschlechtlichten Normalisierungen, sie responsabilisieren durch das regelmäßige Einüben und Befolgen eines kontrazeptiv induzierten Zeitregimes und ermöglichen so eine Form der sozialen Kontrolle vermittelt der Praxis der adressierten Subjekte selbst. Die Kontrolle zeigt sich weniger darüber, dass jemand anderes Kontrolle erlangt, als darin, dass die Frau oder das Mädchen zum eigenen verantwortlichen reproduktiven Umgang angerufen wird. Damit liegt die Verantwortung der reproduktiven Kontrolle bei ihr – die sich im Zuge der Pilleneinnahme die entsprechende Subjektnorm auf diese Weise förmlich einverleibt. Auch so wird damit die Kontrolle des weiblichen Körpers zum Teil der Kontrolle der Bevölkerung.

Dieser Zugang der Kontrolle wird über die Kostenübernahme für unter 22-Jährige erleichtert. Herauszustellen ist an dieser Stelle die Wirkmächtigkeit des Wissensdispositivs der Medizinisierung und Disziplinierung, dass die Verwendung der Antibabypille einerseits gesundheitlich erwünscht ist, andererseits diese Möglichkeit der Planbarkeit für bestimmte Personengruppen gefördert wird. Im Falle von Personen mit Sozialhilfebezug oder anderweitig prekärer finanzieller Situation ist ab dem 22. Lebensjahr eine Kostenübernahme abhängig von der zuständigen Kommune und nicht gesichert.⁸ Auch werden Personen ohne genehmigten Aufenthalt in dieser normalisierenden Regulierung nicht berücksichtigt. Die Normierungen und Normalisierungen führen an dieser Stelle damit dazu, dass entlang migrationsgesellschaftlicher, ableistischer, klassistischer und sexistischer Differenzordnungen marginalisierte Perspektiven weiter unberücksichtigt werden. Schließlich konnte in der repräsentativen Studie der BZgA gezeigt werden, dass die Wahl für das Verhütungsverhalten Jugendlicher und Erwachsener mit niedrigem Einkommen im Jahr 2023 sehr wohl unter dem Aspekt der Kostengünstigkeit getroffen wird (vgl. Scharmanski/Hessling 2024: 22). Dabei werden einkommensschwache Personen oder von anderweitig bedingten Beschränkungen Betroffene im Zugang zu Kontrazeptiva unzureichend berücksichtigt. Wenn diese unzureichenden Zugänge zu ungeplant oder ungewollt eingetretenen Schwangerschaften führen, treten Abweichungen von der Norm auf. Diese wiederum stärken die (vermeintliche) Notwendigkeit der Disziplinierungstechniken und evozieren womöglich

- 8 Allumfassende Zahlenangaben dazu, welche Kommunen diese Kosten für Sozialhilfeempfänger:innen und Geringverdienende übernehmen, gibt es nicht. Diese Möglichkeit der Kostenübernahme ist jeweils vor Ort bei entsprechenden Beratungsstellen zu erfragen. Ungeklärt bleibt dabei, wie sich die Situation für Menschen in Asylverfahren, respektive mit anonymem Krankenschein darstellt.

Marginalisierungen und Stigmatisierungen, was wiederum zu sozialen Ungleichheiten führt, die eine gerechte Versorgung hinsichtlich reproduktiver Gesundheit im Zugang zur Antibabypille erschweren.

4.2 *Disziplinierungstechniken im Zugang zum Schwangerschaftsabbruch*

Ist eine empfängnisverhütende Methode wirkungslos, fehlerhaft oder wird weggelassen, kann es zur Konzeption, also zur Empfängnis kommen. Fällt der Zeitpunkt dieser in eine schwierige Lebenssituation, kann dies ein Grund dafür sein, eine Schwangerschaft als ungewollt zu erleben. Es sei darauf hingewiesen, dass die Schwangerschaftsintentionen ebenso wie die Gründe, eine Schwangerschaft als ungewollt zu erleben, vielfältig sind (vgl. Hahn et al. 2024a: 211). Nach Cornelia Helfferich und ihren Kolleg:innen (2016) unterliegt eine Schwangerschaft (bis zu hin zum Schwangerschaftsabbruch) einer Vielzahl von Ereignissen und Entscheidungen. Die *frauen leben 3* Studie kommt zu dem Ergebnis, dass ungefähr die Hälfte aller ungewollt eingetretenen Schwangerschaften letztlich (doch) ausgetragen werden. Die andere Hälfte endet in einem Schwangerschaftsabbruch (vgl. Knittel/Olejniczak 2023: 22). Zwei Drittel der Personen, die einen Schwangerschaftsabbruch vornehmen lassen haben, haben bereits Kinder und die Familienplanung ist abgeschlossen (vgl. ebd.: 26). Die feministische-intersektional *sensibilisierende* Betrachtung der Regulierung des Schwangerschaftsabbruchs zeigt (vgl. Blumer 1954), wie durch Disziplinierungstechniken weitere Ein- und Ausschlüsse im Zugang zur reproduktiven Gesundheitsversorgung entstehen: Die Disziplinierungstechniken richten sich auf diejenigen, die die (deutsche) Sprache verstehen, ausreichend ökonomische Sicherheit haben, um die Kosten aufzubringen, und die die Möglichkeiten haben, mobil und flexibel zu agieren. Aufgrund migrationsgesellschaftlicher, ableistischer oder klassistischer Diskriminierungsverhältnisse können jedoch Hürden in der Gesundheitsversorgung und im Zugang zu einem Schwangerschaftsabbruch auftreten. Diese Argumentation wird folgend durch die Darlegung der juristischen Situation zum Schwangerschaftsabbruch und den davon ausgehend wirkenden Disziplinierungstechniken auf den individuellen Körper der ungewollt Schwangeren entfaltet.

Das Recht auf einen Schwangerschaftsabbruch ist in der eingangs genannten Definition reproduktiver Gesundheit der Weltbevölkerungskonferenz in Kairo 1994 nicht verankert, sondern wird in geltenden nationalen Gesetzen der jeweiligen Staaten geregelt. Auch in den sich daran orientierenden *Sustainable Development Goals* bleibt die Verhandlung um einen Schwangerschaftsabbruch eine Leerstelle. So heißt es auf der Website des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit

und Entwicklung, dass gemäß dem *SDG 3 Gesundheit und Wohlergehen*, »allen Mädchen und Frauen [...] das Recht auf Selbstbestimmung in der Familienplanung zuteilwerden [soll, JLH]« (BMZ 2026), aber konkret wird der Schwangerschaftsabbruch nicht benannt. Für Deutschland konnten die Empfehlungen der *Kommission zur reproduktiven Selbstbestimmung und Fortpflanzungsmedizin* (2024) zur Regulierung des Schwangerschaftsabbruchs außerhalb des Strafgesetzbuches und der kostenfreien Abgabe von Kontrazeptiva mit der gescheiterten Ampelregierung im Jahr 2025 nicht umgesetzt werden. So gilt für Deutschland nach wie vor, dass der Schwangerschaftsabbruch juristisch gesehen eine Straftat ist, die unter bestimmten Bedingungen jedoch straffrei bleibt. Dieses Gesetz über den Schwangerschaftsabbruch wird in dem Strafgesetzbuch zwischen § 217 »Geschäftsmäßige Förderung der Selbsttötung« und § 221 »Aussetzung« juristisch geregelt. Demnach ist es nach § 218a (1) möglich einen Schwangerschaftsabbruch straffrei vornehmen zu lassen,

»wenn 1. die Schwangere den Schwangerschaftsabbruch verlangt und dem Arzt durch eine Bescheinigung nach § 219 Abs. 2 Satz 2 nachgewiesen hat, daß sie sich mindestens drei Tage vor dem Eingriff hat beraten lassen, 2. der Schwangerschaftsabbruch von einem Arzt vorgenommen wird und 3. seit der Empfängnis nicht mehr als zwölf Wochen vergangen sind.« (StGB § 218a (1))

Unter biopolitischer Betrachtungsweise wird mit diesem Gesetz, welches nach der Wiedervereinigung einen Kompromiss darstellt, der Umgang zum Schutz des ungeborenen Lebens reguliert.⁹ Die Verortung dieser Paragraphen im Strafgesetzbuch zwischen »der geschäftsmäßigen Förderung der Selbsttötung« und »Aussetzung« ist als repressive Form von Macht einzuordnen. Bei einem Schwangerschaftsabbruch aus medizinischen Gründen oder aufgrund einer Straftat (kriminologische Indikation) wird die Schwangere als schützenswert anerkannt. Im Falle des Schwangerschaftsabbruchs nach Beratungsregelung, welcher 2024 96,1 % aller durchgeführten Schwangerschaftsabbrüche ausmacht (Statistisches Bundesamt 2025), gestaltet sich diese Einordnung komplizierter. Einerseits bieten die §§ 218 und 219 StGB Schutz davor, einen Schwangerschaftsabbruch ohne die Einwilligung der schwangeren Person und durch fachfremde Personen durchführen zu lassen. Andererseits erfolgt dies unter vorheriger Beratung mit dreitägiger Bedenkfrist und innerhalb eines Zeitfensters bis zur 12. Schwangerschaftswoche. Biopolitisch wird auf diese Weise das ungeborene Leben *über* das Leben der ungewollt Schwangeren unter den Schutz des Staates gestellt. Hingegen hat der Schutz der ungewollt Schwangeren bei der medizinischen und kriminologischen Indikation

9 Zur Geschichte der Paragraphen zum Verbot des Schwangerschaftsabbruchs sei auf von Behren (2019) verwiesen.

obersten Vorrang und wird dadurch vom Staat bewahrt. Ein Schwangerschaftsabbruch nach der Beratungsregelung hingegen lässt sich als Abweichung des normalisierten Verhaltens und daher nicht als *vorrangig* unterstützenswert durch den Staat verstehen.

Diese juristische Festlegung des Schwangerschaftsabbruchs führt zu Disziplinierungstechniken, die auf den individuellen Körper einwirken. Wie bereits oben ausgeführt, unterliegt der weibliche Körper ab der Adoleszenz der Beobachtung der Gynäkolog:in. Dabei wird dieser zum geheligen Körper, der dazu angehalten wird, den Menstruationszyklus zu beobachten und Abweichungen von diesem zu deuten. Stellt die Gynäkolog:in eine Schwangerschaft fest, wird diese in der Patient:innenakte dokumentiert und ein Mutterpass ausgehändigt. Bei Wunsch eines Schwangerschaftsabbruchs wird die Schwangere an eine andere »Funktionsstelle« (Foucault 2022 [1975]: 184) verwiesen, indem sie bei einer nach dem Schwangerschaftskonfliktgesetz (SchKG) anerkannten Stelle ein Beratungsgespräch vereinbaren muss. Unter Umständen hat sie das Anrecht der Kostenübernahme durch die Krankenkasse, welche vor dem Eingriff aufgesucht werden muss.¹⁰ An dieser Stelle zeigen sich disziplinierende (Zuweisungs-)Techniken in der Schwangerschaftsabbruchsversorgung, indem die schwangere Person angewiesen wird, verschiedenen Stellen aufzusuchen: etwa zur Gynäkolog:in, Beratungsstelle, gegebenenfalls zur Krankenkasse und zur Schwangerschaftsabbruch durchführenden Gynäkolog:in. Da nicht jede Gynäkolog:in Schwangerschaftsabbrüche ermöglicht, kann dies – je nach Region – zu Herausforderungen im Zugang zur Versorgung führen (vgl. Hahn et al. 2024a: 1f., 883ff.; Hahn et al. 2024b: 35). Der Zugang zum Schwangerschaftsabbruch wird damit als eine Abfolge institutioneller Kontakte hervorgebracht, wodurch der Entscheidungsprozess zum Ort des öffentlichen Zugriffs und disziplinierungstechnisch reguliert wird. Die gesetzlich vorgeschriebene Bedenkfrist von drei Tagen suggeriert zudem, dass es notwendig sei, der Schwangeren gesetzlich vorzuschreiben, ihre Entscheidung zu einem Schwangerschaftsabbruch zu bedenken (StGB § 218 a). Die Pflicht, eine Beratung wahrzunehmen und darüber mindestens drei Tage nachzudenken, stellt eine Hürde im selbstbestimmten Zugang ungewollt Schwangerer zum Schwangerschaftsabbruch dar.¹¹

10 Ein Schwangerschaftsabbruch kostet je nach Abbruchmethode zwischen 300 und 700€. Wenn das Gehalt unter 1383€ im Monat liegt, übernehmen die Krankenkassen nach einem Antrag die Kosten. Diese Grenze erhöht sich pro minderjähriges Kind im Haushalt um 328€ (BIÖG 2024). Die Bundesärztekammer (vgl. 2025: 442) plädiert auf dem Deutschen Ärztetag für die gesamte Kostenübernahme durch die gesetzlichen Krankenversicherungen.

11 Das Konzept Selbstbestimmung wird als neoliberale Konzept kritisiert, wenn es vornehmlich eine Responsibilisierung einstiger sozialstaatlicher Aufgaben meint und sich auf eine Strategie der Regierung oder Selbstregierung

Diese Disziplinierungstechniken führen zur Kontrolle des durch die ungewollt eingetretene Schwangerschaft abweichenden Körpers. Zu ergänzen sind die Informiertheit, Flexibilität und Mobilität, die notwendig sind, um einen Schwangerschaftsabbruch durchführen zu lassen. Die ungewollt schwangere Person wird durch die genannten Anlaufstellen bis hin zum Schwangerschaftsabbruch responsabilisiert. Sie ist darauf angewiesen, in verständlicher Sprache (gegebenenfalls unter Zunahme von Dolmetscher:innen) Informationen zum Ablauf eines Schwangerschaftsabbruchs in Deutschland zu erhalten. Andernfalls ist sie auf die eigene Recherche verlässlicher Informationen angewiesen. Bis es zu einer Durchführung eines Schwangerschaftsabbruchs kommt, sind verschiedene Termine notwendig, die eine gewisse zeitliche Flexibilität und Mobilität erfordern. Dafür bedarf es der finanziellen und zeitlichen Möglichkeiten, diese Fahrten anzutreten. Mitunter bedarf es der Unterstützung von anderen Personen, um etwaige Sorgearbeiten im Privaten zu übernehmen, wenn die schwangere Person den Schwangerschaftsabbruch an einem anderen als dem Wohnort durchführen lässt. Dieser feministischen Analyse folgend wird ersichtlich, dass Personen, die einen Schwangerschaftsabbruch durchführen, durch diese vergeschlechtlichten Disziplinierungstechniken kontrolliert werden, während die an der Schwangerschaft beteiligte Person (beispielsweise in cis-heterosexuellen Paarkonstellationen der Mann), nicht in dieser Weise zum Subjekt der Disziplinierungstechniken wird. Die Bedarfe von Personen, etwa aufgrund prekärer finanzieller Situationen, aufgrund von Sprachbarrieren, Mobilitätseinschränkungen oder Care-Verantwortung, werden bezogen auf die Teilhabe an reproduktiver Gesundheitsversorgung unzureichend mitbedacht. Denn hierzu bedürfte es einer weitreichenderen Unterstützung, beispielsweise aus dem individuellen Umfeld. Die Disziplinierungstechniken in Bezug auf den Schwangerschaftsabbruch führen zu Kontrolle und Überwachung und blenden dabei die Bedarfe ohnehin marginalisierter Personengruppen aus.

5 Diskussion und Resümee

Die disziplinierungstechnische Betrachtung der gegenwärtigen Situation in Deutschland zu Kontrazeptiva und zum Schwangerschaftsabbruch zeigt im Sinne einer kritischen »Ontologie der Gegenwart« (Foucault 2005: 848) folgendes: Zunächst sind Disziplinierungstechniken bei Kontrazeptiva und einem Schwangerschaftsabbruch als vergeschlechtlicht zu

bezieht, die Individuen dazu bringt, ihr eigenes Verhalten und ihre Handlungen im Sinne gesellschaftlicher Normen und Erwartungen (selbstverantwortlich) zu regulieren; vgl. u. a. Lembke (2024).

fassen, indem die Disziplinierungstechniken vornehmlich auf den weiblichen Körper gerichtet sind, während der männliche Körper nahezu vollständig dethematisiert wird. Gesetzliche Regulierungen, medizinisches Empfehlungswissen und die stark rechtlich und medizinisch vorstrukturierte Anwendung von Kontrazeptiva lassen diese Disziplinierungstechniken im Sinne von Vergeschlechtlichung, Normalisierung und Responsibilisierung wirksam werden. Denn der Großteil der Kontrazeptiva zielt auf die Empfängnisverhütung des weiblichen Körpers ab. Die Anwendung von Kontrazeptiva ist zur Planung des ›gesunden‹ Kindes insofern im Sinne reproduktiver Gesundheitspolitik funktional, als sie darauf hinwirkt, eine Schwangerschaft im *richtigen* Alter und unter *richtigen* Bedingungen auszutragen. Sie zielt auf die Normalisierung der Familienplanung ab. Die Straffreiheit des Schwangerschaftsabbruchs ist in Deutschland wiederum an verschiedene Bedingungen geknüpft, die ihrerseits auf den ungewollt schwangeren Körper gerichtete Disziplinierungstechniken bedingen. Diese resultieren ihrerseits in Vergeschlechtlichung, Normalisierung und Responsibilisierung der schwangeren Person.

Durch die feministisch-intersektional *sensibilisierende* (vgl. Blumer 1954) Betrachtung wurde ferner deutlich, dass der Normalisierungseffekt der Disziplinierungstechniken (weitere) soziale Ungleichheiten unberücksichtigt lässt. Denn es benötigt Informiertheit, ökonomische Stabilität, Mobilität, Flexibilität und ein verlässliches Sorgenetzwerk, um das Recht auf reproduktive Gesundheit umsetzen zu können. Teilhabemöglichkeiten zu reproduktiver Gesundheit sind mit Chancengleichheit oder, wie es Loretta Ross (2021) fasst, mit reproduktiver Gerechtigkeit verzahnt. Eine intersektionale Perspektive als sensibilisierendes Konzept auf die zwei ausgewählten Möglichkeiten reproduktiver Gesundheitsversorgung anzuwenden, richtet den Blick auf weitere soziale Ungleichheiten, die in diesem Beitrag nur angerissen werden konnten. Eine dezidierte intersektionale Analyse zu reproduktiver Gesundheit in Deutschland vorzunehmen, wäre notwendig, um auch die Situationen von Menschen in Asylverfahren oder mit Behinderungen angemessen zu berücksichtigen.

Die in der Einleitung erwähnte ausbleibende Reform des Rechts auf Schwangerschaftsabbruch während der Ampelregierung (2021–2025) führte über aktivistische und wissenschaftliche Fachkreise hinausgehend kaum zur Kritik oder gar zu bundesweiten Protesten (vgl. Arps 2025). Dadurch bleiben die Anliegen dieser Fachkreise, reproduktive Rechte zur Selbstbestimmung zu reformieren, von politischen Entscheidungsträgern unberücksichtigt. Dies führt aufgrund des prognostizierten Mangels an medizinischer Expertise zur Durchführung eines Schwangerschaftsabbruchs zur Vergrößerung der Versorgungslücke in Deutschland (vgl. Hahn et al. 2024a) und zu einer weiteren Entfernung von der Erfüllung global festgelegter Rechte zu reproduktiver Gesundheit. Die

Betrachtung von Disziplinierungstechniken in der reproduktiven Gesundheitsversorgung stärkt die vorgeschlagene Begriffskonzeption, reproduktive Gesundheit als machtdurchdrungen zu verhandeln. Denn durch die feministisch-intersektional sensibilisierende Perspektive auf die hier thematisierten Disziplinierungstechniken werden marginalisierte Positionen und die mit ihnen verbundene, erschwerte oder gänzlich verunmöglichte Teilhabe an reproduktiver Gesundheitsversorgung sichtbar.

Literatur

- Agena, Gesine/Patricia Hecht/Dinah Riese (2022): *Selbstbestimmt. Für reproduktive Rechte*, Berlin: Wagenbach.
- Arps, Anne Britt (2025): »Ungewollt Schwangere schützen, bevor es zu spät ist«, *taz* 07.04.2025, <https://taz.de/Schwangerschaftsabbruch-und-Recht/!6077465&s=Schwangerschaftsabbruch/> (Zugriff: 18.12.2025).
- BIÖG (2024): *Die Kosten eines Schwangerschaftsabbruchs*, <https://www.familienplanung.de/schwangerschaftskonflikt/schwangerschaftsabbruch/die-kosten-eines-schwangerschaftsabbruchs/#c65076> (Zugriff 18.12.2025).
- Blumer, Herbert (1954): »What is Wrong with Social Theory?«, *American Sociological Review* (19/1), S. 3–10.
- Brunnett, Regina (2007): »Foucaults Beitrag zur Analyse der neuen Kultur von Gesundheit«, in: Roland Anhorn/Frank Bettinger/Johannes Stehr (Hg.), *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.169–184.
- Bundesärztekammer (2025): 129. *Deutscher Ärztetag 2025. Beschlussprotokoll*, <https://www.bundesaerztekammer.de/aerztetag/129-daet-2025-in-leipzig> (Zugriff 18.12.2025).
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2026): *SDG 3: Gesundheit und Wohlergehen*, <https://www.bmz.de/de/agenda-2030/sdg-3> (Zugriff 26.03.2026).
- Burmeister, Christoph T. (2021): *Das Problem Kind. Ein Beitrag zur Genealogie moderner Subjektivierung*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Busch, Ulrike (2020): »Familienplanung im Wandel«, in: Heinz-Jürgen Voß (Hg.), *Die deutschsprachige Sexualwissenschaft*, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 123–151.
- Busch, Ulrike/Daphne Hahn (2021): »Schwangerschaftsabbruch in BRD und DDR«, *Ariadne* (77), S. 80–102.
- Campo-Engelstein, Lisa/Suzanne Kaufman/Wendy M. Parker (2019): »Where Is the Pill for the ›Reproductive Man?‹: A Content Analysis of Contemporary US Newspaper Articles«, *Men and Masculinities* (22/2), DOI: 10.1177/1097184X17707990, S. 360–379.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): »Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist

- Theory and Antiracist Politics«, *University of Chicago Legal Forum* (1), S. 139–167.
- Döring, Nicola/Stephan Lehmann/Claudia Schumann-Doermer (2022): »Verhütung in der deutschsprachigen Wikipedia: Eine Inhalts- und Qualitätsanalyse«, *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz* (65/6), DOI: 10.1007/s00103-022-03537-8, S. 706–717.
- Förster, Franziska (2017): »Who am I to feel so free?«. Eine Einführung in den Begriff und das Denken von Queer«, in: Karsten Kenklies/Maximilian Waldmann (Hg.), *Queer Pädagogik. Annäherungen an ein Forschungsfeld*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 9–59.
- Foucault, Michel (2023 [1976]): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2022 [1975]): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2005): »Was ist Aufklärung?«, in: *Dits et Ecrits* Bd. 4 1980–1988, hrsg. v. Daniel Defert, François Ewald und Jacques Lagrange, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 837–848.
- Foucault, Michel (2003a): »Krise der Medizin oder Krise der Antimedizin?«, in: *Dits et Ecrits* Bd. 3 1976–1979, hrsg. v. Daniel Defert, François Ewald und Jacques Lagrange, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 54–76.
- Foucault, Michel (2003b): »Die Gesundheitspolitik im 18. Jahrhundert«, in: *Dits et Ecrits* Bd. 3 1976–1979, hrsg. v. Daniel Defert, François Ewald und Jacques Lagrange, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 909–926.
- Global Policy Forum (2020): *Agenda 2030: Wo steht die Welt?. 5 Jahre SDGs eine Zwischenbilanz*, Bonn.
- Hahn, Daphne (2024): »Reproduktive Gesundheit«, *Aus Politik und Zeitgeschichte* (74/43–44), S. 34–40.
- Hahn, Daphne (2000): *Modernisierung und Biopolitik. Sterilisation und Schwangerschaftsabbruch in Deutschland nach 1945*, Frankfurt am Main/ New York: Campus.
- Hahn, Daphne/Cornelia Helfferich/Maika Böhm/Petra Brzank/Ulrike Busch/Christine Knaevelsrud/Tilman Knittel/Silvia Krumm/Sarah Schumacher (2024a): *Abschlussbericht der Studie Erfahrungen und Lebenslagen ungewollt Schwangerer. Angebote der Beratung und Versorgung (ELSA)*, https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Gesundheit/Abschlussberichte/ELSA_Abschlussbericht.pdf (Zugriff 18.12.2025).
- Hahn, Daphne/Rona Torenz/Ines Thonke/Sarah Eckardt/Maria Schneider/Anke Wyrobisch-Krüger/Ulrike Busch/Cornelia Helfferich/Tilman Knittel/Maika Böhm/Petra Brzank/Christine Knaevelsrud/Silvia Krumm/Sarah Schumacher (2024b): »Zugangsbarrieren zur Schwangerschaftsabbruchversorgung: Eine Analyse aus der Perspektive ungewollt Schwangerer. Erkenntnisse aus der Studie »Erfahrungen und Lebenslagen ungewollt Schwangerer. Angebote der Beratung und Versorgung (ELSA)«, *Bundesgesundheitsblatt* (68), <https://doi.org/10.1007/s00103-024-03987-2>, S. 28–37.

- Helfferrich, Cornelia (2017): *Familie und Geschlecht*, Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Helfferrich, Cornelia/Heike Klindworth/Yvonne Heine/Ines Wlosnewski (2016): *Frauen Leben 3. Familienplanung im Lebenslauf von Frauen. Schwerpunkt: Ungewollte Schwangerschaften*, Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Helfferrich, Cornelia/Heike Klindworth/Jan Kruse (2005): *Männer Leben. Studie zu Lebensläufen und Familienplanung – Vertiefungsbericht*, Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Kahlert, Heike/Agnes Blome (2020): »Politiken der Generativität und Reproduktive Rechte. Eine Einleitung«, *femina politica* (02/2020), S. 9–23.
- Klann, Elyssa M./Y. Joel Wong (2020): »A Pregnancy Decision-Making Model: Psychological, Relational, and Cultural Factors Affecting Unintended Pregnancy«, *Psychology of Women Quarterly* (44/2), S. 170–186.
- Knittel, Tilmann/Laura Olejniczak (2023): »Ungewollte Schwangerschaften im Lebenslauf. Ergebnisse der Studie ›frauen leben 3‹«, *FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung: Informationsdienste der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung* (1), S. 21–27.
- Koalitionsvertrag 2021–2025 zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), Bündnis 90/ Die Grünen und den Freien Demokraten (FDP) (2021): *Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit*, <https://www.spd.de/koalitionsvertrag2021/> (Zugriff: 18.12.2025).
- Kommission zur reproduktiven Selbstbestimmung und Fortpflanzungsmedizin (2024): *Bericht der Kommission zur reproduktiven Selbstbestimmung und Fortpflanzungsmedizin*, https://www.bmj.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Fachpublikationen/2024_Bericht_Kom_218_StGB.pdf?__blob=publicationFile&v=7 (Zugriff 18.12.2025).
- Lembke, Ulrike (2024): »Reproduktive Selbstbestimmung und reproduktive Gerechtigkeit – ein intersektionaler Menschenrechtsansatz«, *GENER (1/16)*, S. 11–25.
- Lorenz, Louise (2022): »Der gute Wille allein reicht nicht. Aspekte vergeschlechtlicher Ungleichheit in der Schwangerschaftsverhütung«, in: Marie Fröhlich/Ronja Schütz/Katharina Wolf (Hg.), *Politiken der Reproduktion*, Bielefeld: transcript, S. 291–303.
- Martin, Mirjam (2023): »Eine Vielzahl ungenutzter Möglichkeiten«, *Deutsches Ärzteblatt* (120/29–30), DOI: 10.25646/9872, S. 1266–1268.
- Rose, Lotte (2022): »Gebären will gelernt sein! – Bildungsangebote zur Geburt zwischen emanzipatorischer Befähigung und neoliberaler Indienstnahme«, *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* (47/1), DOI: 10.1007/s11614-022-00469-0, S. 9–29.
- Ross, Loretta J. (2021): »Reproductive Justice. Ein Rahmen für eine anti-essentialistische und intersektionale Politik«, in: Kitchen Politics (Hg.), *Mehr als Selbstbestimmung! Kämpfe für reproduktive Gerechtigkeit*, Münster: edition assemblage, S. 17–60.
- Scharmanski, Sara/Angelika Hessling (2024): *Verhütungsverhalten Erwachsener*

2023. *Forschungsbericht zur Repräsentativbefragung*, Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Schmidt, Franziska/Janet-Lynn Holz/Tilman Knittel/Victoria Melchior (2021): »Junge Schwangerschaften. Eine Sonderauswertung quantitativer und qualitativer Daten der Studie »frauen leben 3. Familienplanung im Lebenslauf«, *Sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut zu Geschlechterfragen Freiburg* (SoFFI F), <https://www.soffi-f.de/wp-content/uploads/2025/04/Junge-Schwangerschaften-Sonderauswertung-frauen-leben-3-2022-01-04.pdf> (Zugriff: 18.12.2025).
- Schultz, Susanne (2022): *Die Politik des Kinderkriegens*, Bielefeld: transcript.
- Schwangerschaftskonfliktgesetz (SchKG): *Gesetz zur Vermeidung und Bewältigung von Schwangerschaftskonflikten* (Schwangerschaftskonfliktgesetz – SchKG), <https://www.gesetze-im-internet.de/beratungsgsg/index.html> (Zugriff: 18.12.2025).
- Silies, Eva-Maria (2010): *Liebe, Lust und Last. Die Pille als weibliche Generationserfahrung in der Bundesrepublik 1960–1980*, Göttingen: Wallstein.
- Spies, Anke (2009): »Wunschkinder mit guten Müttern? Der Babysimulator als Medium der Verunsicherung benachteiligter Mädchen«, in: Paula Villa/Barbara Thiessen (Hg.), *Mütter – Väter. Diskurse, Medien, Praxen*, Münster: Westfälisches Dampfboot, S.275–289.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2025): *Anzahl der Schwangerschaftsabbrüche in Deutschland nach rechtlicher Begründung*, https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Schwangerschaftsabbrueche/_inhalt.html#_p8xmv1b5e (Zugriff: 18.12.2025).
- Strafgesetzbuch (StGB): §218a *Straflosigkeit des Schwangerschaftsabbruchs*, https://www.gesetze-im-internet.de/stgb/_218a.html (Zugriff: 18.12.2025).
- Strafgesetzbuch (StGB): §219 *Beratung der Schwangeren in einer Not- und Konfliktlage*, https://www.gesetze-im-internet.de/stgb/_219.html (Zugriff: 18.12.2025).
- Tolasch, Eva/Lotte Rose/Rhea Seehaus (2022): »Warum Mütter in Deutschland stillen sollen – und wollen. Ergebnisse einer Dokumentenanalyse zur Stillförderung der öffentlichen Gesundheitspflege«, *Jahrbuch für Kritische Medizin und Gesundheitswissenschaften* (53), S. 65–85.
- United Nations (1994): »Report of the International Conference on Population and Development«, https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/a_conf.171_13_rev.1.pdf (Zugriff: 18.12.2025).
- Von Behren, Dirk (2019): »Kurze Geschichte des Paragraphen 218 Strafgesetzbuch«, *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2019/20), S. 12–19.
- Weinert, Sebastian (2017): *Der Körper im Blick. Gesundheitsausstellungen vom späten Kaiserreich bis zum Nationalsozialismus*, Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Winkler, Christiane/Emine Babac (2022): »Birth Justice. Die Bedeutung von Intersektionalität für die Begleitung von Schwangerschaft, Geburt und früher Elternschaft«, *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* (47), S. 31–58.

»So is nich Geburt, ne!«

Zur Moralisierung und Disziplinierung werdender
Mütter in Geburtsvorbereitungskursen

Im Mittelpunkt des Beitrags steht der Übergang zur Mutterschaft als eine besonders einschneidende Veränderung im Lebenslauf von Frauen, der in der Regel bereits in der Schwangerschaft beginnt. Aufgrund der umfassenden normativen Erwartungen an Eltern allgemein und Mütter im Besonderen lässt sich Mutterwerden als relativ aufwendiger Prozess der Vergesellschaftung und Anpassung an die geltende familiäre Ordnung deuten. Dieser Übergang wird von vielen Frauen individuell häufig heiß ersehnt, ist gesellschaftlich hoch erwünscht, wird unterstützt und ist mit vielen Anerkennungen versehen. Auf die normativen Ansprüche und die mit der Mutterschaft verbundene Verantwortung werden Frauen zwar bereits im Lauf ihrer Sozialisation und der bei ihnen verankerten Zuständigkeit für Reproduktionsaufgaben vorbereitet (vgl. Hirschauer et al. 2014: 24ff.), während der Schwangerschaft erfolgt jedoch eine Aktualisierung dieser Responsibilisierung sowie der notwendigen Selbstüberwachung mit Hilfe institutionalisierter Formen der Geburtsvorbereitung. Der Beitrag beschäftigt sich mit einigen bei dieser Transformation eingesetzten, durchaus repressiven Disziplinierungspraktiken, die anhand des Fallbeispiels eines Geburtsvorbereitungskurses analysiert werden.

Zu den Besonderheiten des Kinderkriegens respektive Mutterwerdens gehört sicherlich die große gesellschaftliche Bedeutung von Kindern allgemein. In wenigen Dingen besteht heutzutage vermutlich so viel Einigkeit, wie darüber, dass Kinder eines der wertvollsten Güter unserer Gesellschaft sind und dass Kindheit eine Art Schutz- und Schonraum sein sollte.¹ Diese Bewertung spiegelt sich unter anderem in der kollektiven Ächtung² von Personen, die Kinder misshandeln oder missbrauchen,

- 1 Dieser moralischen Überhöhung der Kinder in der Alltagskultur steht jedoch eine politische und juristische Wirklichkeit gegenüber, die (zumindest für die Kinder) eher ernüchternd ist und in der ihnen keinesfalls die gleichen Rechte wie Erwachsenen zugesprochen werden (vgl. Bühler-Niederberger 2020).
- 2 Dieser Konsens über den Schutz von Kindern scheint sogar über andere gesellschaftliche Spaltungen hinweg zu bestehen, zum Beispiel politische Kampagnen rechtsradikaler Organisationen gegen vermeintliche »Kinder-schänder«. Auch wenn diese dann wiederum von Wissenschaftler:innen und

prägt aber auch den alltäglichen Umgang mit Kindern in der Öffentlichkeit, der wie kaum eine andere Alltagspraxis der ständigen Bewertung und Moralisierung durch andere unterliegt. So werden Eltern – und vor allem Mütter – von (selbsternannten) Expert:innen in Ratgebern, KiTas, aber auch von Nachbar:innen oder sogar Fremden auf der Straße in ihren Erziehungspraktiken bewertet.³ Sie erhalten nicht nur Tipps zum ›richtigen‹ Tragen von Säuglingen, sondern werden dabei auch als ›gute‹ oder ›schlechte‹ Eltern etikettiert.⁴

Diese Bewertungen und Moralisierungen lassen sich als Ausdruck eines anspruchsvollen und ressourcenintensiven Erziehungsstils verstehen, der sich seit den 1980er Jahren in der »neuen« gebildeten Mittelschicht etabliert hat und als »intensive parenting« (vgl. Reckwitz 2017: 329ff.) beziehungsweise »intensive mothering« (vgl. Hays 1996: 97ff.) bezeichnet wird, da sich die Anforderungen insbesondere an Frauen richten. Zentraler Bestandteil dieses »historisch beispiellosen Anforderungsprogramms« an die Eltern ist es vor allem, die Fähigkeiten und Begabungen jedes Kindes von Geburt an bestmöglich zu fördern, um ihm die »optimalen Startchancen für Selbstverwirklichung und sozialen Aufstieg« zu ermöglichen (Meyer 2002). Für diesen aufwendigen Erziehungsstil fühlen sich in erster Linie die Mütter verantwortlich – respektive werden verantwortlich gemacht –, die die Bedürfnisse, das Wohlergehen und die gesamte Entwicklung ihrer Kinder mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln fördern und dabei ihre eigenen Wünsche zurückstellen sollen.

Dieses neue kindzentrierte Ideal von Mutterschaft und Fürsorge zeichnet sich außerdem dadurch aus, dass es sich nicht nur auf die Zeit der aktiven Elternschaft beschränkt, sondern sich bereits vor der Entbindung bemerkbar macht und die deutsche Geburtskultur stark geprägt hat.⁵ Hier liegt der Fokus dieses Beitrags, der sich in erster Linie mit dem Moralisierungsdruck beschäftigt, dem werdende Mütter beim Besuch so genannter Geburtsvorbereitungskurse ausgesetzt sind. Bei diesen Kursen handelt es sich um ein seit Anfang der 1990er Jahre in der deutschen Geburtskultur fest institutionalisiertes Veranstaltungsformat, das

politischen Gegner:innen als »Instrumentalisierung« gedeutet werden (vgl. Amadeu Antonio Stiftung 2015).

3 Anschauliche Beispiele für die empörten Reaktionen auf die Erziehung Anderer finden sich bei Wenzl 2024: 122ff.

4 Zu dieser Bewertungskultur gehören auch Schmähbegriffe wie ›Rabeneltern‹ oder ›Helikoptereltern‹ (vgl. Waterstradt 2016: 24).

5 Zu den historischen Besonderheiten deutscher Mutterschaft vgl. Vinken (2007). Eine historische Rekonstruktion der Entstehung der deutschen Geburtskultur inkl. der offenbar selektiven Rezeption der beiden französischen Geburtshelfer Frédéric Leboyer (1974) und Michel Odent (1978) fehlt bisher leider.

mehrheitlich von Hebammen geleitet und von den Krankenkassen bezahlt wird (vgl. Müller 2022). Innerhalb dieser sowohl von den Teilnehmer:innen als auch der Öffentlichkeit breit akzeptierten Kursen kommt es mehr oder weniger regelmäßig zu Formen offenen Moralisieren, das heißt, die Frauen werden ermahnt, vor drohenden Gefahren gewarnt und sie werden über die vermeintlich ›richtige‹ Art und Weise der Geburt belehrt. Erstaunlich hieran ist vor allem die Akzeptanz der Rezipient:innen, die sich diesem deutlich fühlbaren Druck bei Besuch der Kurse offenbar freiwillig aussetzen. Im Folgenden werden die kommunikativen Besonderheiten dieser geburtsvorbereitenden Moralisierungspraktiken (wie z. B. das Predigen) mit Hilfe konversationsanalytischer Sequenzanalysen genauer betrachtet. Hier stellt sich die Frage, wie genau moralische Bewertungen der werdenden Mütter und der damit verbundene Erwartungsdruck in diesen Situationen kommunikativ erzeugt wird. Wie erfolgt die Zuschreibung von Verantwortung an die Frauen genau (Responsibilisierung), und wie werden die Frauen dazu gebracht, sich selbst und ihre Körper an die geltenden Normen von Mutterschaft anzupassen? Eine besonders wichtige Rolle bei dieser Disziplinierung der Frauen zu ›guten‹ Müttern spielt das Ideal der ›natürlichen Geburt‹, also einer Entbindung ohne den Einsatz von Medikamenten und ohne fremdes Eingreifen.⁶

Damit liefert die vorliegende Analyse gleichzeitig auch einen Beitrag zu einer Soziologie der Moral (Bergmann/Luckmann 1999); sie zeigt, dass es entgegen verbreiteten gesellschaftstheoretischen Überzeugungen (wie z. B. der Differenzierungstheorie) von einem weitgehenden Funktionsverlust moralischer Integration in der (post)modernen Gesellschaft durchaus noch Bereiche gibt, in denen Integration mit Hilfe bestimmter einheitlicher Moralanschauungen erreicht wird. Dazu gehören, wie zu sehen sein wird, ganz offenbar Elternschaft und insbesondere Mutterschaft.

Der Beitrag gliedert sich in vier Teile: Es folgen zunächst einige Erläuterungen zur Institution der Geburtsvorbereitungskurse, um deren Ablauf und Funktion bei der Familiengründung respektive dem Elternwerden besser verstehen zu können (1). Im Anschluss werden knapp die verwendeten Daten sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethoden beschrieben. Im Zentrum steht dabei eine kommunikationstheoretische Perspektive (2). Im dritten Kapitel werden zwei ausgewählte Situationen aus den Geburtsvorbereitungskursen mit Hilfe der ethnomethodologischen

6 Dass tatsächlich der Anteil der Kaiserschnittgeburten in Deutschland 2023 mit 32,6 Prozent einen neuen Höchststand erreicht hat, ist kein Widerspruch hierzu. Tatsächlich geht es hier nur um die Etablierung eines Ideals für eine gelungene, ›richtige‹ Geburt, an dem die Frauen dann ihre eigene Entbindung messen und gegebenenfalls als Versagen bewerten können.

Konversationsanalyse genauer untersucht (3). Den Abschluss schließlich bildet eine bündige Zusammenfassung der Ergebnisse mit Blick auf die Ausgangsfrage nach der Moralisierung (4).

I Geburtsvorbereitungskurse

Schwangerschaftsbegleitende Geburtsvorbereitungskurse sind seit spätestens Anfang der 1990er Jahre eine feste Institution in der deutschen Geburtskultur (vgl. Müller 2022).⁷ Der Besuch eines solchen Kurses wird allen Schwangeren, besonders Erstgebärenden, im Rahmen der Vorsorgeuntersuchungen durch die betreuenden Frauenärzt:innen empfohlen. Die Kosten für die Teilnahme der gebärenden Frauen, immer häufiger auch der Partner:innen, übernehmen in der Regel die Krankenkassen. Die Kurse werden üblicherweise von einer Hebamme, gelegentlich auch von einer Physiotherapeut:in, geleitet und finden entweder in deren Praxisräumen oder aber in Familienbildungsstätten oder einem Krankenhaus statt. Es gibt sie in unterschiedlichen Formaten: als wöchentlicher Abendtermin über fünf bis sieben Wochen oder als Kompaktkurs an einem Wochenende. Die meisten Kurse adressieren nur die Gebärenden, es gibt aber auch Paarkurse, Kurse für Mehrgebärende oder Kurse, zu denen die Geschwisterkinder mitkommen dürfen. Pro Kurs nehmen etwa acht bis zwölf Frauen oder vier bis sechs Paare teil.

Inhaltlich geht es vor allem um die Schwangerschaft und den Ablauf der Geburt: Die Teilnehmer:innen erhalten Informationen über die Veränderungen ihres Körpers in der Schwangerschaft, die verschiedenen Phasen der Entbindung sowie mögliche Komplikationen und die Zeit des Wochenbetts (Deutscher Hebammenverband 2012). Darüber hinaus werden manchmal auch Entspannungsübungen, Partnermassagen oder bestimmte Atemtechniken vorgestellt und eingeübt. Ein standardisiertes Curriculum gibt es nicht.

Anders als in anderen Ländern⁸ gibt es für Deutschland bisher kaum konkrete wissenschaftliche Daten über die Teilnahmehäufigkeit und die Frage, welche Frauen (warum) tatsächlich die Kurse besuchen. Es wird vermutet, dass die Kurse vor allem von Frauen mit relativ hohem

7 Zum historischen Entstehungshintergrund der Kurse vgl. Müller/Zillien 2016; Müller 2022: 328ff.

8 In Ländern mit einer längeren Tradition gesundheitswissenschaftlicher Forschung (*public health*), wie z. B. den USA oder Großbritannien, gibt es bereits seit den 1980–90er Jahren zahlreiche Studien über Geburtsvorbereitungskurse und die sozialstrukturellen Merkmale ihrer Teilnehmerinnen (vgl. Rowe/Garcia 2003; Spiby et al. 2021).

Bildungsstatus aus »gefestigten sozioökonomischen Zusammenhängen« besucht werden (Krahl 2012: 5). Die wenigen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen, die es bisher über die Geburtsvorbereitungskurse in Deutschland gibt (vgl. Kneuper 2004; Seehaus 2015; Müller/Zillien 2016), sind sich weitgehend einig darin, dass die latente Funktion der Kurse vor allem darin besteht, (erstgebärende) Frauen bei dem drastischen Rollenwechsel im Übergang zur Mutterschaft zu begleiten sowie in heterosexuellen Paarbeziehungen die geschlechtsdifferenzierende Arbeitsteilung in der neu entstehenden Familie vorzubereiten und abzusichern (vgl. Müller/Zillien/Gerstewitz 2020). Denn nach wie vor geschehen im Zuge der Geburt des ersten Kindes umfassende Umstrukturierungen innerhalb der Haushalte und Paarbeziehungen, in deren Folge – trotz Zustimmung zu Gleichberechtigungsidealen – Frauen die Primärzuständigkeit für Kinderversorgung sowie Hausarbeit zugeschrieben wird (vgl. Allmendinger 2021; Grunow/Schulz/Blossfeld 2007; Schulz/Blossfeld 2009). Während die Frauen ihre Erwerbstätigkeit vorübergehend aufgeben und damit häufig auch ihre Karriere- und Einkommenschancen langfristig deutlich einschränken, arbeiten Männer in der Regel weiter oder erhöhen teilweise den Umfang ihrer Erwerbsarbeit (vgl. z. B. Bianchi et al. 2006). Die Ungleichheitsfolgen dieser vermeintlich individuell ausgehandelten Arbeitsteilung zeigen ihr gesamtes Ausmaß meistens erst deutlich später im Lebensverlauf, zum Beispiel im Fall einer Trennung oder aber in deutlichen Unterschieden bei der Rentenhöhe (vgl. Ridgeway 2011: 127ff.).

Die Geburtsvorbereitungskurse unterstützen diese Entwicklung neben einer Reihe weiterer »Instanzen pränataler Geschlechtstypisierung« (vgl. Hirschauer 2019: 7), indem sie unter anderem körperliche Geschlechterunterschiede besonders hervorheben und mit der Zuschreibung geschlechtsspezifischer Zuständigkeiten verbinden sowie durch medikalisierte Naturalisierungen begründen und rechtfertigen. Dazu gehört zum Beispiel die Existenz von Brüsten und die damit verbundene Fähigkeit zum Stillen, mit der regelmäßig die primäre Verantwortung der Mutter beziehungsweise aller weiblichen Familienmitglieder für die Ernährung des Säuglings legitimiert wird (vgl. Müller/Zillien 2016: 426). Diese Umstrukturierung der familialen Wirklichkeit durch die Geburt eines Kindes wird durch die Geburtsvorbereitungskurse kommunikativ begleitet und gerechtfertigt. Der Fokus der folgenden Ausführungen liegt auf bestimmten kommunikativen Formen, durch die die Moralisierungen transportiert werden und die sich als typisch für die Kurse erwiesen haben. Sie spielen eine wichtige Rolle bei der in dieser Zeit eingeleiteten Neuordnung der Arbeitsteilung zwischen den Elternteilen, die effektiv häufig auf eine Retraditionalisierung hinausläuft.

2 Methode

Die Daten der im Folgenden präsentierten Auswertungen stammen aus einer explorativen ethnographischen Analyse von Geburtsvorbereitungskursen in Westdeutschland.⁹ In diesem Rahmen wurden zwischen 2015 und 2017 die Sitzungen von insgesamt sechs hebammengeleiteten Geburtsvorbereitungskursen in verschiedenen westdeutschen Städten untersucht (vgl. Tab. 1). Vier der Kurse richteten sich primär an schwangere Frauen, beinhalteten aber auch spezielle Kurseinheiten für die (i. d. R. männlichen) Partner:innen, zwei Kurse waren für Paare gedacht. Es wurden Tonaufnahmen der Kurse angefertigt und die verbalen Kommunikationen transkribiert. Die so entstandenen Daten wurden zunächst kodiert und mit Methoden der Grounded Theory ausgewertet (Glaser/Strauss 1967). Darüber hinaus analysierten wir ausgewählte Datensequenzen mit Hilfe der ethnomethodologischen Sequenz- beziehungsweise Konversationsanalyse (Garfinkel 1967; Sacks 1984). Dabei handelt es sich um eine qualitative empirische Methode zur Analyse natürlicher Gesprächsdaten (vgl. Bergmann 1994). Hierfür wurden die ausgewählten Sequenzen der transkribierten Geburtsvorbereitungskurse mit Hilfe des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems GAT 2 genauer verschriftlicht (vgl. Selting et al. 2009) und dann gemäß der Ordnungsprämisse der Konversationsanalyse, dass kein im Text auftauchendes Element nur zufällig entstanden ist (sog. »Order at all points«-Maxime; vgl. Sacks 1984), ausgewertet. Ziel dieses Vorgehens war unter anderem eine Rekonstruktion der »formalen Mechanismen der Organisation« der analysierten Textpassagen (vgl. Bergmann 1994: 11).

- 9 Diese Analysen fanden statt im Rahmen des DFG-Projekts »Retraditionalisierung pränatal? Eine empirische Analyse von Geburtsvorbereitungskursen und Schwangerenforen« (MU 3992/1-1 beziehungsweise ZI 1185/4-2) unter der gemeinsamen Leitung von Marion Müller und Nicole Zillien. Da es sich um eine explorative Studie zur Geburtskultur handelte und wir vermuteten, dass es möglicherweise Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland gibt, haben wir uns zunächst auf Geburtsvorbereitungskurse in Westdeutschland fokussiert (unter Berücksichtigung möglicher Stadt-Land-Unterschiede).

Tab. 1: Datenmaterial nach Art der Geburtsvorbereitungskurse, Dauer und Größe des jeweiligen Orts

Art Geburtsvorbereitungskurs	Kursdauer	Ort
Geburtsvorbereitungskurs für Frauen (mit zwei Partner:innen-Abenden)	7 Abende (jeweils 1,5 h)	Westdt. Stadt mit ca. 100.000 Einwohner:innen
Geburtsvorbereitungskurs für Frauen (mit einem Partner:innen-Abend)	5 Abende (jeweils 1,5 h)	Westdt. Kleinstadt mit ca. 17.000 Einwohner:innen
Geburtsvorbereitungskurs für Frauen (mit zwei Partner:innen-Abenden)	7 Abende (jeweils 1,5 h)	Westdt. ländliche Gemeinde mit ca. 2.000 Einwohner:innen
Geburtsvorbereitungskurs für Frauen (mit zwei Partner:innen-Abenden)	7 Abende (jeweils 1,5 h)	Westdt. Großstadt mit ca. 1.800.000 Einwohner:innen
Geburtsvorbereitungskurs für Paare	2 Abende (jeweils 3 h)	Westdt. Stadt mit ca. 100.000 Einwohner:innen
Geburtsvorbereitungskurs für Paare	5 Abende (jeweils 1,5 h)	Westdt. Stadt mit ca. 300.000 Einwohner:innen

Anleitend für die empirische Analyse war das Verständnis *moralischer Kommunikation* von Bergmann und Luckmann (1999: 22), dem zufolge moralische Kommunikation dann zustande kommt, »wenn in der Kommunikation einzelne Momente der Achtung oder Mißachtung, also der sozialen Wertschätzung einer Person, mittransportiert werden und dazu ein situativer Bezug auf übersituative Vorstellungen von ›gut‹ und ›böse‹ beziehungsweise vom ›guten Leben‹ stattfindet.« Wichtig hierbei ist, dass sich die Bewertung und die daran geknüpfte Achtung beziehungsweise Missachtung nicht nur auf ein spezifisches Verhalten, sondern auf die ganze Person bezieht. Moralische Kommunikation impliziert also häufig gleichermaßen Tendenzen der »Personalisierung« und der »Generalisierung« (ebd.: 29), sodass moralisch aufgeladene Äußerungen die Situationen oder das Verhalten, auf das sie sich beziehen, verallgemeinern und auf personalisierende Urteile über Personen abzielen. Entsprechend stellt Wolfgang van den Daele (2001: 5) fest: »Moral ist nahe an Identität. Sie ist Wertbindung, die nicht freiem Entschluss entspringt, sondern dem ›Ergriffensein‹ von etwas, das stärker ist als man selbst.«

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass moralische Kommunikation in unserem Alltag ziemlich häufig vorkommt, so zum Beispiel in Form von Vorwürfen, Rechtfertigungen, Entschuldigungen und Entrüstungen (Bergmann/Luckmann 1999: 13). Meistens bleibt die Moral dabei aber unsichtbar und funktioniert eher »wie die Brille auf der Nase, durch die ein Bild der dahinterliegenden Welt entsteht, ohne daß sie selbst gesehen wird« (ebd.: 14). Denn offenes Moralisieren (z. B. in Form einer so genannten Moralpredigt) wird aufgrund des damit verbundenen hohen Streitpotenzials eher vermieden und beschränkt sich auf sehr spezielle Gesellschaftsbereiche (z. B. die Kirche) oder Situationen (wie Weihnachtsansprachen von Staatsoberhäuptern) (vgl. Luckmann 1999). Da man prinzipiell annehmen darf, dass niemand gerne zur:m Adressat:in dieser Art abwertender Belehrungen wird, sind solche direkten Moralisierungen in der heutigen Gesellschaft auch eher selten und bergen immer ein gewisses Risiko für die Initiator:innen, selbst sanktioniert oder abgelehnt zu werden (Bergmann/Luckmann 1999: 30f.). Vor diesem Hintergrund erweisen sich die Geburtsvorbereitungskurse als besonders interessant, weil sich die Teilnehmer:innen hier regelmäßig solchen Formen offenen Moralisierens ausgesetzt sehen und erstaunlicherweise weder mit Abbruch der Situation noch mit sonstiger Gegenwehr reagieren, sondern den auf sie ausgeübten Verhaltensdruck akzeptieren und die Kurse regelmäßig weiter besuchen.

3 Von ›guten‹ und ›schlechten‹ Geburten: Moralpredigten in der Geburtsvorbereitung

Im Folgenden wird exemplarisch anhand von zwei ausgewählten Situationen gezeigt, welche Formen von moralischer Kommunikation sich mit großer Regelmäßigkeit in den Geburtsvorbereitungskursen finden lassen.

3.1 *Angst-Machen: die »Berg-Predigt«*

Das nachfolgende Beispiel aus einem Geburtsvorbereitungskurs weist erstaunliche Parallelen zu einer kirchlichen Predigt auf, wie die Analyse gleich zeigen wird. Noch erstaunlicher ist aber vielleicht die Beobachtung, dass diese Textpassage in unserem Datenmaterial keine Ausnahme darstellt, sondern sich in ähnlicher Form in vielen der von uns besuchten Geburtsvorbereitungskurse wiederfinden lässt.

01 Hebamme: GUT.
 02 äh ne bekannte hebAMME;
 03 die hanna FISCHer?
 04 (.) ähm das is son BISSchen wie;
 05 die bundespräsidentin unter uns hebAMMEN,
 06 hat mal geSAGT;
 07 dass gebURT wie eine große BERGtour is.
 08 ich find den vergleich sehr SCHÖN?
 09 weil (.) für ne BERGtour müsst ihr gut ausgestATTET
 sein.
 10 ihr braucht n rucksack mit PROVIANT?
 11 ich hoffe dass ihr das heute während des KURSES
 erHALTET?
 12 das ihr genug (.) geistlichen provIANT habt;
 13 um dann durch die gebURT zu gehen?
 14 äh ihr braucht nen BERGFührer,
 15 der sich richtig gut AUSkennt?
 16 das is (.) hoffentlich eine GUTE;
 17 nette kompetente HEBamme an eurer seite;
 18 die euch hilft über diesen BERG zu gehen;
 19 weil ihr nit alles SCHAFFT.
 20 und ihr braucht ihr frauen braucht ein SEIEL
 21 um euch FESTzuhalten,
 22 wir als HEBammen sind auch dazu da;
 23 eure frauen zu STÜTZen,
 24 ähm (.) wennse mal PHASEN haben;
 25 in denen sie DENKen;
 26 sie SCHAFFen diesen BERG nicht.
 27 es kennt sie aber !KEINER! so gut,
 28 und das liegt einfach in der natur der SACHE;
 29 wie IHR.
 30 und deswegen habt ihr eine (.) eine ganz wichtige
 position;
 31 (.) äh in der gebURT?
 32 die ich als hebamme überhaupt nicht erSETZEN kann.
 33 deswegen ist das auch ganz toll;
 34 dass ihr heute DABEI seid.

Die zitierte Textpassage entstammt dem ersten Partnerabend eines Geburtsvorbereitungskurses, das heißt, das Publikum besteht aus Frauen und Männern.¹⁰ Während die Frauen also bereits die Hebamme und auch

10 Gleichgeschlechtliche Paare waren in den von uns besuchten Geburtsvorbereitungskursen die absolute Ausnahme. Entsprechend gab es auch in dem Kurs, aus dem die hier präsentierten Daten stammen, nur heterosexuelle

die anderen Frauen kennen, sind die erstmals teilnehmenden Männer noch neu in der Runde und wissen nicht, was sie erwartet. Daher beginnt der Abend mit einer kurzen Vorstellungsrunde, gefolgt von der vorliegenden Textsequenz, mit der die Hebamme sozusagen den Rahmen setzt für das, was im weiteren Verlauf des Kurses passiert.

Was zunächst auffällt, ist die monologische Struktur: Ganz wie der Pfarrer in der Kirche oder bei einer Ansprache nimmt sich die Hebamme hier in den ansonsten eher dialogisch und informell gestalteten Geburtsvorbereitungskursen das alleinige Rederecht. Sie wird von den Teilnehmer:innen auch nicht unterbrochen oder ergänzt, wie es für Alltagsinteraktionen typisch ist, in denen unaufgefordert moralisiert wird. Auch der Redefluss ähnelt bezüglich Intonation, Akzentuierung und Satzmelodie einer kirchlichen Predigt, bei der typischerweise die Betonung am Ende jeder Intonationsphrase liegt. Die Hebamme spricht sehr gleichmäßig und erzählt eine Geschichte beziehungsweise ein Gleichnis, das heißt, sie versucht mit einer bildhaften Erzählung einen Sachverhalt (hier: die Geburt) zu verdeutlichen. Das Gleichnis stammt nicht von ihr selbst, sondern von einer anderen, in bestimmten Kreisen offenbar sehr bekannten Hebamme, die sie sogar namentlich einführt (Z. 03), wodurch die Sprecherin versucht, den nachfolgenden Worten mehr Autorität zu verleihen.

Im Zentrum des nachfolgenden Bildes steht der Vergleich der Geburt mit einer Bergtour (Z. 07). Sie erläutert die Parallelen zwischen Geburt und Bergtour hier nicht explizit, sondern scheint vorauszusetzen, dass die Zuhörer:innen wissen, was eine ›große Bergtour‹ mit sich bringt. Das bei der gemeinsamen Datenauswertung in einer Interpretationsgruppe genannte wichtigste Merkmal einer solchen Tour war die große körperliche Anstrengung beim Aufstieg auf den Berg, die allerdings üblicherweise auch mit einer tollen Aussicht belohnt wird. Außerdem assoziieren vermutlich die meisten Menschen mit den Bergen auch gewisse Gefahren und Unwägbarkeiten, die sich vor allem aus der Konfrontation mit Wildnis und Naturphänomenen ergeben, wie zum Beispiel einem Wetterumschwung oder Gewitter. Ganz ähnlich lässt sich also auch Geburt beschreiben: eine Art Natur-Erleben mit großen körperlichen Strapazen inklusive unvorhergesehener Gefahren für die Beteiligten (Mutter und Kind), für deren Erduldung man am Schluss aber mit einem Glückserlebnis belohnt wird.

Statt diese Ähnlichkeiten zu benennen, richtet die Sprecherin die Aufmerksamkeit auf die notwendige Ausstattung, die man sowohl für eine Bergtour als auch eine Geburt brauche. Sie benennt im Folgenden drei Dinge:¹¹ Proviant, einen Bergführer und ein Seil. Statt der Wegzehrung

Paare, und die anwesenden Personen waren in ihrer Außendarstellung alle cisgeschlechtliche Frauen und Männer.

11 So scheinen Dreierlisten eine wichtige Rolle für die Plausibilität einer sprachlichen Argumentation zu spielen (vgl. Jefferson 1990 und Selting 2004).

im Rucksack des Bergsteigers sollten die werdenden Eltern in den Geburtsvorbereitungskursen »geistlichen Proviant« erhalten (Z. 12). Hier erstaunt die Wortwahl und man fragt sich, was genau gemeint ist. Sie sagt nur, dass man »genug« davon brauche, »um dann durch die Geburt zu gehen« (Z. 13). Es geht also explizit nicht um Nahrung für den Körper (wie bei einer Bergtour), sondern für den Geist. Der Begriff des ›Geistlichen‹ (und eben nicht ›Geistigen‹) verweist eindeutig auf den Bereich der Religion und des Glaubens im Gegensatz zum Weltlich-Fleischlichen oder zum Intellekt. Gemeint ist also eher eine Art spiritueller Proviant beziehungsweise der Glaube an etwas, das an dieser Stelle noch nicht genauer spezifiziert wird, den werdenden Eltern im Geburtsvorbereitungskurs jedoch vermittelt werde (Z. 11).

Als zweite Notwendigkeit zur Bergbesteigung und Geburt nennt die Hebamme das Vorhandensein eines Führers, einer Person, die sich »richtig gut auskennt« (Z. 15). Für die Geburt sei das eine »gute, nette kompetente Hebamme«, die dann dabei helfen könne, »über diesen Berg zu gehen« (Z. 18). Es folgt die erste explizite Warnung (»weil ihr nit alles SCHAFFT«) und damit der Verweis auf die bisher noch implizit gebliebenen Gefahren von Geburt und Bergtour (Z. 19). Prophezeiung und Warnung vor drohendem Unheil sind konstitutive Bestandteile kirchlicher Moralpredigten und in der Regel verbunden mit dem Aufruf zur Umkehr (vgl. Luckmann 1999: 88ff.). Man findet sie auch in der Ansprache der Hebamme, die auf die Notwendigkeit eines Seils zum Festhalten hinweist, dessen Funktion im Fall der Geburt erneut durch die Hebamme erfüllt werde (vgl. Z. 20f.). Die Hebamme ist also sowohl Führerin als auch Seil und Vermittlerin der für eine Geburt notwendigen Glaubenssätze.

Auffallend an dieser Stelle des Monologs ist der Wechsel der Adressat:innen: Während sich die Hebamme zunächst explizit an die Frauen richtet (»ihr Frauen« Z. 20), spricht sie im nächsten Halbsatz die werdenden Väter an (»eure Frauen« Z. 23) und wiederholt die vorherige Unheilsprophezeiung, der zufolge die Frauen die Geburt alleine nicht schaffen oder das zumindest denken. Die Frauen werden als während der Geburt sehr hilfsbedürftig beschrieben, die auf das kompetente Agieren anderer – und zwar vor allem der Hebammen – angewiesen sind. Die Unterstützung der Hebamme fungiert hier also als eine Art Heilsversprechen für die Frauen. Damit stellt sich aber die Frage nach der Rolle der Männer bei der Geburt, denn spätestens hier wird klar, dass nur die Frauen die Tour machen und mit der Hebamme ja bereits »Proviant«, einen »Bergführer« und ein »Seil« zur Hilfe haben. Bei dieser Arbeitsteilung bleibt für die Männer nur wenig übrig. Diese Funktionslosigkeit der Männer bei der Geburt wird aber nicht expliziert, sondern durch deren direkte Adressierung und positive Bewertung eher abgeschwächt (»eine ganz wichtige Position«; Z. 30). Auffällig ist hier, dass sich der Ton ändert: Es wird nicht mehr gemahnt

und Angst gemacht, sondern es werden – ähnlich wie im Umgang mit kleinen Kindern oder Tieren – bereits Kleinigkeiten (hier: die bloße Anwesenheit der Männer beim Geburtsvorbereitungskurs bzw. der Geburt) übertrieben gelobt (»ganz toll, dass ihr heute dabei seid«; Z. 33f.). Zu den hier vermittelten Glaubenssätzen gehört also offenbar die Überzeugung, dass Kinderkriegen Frauensache ist.¹²

Ähnliche Situationen, in denen ein:e einzelne:r Sprecher:in unwidersprochen andere erwachsene Personen darüber belehrt, was sie tun und lassen sollen, sie vor drohendem Unheil warnt, wenn sie sich nicht von ihm helfen und führen lassen, finden sich in unserer Gesellschaft nicht oft, und es überrascht, wie unwidersprochen diese Moralpredigt hier bleibt. Solche Ansprachen findet man ansonsten vermutlich nur in wenigen Kontexten, zum Beispiel bei kirchlichen Moralpredigten.¹³ Die von Luckmann (1999: 96ff.) beschriebenen Merkmale der äußeren Struktur sowie der Inhalte solcher Predigten finden sich auch in der Ansprache der Hebamme: Dazu gehören die einseitige monologische Kommunikation, eine asymmetrische Beziehung zwischen Sprecher:in und Adressat:innen, Wiederholungen, eine so genannten »Unheilsprophetie« sowie Ermahnungen zur Umkehr beziehungsweise zur Befolgung bestimmter Anweisungen. Darüber hinaus gibt es weitere Ähnlichkeiten zur kirchlichen Predigt: In beiden Kommunikationsformen werden Gleichnisse zur Veranschaulichung verwendet, überdies verweist die Hebamme explizit auf die »geistlichen« Inhalte ihres Geburtsvorbereitungskurses, der offenbar der Vermittlung bestimmter Glaubensvorstellungen dient. Den Frauen und Männern wird mit Hilfe des Gleichnisses von der Bergtour eine ganz bestimmte Sichtweise auf die bevorstehende Geburt und ihren Rollen dabei vermittelt.

3.2 Anekdotischen Erzählen: Was ist eine »gute« Geburt?

Ein besonders häufiges Kommunikationsformat in den Geburtsvorbereitungskursen ist das Erzählen kleiner Geschichten, sogenannter Anekdoten, das heißt wahrer Begebenheiten, bei denen etwas Ungewöhnliches passiert ist und mit denen Sprecher:innen ihre eigene Position begründen

- 12 Im nachfolgenden Abschnitt der Ansprache werden die Männer sogar vollständig aus der Pflicht entlassen, bei der Entbindung dabei sein zu müssen. Die Hebamme zeigt dabei viel Verständnis für die »sehr, sehr schwere Position« der Männer, die aushalten müssten, dass sie nichts machen könnten. Alles in allem zeigt sich die Hebamme den Männern gegenüber wesentlich empathischer und nachsichtiger als im Umgang mit den Frauen, die hier vor allem Adressatinnen moralischer Belehrungen sind.
- 13 Weitere Ausnahme stellen möglicherweise noch Appelle von Polizist:innen an Verdächtige und von Ärzt:innen an ihre Patient:innen dar.

möchten. Das folgende Beispiel ist eine solche Anekdote, die die Kursleiterin erzählte, als sie mit den Kursteilnehmerinnen während einer der regulären Sitzungen (also ohne die männlichen Partner) über die Möglichkeit einer Periduralanästhesie (kurz: PDA)¹⁴ sprach.

01 Hebamme: auch dA hab ich wieder ne Geschichte zu?
02 die ich immer gerne erzäh:le?
03 weil mich die (.) totAL (.) mm=äh=mh-
04 muss ich wirklich sagen fast schon MITgenommen hat,
05 °h und zwar war das eine ä=auch eine beleggeburt-
06 (.) in nem krankenhaus-
07 wo der MANN anästheSIST war. (---)
08 und dann äh (.) <<leicht lachend> kam der CHEFanästhesist?>
09 und ich glaube der wollte es richtig gut machen-
10 Frauen: mmh-
11 Hebamme: die männer kannten sich gut?
12 und dann hat die frau ne pda gekricht und diese pda
die lach sogut die-
13 konnte gar nichts mehr.
14 ne?
15 die konnte ihre BEIne gar nicht mehr bewe:gen-
16 die hatte gar kein gefüh:l mehr-
17 hat auch KEIne wehe mehr gespürt-
18 nichts?
19 °hh äh-
20 und (--) joa-
21 (.) das war ja im ersten moment ja nicht so schLECHT?
22 der anästhesist fand das dann glaub ich richtig gut?
23 °h ähm-
24 und die männer unterHIELten sich die ganze zei::t-
25 über das neue au::to was sie sich [unv.] einen VOLvo
hatte er sich ge [kauft]
26 Frauen: [lachen]
27 Hebamme: die sprachen die ganze zeit und ich hab mir gedacht-
28 hh° das ist gebu::rt?-
29 <<brummen/schnaufen, ca. 0.3 sek.>>
30 so? (.) ne-
31 °hh dANN kam noch irgendwie-

14 Dabei handelt es sich um ein in der Geburtsmedizin verbreitetes medizinisches Verfahren der Schmerztherapie, um die Wehenschmerzen zu unterdrücken. Hierbei wird ein Betäubungsmittel durch einen dünnen Katheter in den Periduralraum der Lendenwirbelsäule gespritzt, damit die Schmerzen nicht mehr weitergeleitet werden. Die Frauen sind dabei aber wach und können die Entbindung trotzdem bei vollem Bewusstsein miterleben.

32 (.) n=noch ein anderer von ner anderen-
 33 der=der gynäkologe der kannte die natürlich auch?
 34 und dann ham wir da so alle rumgestanden-
 35 und dann sachten die irgendwann-
 36 (.) SO frau sowieso.
 37 ich glaube das kind ist jetzt schon tief genug,
 38 stellen sie mal die bei:ne an und drücken sie mal. (--)
 39 und die frau hat gedacht hä:? h°
 40 Frauen: mmh-
 41 Hebamme: wie drücken;
 42 JA SIE HAM ja jetzt grade ne WEHE,
 43 ja ich merk die wehe aber nich-
 44 (.) ja DRÜCKen sie mal richtig.
 45 und dann hat sie geDRÜCKT,
 46 und der gynäkologe hat von oben [so n bisschen
 mitgedrückt,]
 47 Frauen: [unverständlich, ca. 2 sek.]
 48 Hebamme: und dann kam dieses KIND,
 49 während die männer sich-
 50 (--) noch ne miNU=da krieg ich schon wieder gänsehaut=ne
 minute
 51 vorher noch über diesen volvo unterhalten haben.
 52 äh=hab ich fast geWEI:NT?
 53 weil ich dachte das=SO ist NIch geBU:RT.
 54 ne?
 55 das=das GEHT so nich.
 56 also schmerzfrei (.) mm.
 57 aber-
 58 das ist nicht geBURT.
 59 geburt hat mit emotIO:Nen zu tun.
 60 geburt hat mit ANG:st zu tun.
 61 °h geburt hat mit äh (.) hat mit FREU:DE zu tun.
 62 abe=au=äh also das ist alles toTAL WIChtig;
 63 ist einfach auch su:per WIChtig für die eltern KINd bindung.
 64 dass das ganze stattfindet.
 65 das kann man NICH (.) mit ausgeschaltetem schmerZ und
 einfach
 66 einfach mal so nebenbei.

Bereits an der einleitenden Rahmung der Geschichte als Erlebnis, das sie »mitgenommen« habe (Z. 4), macht die Sprecherin ihre eigene Bewertung der nachfolgenden Situation klar. Es handelte sich also ganz offensichtlich um keine »gute« Geburt, die sie da miterleben musste. Dieser Vorgriff schien der Hebamme vermutlich notwendig, damit die

Zuhörerinnen die weiteren Schilderungen ›richtig‹ einordnen. Denn die folgende Geschichte von der Geburt ohne Schmerzen klingt für Unwissende zunächst nicht besonders problematisch, sondern eher erfreulich: Mutter und Kind scheint es gut zu gehen, die Geburt verlief schnell und schmerzfrei. Die Hebamme verwendet offenbar andere Kriterien für ihre Bewertung der Situation.

Zunächst schildert sie die Rahmenbedingungen: Es handelte sich um eine Beleggeburt, das heißt, die Hebamme kannte die Frau schon vorher und ging mit ihr zur Entbindung ins Krankenhaus. Weil der Ehemann selbst Anästhesist war, scheint die Frau offenbar eine Art Vorzugspatientin gewesen zu sein und wurde vom Chef persönlich behandelt. Mit einem kleinen Lachen (Z. 8) wird Distanz signalisiert und gleichzeitig auch Zustimmung eingefordert: Die Hebamme macht sich über die Situation beziehungsweise die dort agierenden (männlichen) Ärzte ein bisschen lustig. Aus ihrer Perspektive ist es gleichgültig, dass es sich um den Chefarzt handelt, der es auch noch ›richtig gut machen‹ wollte (Z. 9). Hier ahnt man bereits, dass ›gut gemeint‹ eben meistens nicht gleichbedeutend mit ›gut gemacht‹ ist.

Geschickt baut sie hier mit den Betonungen, wie »gut« bzw. »nicht schlecht« eigentlich alles war, den Spannungsbogen weiter auf: angefangen bei den »gut« miteinander bekannten Männern (Z. 11) und der »gut« liegenden PDA (Z. 12) über die nicht mehr spürbaren Wehen (Z. 17ff.) bis hin zum Arzt, der das auch »richtig gut« fand (Z. 22). Die aufmerksame Zuhörer:in weiß ja bereits, dass dieser Schein trügt. Im Anschlussatz, in dem die Hebamme noch einmal wiederholt, dass die Männer sich doch tatsächlich über einen Autokauf unterhielten – wie lächerlich sie das findet, zeigen die Intonation und die langen Betonungen in Z. 25 –, wird ihre eigene Empörung (und die der Zuhörerinnen) weiter gesteigert. Im anschließenden Lachen der Zuhörerinnen erhält sie endlich die gewünschte zustimmende Reaktion und wird entsprechend expliziter in ihrer Negativbewertung der Situation: Sie formuliert eine rhetorische Frage (»hh° das ist gebu::rt?« Z. 28), um sie sich kurze Zeit später selbst zu beantworten (»SO ist NIch geBU:RT« Z. 53).

Die Hebamme, die vor allem von den anwesenden Ärzten überflüssig gemacht wird, stört sich offenbar an mehreren Dingen in dieser Situation, die hintereinander aufgezählt werden und sich zu steigern scheinen: die Banalität des (männlich konnotierten) Gesprächsthemas, die Tatsache, dass da mehrere Männer herumstehen und miteinander reden (offenbar ohne die in den Wehen liegende Frau und die Hebamme in das Gespräch zu inkludieren), die Passivität beziehungsweise Schmerzlosigkeit der Frau und die durch mechanische (Fremd-)Einwirkung eines Arztes durchgeführte Geburt. Ihrer Ansicht nach sind Emotionen (Angst, Freude) sowie Schmerzen konstitutive Bestandteile einer Geburt, die nicht einfach mit Hilfe von Medikamenten oder ablenkenden

Gesprächen übergangen werden sollten. Stattdessen scheint die Hebamme von beiden Eltern, aber von der werdenden Mutter insbesondere, zu erwarten, sich vollständig auf die Situation einzulassen (nicht nur als eine Art Nebenengagement) und auch die damit verbundenen Schmerzen zu akzeptieren, ja zu begrüßen. Begründet wird deren Bedeutung vor allem mit Blick auf die Beziehung zum Kind. Fast scheint es ein notwendiges Opfer zu sein, eine Art Bewährungsprüfung für die Mütter. Im Nachklapp zu dieser Erzählung weist die Hebamme noch expliziter daraufhin, dass die Frauen durch die PDA kaum noch pressen könnten und dadurch ihr Kind während dieser krisenhaften Passage durch den Geburtskanal allein lassen würden. Durch diese Deutung erscheinen die PDA und der Wunsch nach Schmerzfreiheit auf einmal als egoistische Entscheidungen der Frauen auf Kosten der eigenen Kinder und ihrer Beziehung zu ihnen.¹⁵

Die Situation der Geburt wird hier als ein Schlüsselereignis gedeutet und symbolisch aufgeladen als Gründungsmythos der weiteren Mutter-Kind-Beziehung. Die ›gute‹ Geburt im Sinne einer ›natürlichen Geburt‹, das heißt einer Entbindung ohne den Einsatz von Medikamenten, Schmerzmitteln und ohne fremdes Eingreifen, wird zum Indikator ›guter‹ Mutterschaft. Es fällt nicht besonders schwer, diese Schilderungen als Erwartungen an die schwangeren Frauen zu verstehen, wie sie sich bei der bevorstehenden Geburt zu verhalten haben, und dass zum Mutter-Sein – von der Geburt an – immer auch Opferbereitschaft und Leidenfähigkeit gehören. Durch die hier transportierten Vorstellungen einer ›guten‹ bzw. ›schlechten‹ Geburt wird der Ablauf eines vermeintlich ›natürlichen‹ Vorgangs zu einem bewertbaren Ereignis umgedeutet, wobei Gelingen oder Misslingen vor allem den Müttern zugerechnet wird.

Im Unterschied zu der Moralpredigt im ersten Beispiel werden die Frauen hier nicht direkt adressiert, sondern sind aufgefordert, die an sie gerichteten Erwartungen des ›Natürlichen‹ aus den beim Erzählen der Anekdote gezeigten Bewertungen abzuleiten. Eine wichtige Rolle hierbei spielen vermutlich auch gruppendynamische Prozesse, da die Teilnehmerinnen der Geburtsvorbereitungskurse sich wechselseitig bei der Rezeption der Geschichte beobachten und ihre eigenen Reaktionen anpassen können. Ergebnissen der Persuasionsforschung zufolge besitzt anekdotisches Erzählen derweil eine besondere Überzeugungskraft (vgl. z. B. Fagerlin/Wang/Ubel 2005; Strange/Leung 1999). Tatsächlich gehören solche Anekdoten, das heißt Erfahrungsberichte der Hebammen, zu den Standardtools, die in den analysierten Geburtsvorbereitungskursen

15 Mit einer ähnlichen Begründung lehnen viele Hebammen auch (geplante) Kaiserschnitte ab. Auch hierzu finden sich in unseren Daten entsprechende Moralisierung, die von den Frauen z. B. in Form von Versagensängsten internalisiert werden.

besonders häufig eingesetzt wurden. Die Zuhörerinnen können sich leicht mit den Frauen in diesen Geschichten identifizieren, da diese in einer ganz ähnlichen Situation sind: Sie erwarten ihr (erstes) Kind, haben vielleicht auch etwas Angst und möchten alles richtig machen. Gleichzeitig vertrauen sie der Hebamme, die als ausgewiesene Expertin bezüglich Schwangerschaft und Geburt ihre Bewertungen in die erzählten Anekdoten einfließen lässt und deren Auswahl ebenfalls intentional-wertend erfolgt.

4 Fazit: Geburtskultur in der Spätmoderne

Ausgangspunkt des Beitrags war die Beobachtung, dass es seit den 1990er Jahren immer höhere normative Erwartungen an (werdende) Eltern gibt und große gesellschaftliche Einigkeit über den hohen Wert von Kindern besteht. Hintergrund dieser Entwicklung ist der historische Wandel des Konzepts Kindheit sowie des gesellschaftlichen Verständnisses moderner Subjektwerdung und der damit verbundenen Ordnungsvorstellungen (vgl. Burmeister 2021). Demnach zeichnet sich kindliche Entwicklung in der Spätmoderne unter anderem dadurch aus, dass der Übergang zur Elternschaft mit immer mehr Unsicherheiten und einem steigenden Informationsbedürfnis verbunden ist. Von diesen steigenden Erwartungen sind Frauen in besonderem Maße betroffen: Ihnen wird generell die Verantwortung fürs Kinderkriegen zugesprochen, aber auch für das Ausbleiben einer Schwangerschaft, und sie gelten als die primär Zuständigen für die Versorgung der Kinder und deren Entwicklung.¹⁶ Im Übergang zur Mutterschaft erleben Frauen also einen erheblichen Anpassungsdruck und sind verschiedenen Formen von Disziplinierung ausgesetzt. So werden die werdenden Mütter während der Schwangerschaft von einer Vielzahl medizinischer Expert:innen überwacht und in die Verantwortung genommen, um auf der Grundlage bestimmter Informationen und Risikoabwägungen wichtige Entscheidungen für die Gesundheit und das Leben ihrer ungeborenen Kinder zu treffen (vgl. Sänger 2020; Sänger et al. 2013). Dazu gehören zum Beispiel Entscheidungen über die Durchführung bestimmter pränataldiagnostischer Verfahren sowie die Frage, wo und wie genau die Entbindung stattfinden

16 Der Beginn dieser Entwicklungen – sowohl die veränderte Deutung von Kindheit als auch die steigenden Anforderungen an die Mütter – ist allerdings bereits in den 1970er Jahren zu verorten und kommt z.B. zum Ausdruck in der Etablierung eines ökonomischen Bildungsverständnisses (Humankapital) sowie dem Aufstieg der Hirnforschung und der Erkenntnis des Bildungswerts des kindlichen Spielens. Für diesen Hinweis danke ich den Herausgeber:innen.

soll. Diese gesteigerten Anforderungen und die Bedürfnisse der Frauen sowohl nach mehr Informationen über die Geburt als auch nach einer besseren Vorbereitung darauf resultierten in Deutschland schließlich Ende der 1980er Jahre in der Institutionalisierung schwangerschaftsbegleitender Geburtsvorbereitungskurse. Wie gezeigt, vermitteln Hebammen den Frauen in den Kursen aber nicht nur die gewünschten Informationen, sondern auch Wertungen und normative Vorstellungen über Geburt und Elternschaft.¹⁷ Die eingesetzten Disziplinierungstechniken wirken aber nicht nur von außen auf die Frauen ein, sondern werden in Form gesellschaftlicher Ideale, etwa von guter Mutterschaft, bereits lange vor der Familiengründung und dem Elternwerden internalisiert und lassen die Frauen selbst diesen Erwartungen gerecht werden wollen. Entsprechend groß sind dann die Ängste vor einem möglichen Versagen und die Scham, wenn Frauen die Erwartungen enttäuschen. Als besonders tückisch erweist sich dabei, dass nicht nur das Verhalten der Mütter unter Beobachtung steht, sondern auch die kindliche Entwicklung den Müttern zugerechnet wird (vgl. Schütze 1996).

Ziel des Beitrags war eine Analyse der kommunikativen Formen, mit deren Hilfe moralische Bewertungen und Erwartungsdruck innerhalb dieser Geburtsvorbereitungskurse hergestellt werden. Anhand von zwei ausgewählten Textpassagen wurde mit Hilfe sequenzanalytischer Auswertungen herausgearbeitet, wie diese Bewertungen unter anderem in Form offener Moralpredigten und anekdotischem Erzählen erfolgen und welche Erwartungen an die Frauen auf diese Weise etabliert werden. Eine besonders wichtige Rolle bei der Disziplinierung der Frauen zu ›guten‹ Müttern spielt das Ideal der ›natürlichen Geburt‹, also einer Entbindung ohne den Einsatz von Medikamenten und ohne fremdes Eingreifen (Rose/Schmied-Knittel 2011). Diese Idealvorstellung wird nicht nur in den Kursen propagiert, sondern auch in Ratgeberbüchern von Hebammen (vgl. z. B. Friedrich 2017). Medizinische Eingriffe in die Geburt sollen demnach möglichst vermieden werden, was vor allem mit Verweis auf die negativen Auswirkungen auf die Mutter-Kind-Beziehung begründet wird. Mit Hilfe direkter Moralisierung sowie dem Erzählen kleiner Anekdoten aus dem Erfahrungsschatz der Hebammen lernen die Frauen, wie eine ›richtige‹ beziehungsweise ›gute‹ Geburt aussehen sollte. Das Ereignis der Geburt wird so als eine erste Bewährungsprobe für die werdenden Mütter gedeutet und entsprechend affektiv aufgeladen, sofern diese als grundlegend für die zukünftige Mutter-Kind-Beziehung erscheint.

17 Ein weiterer Hintergrund dieser Entwicklung war sicherlich auch der Wunsch nach mehr Mitsprachemöglichkeiten der Frauen selbst bei der seit den 1960er Jahren stark medikalisierten Geburt, wie es zum Beispiel Vertreterinnen der Frauengesundheitsbewegung forderten (vgl. dazu Gerhards 2001 und Duden 1991).

Das geschieht unter anderem mit Hilfe der Angst vor Schmerzen, dem Wunsch das ›Richtige‹ für das Kind zu tun und eine ›gute‹ Mutter zu sein.

Literatur

- Allmendinger, Jutta (2021): *Es geht nur zusammen. Wie wir endlich Geschlechtergerechtigkeit erreichen*, Berlin: Ullstein.
- Amadeu Antonio Stiftung (2015): Instrumentalisierung des Themas sexueller Missbrauch durch Neonazis. Analysen und Handlungsempfehlungen für Zivilgesellschaft und Betroffenenengruppen. Fachstelle Gender und Rechts-extremismus. Berlin. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/08/instrumentalisierung-des-themas-sexueller-missbrauch-durch-neonazis-1.pdf> (Zugriff: 01.04.2025).
- Bergmann, Jörg (1994): »Ethnomethodologische Konversationsanalyse«, in: Fritz, Gerd/Hundsnurscher, Franz (Hg.), *Handbuch der Dialoganalyse*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 3–16.
- Bergmann, Jörg/Thomas Luckmann (1999): »Einleitung«, in: Bergmann, Jörg/Luckmann, Thomas (Hg.), *Kommunikative Konstruktion von Moral*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, https://doi.org/10.1007/978-3-663-12193-0_3, S. 13–36.
- Bianchi, Suzanne M./John P. Robinson/Melissa A. Milkie (2006): *Changing Rhythms of American Family Life*, New York: Russell Sage Foundation.
- Bühler-Niederberger, Doris (2020): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Burmeister, Christoph T. (2021): *Das Problem Kind. Ein Beitrag zur Genealogie moderner Subjektivierung*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Deutscher Hebammenverband (2012): *Geburtsvorbereitung. Kurskonzepte zum Kombinieren*. 2. Aufl., Stuttgart: Hippokrates.
- Duden, Barbara (1991): *Der Frauenleib als öffentlicher Ort. Vom Missbrauch des Begriffs Leben*, München: DTV.
- Fagerlin, Angela/Catharine Wang/Peter A. Ubel (2005): »Reducing the influence of anecdotal reasoning on people's health care decisions: is a picture worth a thousand statistics?«, *Medical decision making* (2005/25/4), DOI: 10.1177/0272989X05278931, S. 398–405.
- Friedrich, Jana (2017): *Das Geheimnis einer schönen Geburt. Finde den richtigen Weg zu deiner persönlichen Traumgeburt*. Berlin: o. V. (Selbstverlag).
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Gerhards, Jürgen (2001): »Der Aufstand des Publikums«, *Zeitschrift für Soziologie* (2001/30/3), DOI: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2001-0301>, S. 163–184.
- Glaser, Barney/Anselm L. Strauss (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, New York: Aldine.

- Grunow, Daniela/Florian Schulz/Hans-Peter Blossfeld (2007): »Was erklärt die Traditionalisierungsprozesse häuslicher Arbeitsteilung im Eheverlauf: soziale Normen oder ökonomische Ressourcen?« *Zeitschrift für Soziologie* (2007/36/3), DOI: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2007-0301>, S. 162–181.
- Hays, Sharon (1996): *The Cultural Contradictions of Motherhood*, New Haven/London: Yale University Press.
- Hirschauer, Stefan/Heimerl, Birgit/Hoffmann, Anika/Hofmann, Peter (2014): *Soziologie der Schwangerschaft. Explorationen pränataler Sozialität*, Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hirschauer, Stefan (2019): »Mein Bauch gehört uns. Gynisierung und Symmetrisierung der Elternschaft bei schwangeren Paaren«, *Zeitschrift für Soziologie* (2019/48), DOI: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2019-0002>, S. 6–22.
- Jefferson, Gail (1990): »List-construction as a task and a resource«, in: Psathas, George (Hg.), *Interaction Competence*, Washington, D.C.: University Press of America, S. 63–92.
- Kneuper, Elsbeth (2004): *Mutterwerden in Deutschland. Eine ethnologische Studie*, Münster: LIT Verlag.
- Krahl, Astrid (2012): »Aktueller Forschungsstand zur Bedeutung der Geburtsvorbereitung«, in: Deutscher Hebammenverband (Hg.), *Geburtsvorbereitung*, Stuttgart: Hippokrates Verlag, S. 2–9.
- Leboyer, Frédéric (1974): *Der sanfte Weg ins Leben – Geburt ohne Gewalt*, München: Desch.
- Luckmann, Thomas (1999): »Predigten, Moralpredigten und Moral predigen«, in: Bergmann, Jörg/Luckmann, Thomas (Hg.), *Kommunikative Konstruktion von Moral*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, https://doi.org/10.1007/978-3-663-12193-0_3, S. 80–111.
- Meyer, Thomas (2002): »Moderne Elternschaft – neue Erwartungen, neue Ansprüche«, *APuZ Familie und Politik*, <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/26894/moderne-elternschaft-neue-erwartungen-neue-ansprueche/>, S. 40–46. (Zugriff: 01.04.2025)
- Müller, Marion (2022): »Geburtsvorbereitungskurse: Eine soziologische Perspektive auf eine Institution vergeschlechtlicher Elternschaft«, in: Haller, Lisa Y./Alicia Schlender (Hg.), *Handbuch Feministische Perspektiven auf Elternschaft*, Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 339–346.
- Müller, Marion/Nicole Zillien (2016): »Das Rätsel der Retraditionalisierung häuslicher Arbeitsteilung – Zur Verweiblichung von Elternschaft in Geburtsvorbereitungskursen«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (2016/68/3), DOI: <https://doi.org/10.1007/s11577-016-0374-5>, S. 409–433.
- Müller, Marion/Nicole Zillien/Julia Gerstewitz (2020): »Doing Becoming a Mother: The Gendering of Parenthood in Birth-Preparation Classes in Germany«, in: Pisco Costa, Rosalina/Sampson Lee Blair (Hg.), *Childbearing and the Changing Nature of Parenthood: The Contexts, Actors, and Experiences of Having Children*, Bingley: Emerald Publishing Ltd., S. 79–96.

- Odent, Michel (1978): *Die sanfte Geburt: die Leboyer-Methode in der Praxis*, München: Kösel.
- Reckwitz, Andreas (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten*, Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Ridgeway, Cecilia L. (2011): *Framed by gender: How gender inequality persists in the modern world*, Oxford: Oxford University Press.
- Rose, Lotte/Ina Schmied-Knittel (2011): »Magie und Technik: Moderne Geburt zwischen biografischem Event und kritischem Ereignis«, in: Villa, Paula-Irene/Stephan Moebius/Barbara Thiessen (Hg.), *Soziologie der Geburt. Diskurse, Praktiken und Perspektiven*, Frankfurt a. M.: Campus, S. 75–100.
- Rowe, Rachel E./Jo Garcia (2003): »Social class, ethnicity and attendance for antenatal care in the United Kingdom: a systematic review«, in: *Journal of Public Health* 25 (2), 113–119.
- Sacks, Harvey (1984): »Notes on methodology«, in: Atkinson, J. Maxwell/John C. Heritage (Hg.), *Structures of social action*, Cambridge: Cambridge University Press, S. 21–27.
- Sänger, Eva (2020): *Elternwerden zwischen »Babyfernsehen« und medizinischer Überwachung*, Bielefeld: transcript.
- Sänger, Eva/Annalena Dörr/Judith Scheunemann/Patricia Treusch (2013): »Embodying Schwangerschaft: pränatales Elternwerden im Kontext medizinischer Risikodiskurse und Geschlechternormen«, *Gender* 1, S. 56–71.
- Schulz, Florian/Hans-Peter Blossfeld (2009): »Enttraditionalisierung und Traditionalisierung der Arbeitsteilung im Haushalt. Beide Seiten sind wichtig«, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (2009/61/1), DOI: <https://doi.org/10.1007/s11577-009-0045-x>, S. 124–128.
- Schütze, Yvonne (1996): »Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters »Mutterliebe««, in: Maria-Eleonora Karsten/Hans-Uwe Otto (Hg.), *Die sozialpädagogische Ordnung der Familie. Beiträge zum Wandel familialer Lebensweisen und sozialpädagogischer Interventionen*. 2., überarbeitete Aufl., Weinheim/München: Juventa, S. 98–121.
- Seehaus, Rhea (2015): »Gravide Körper. Elternschaftskonstituierung und Geschlechterdifferenzierung als Effekte körperbezogener Praktiken in pränatalen Settings«, in: Seehaus, Rhea/Rose, Lotte/Günther, Marga (Hg.), *Mutter, Vater, Kind – Geschlechterpraxen in der Elternschaft*, Opladen/Berlin: Verlag Barbara Budrich, S. 17–30.
- Selting, Margret (2004): »Listen: Sequenzielle und prosodische Struktur einer kommunikativen Praktik – eine Untersuchung im Rahmen der Interaktionalen Linguistik«, *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 23, S. 1–46.
- Selting, Margret/Peter Auer/Dagmar Barth-Weingarten/Jörg Bergmann/Pia Bergmann/Karin Birkner/Elizabeth Couper-Kuhlen/Arnulf Deppermann/Peter Gilles/Susanne Günthner/Martin Hartung/Friederike Kern/Christine Mertzlufft/Christian Meyer/Miriam Morek/Frank Oberzaucher/Jörg Peters/Uta Quasthoff/Wilfried Schütte/Anja Stukenbrock/Susanne Uhlmann (2009): »Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)«, in: *Gesprächsforschung* – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10,

<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>, S. 353–402. (Zugriff: 01.04.2025)

- Spiby, Helen/Jane Stewart/Kim Watts/Anita Hughes/Pauline Slade (2021): »Antenatal education class provision across maternity services in England: information provided from national surveys of heads of midwifery and facilitators of antenatal education«, in: *Evidence Based Midwifery* (2021/19/2), S. 13–20.
- Strange, Jeffrey J./Cynthia C. Leung (1999): »How Anecdotal Accounts in News and in Fiction Can Influence Judgements of a Social Problem's Urgency, Causes and Cures«, *Personality and Social Psychology Bulletin* (1999/25), DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167299025004004>, S. 436–449.
- Van den Daele, Wolfgang (2001): »Von moralischer Kommunikation zur Kommunikation der Moral«, *Zeitschrift für Soziologie* (2001/30), DOI: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2001-0101>, S. 4–22.
- Vinken, Barbara (2007): *Die deutsche Mutter. Der lange Schatten eines Mythos*, Frankfurt a. M.: Fischer.
- Waterstradt, Desiree (2016): »Prozesstheorie der Elternschaft. Grundlage zur Reflexion und Offenlegung von Elternschaftskonzepten in Forschung und Berufspraxis«, *Journal für Psychologie* (2016/24/1), <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/391>, S. 11–36.
- Wenzl, Thomas (2024): »Spott und Empörung. Zur zivilisatorischen Ambivalenz von Erziehung«, in: Goldmann, Daniel/Richter, Sophia/Wenzl, Thomas (Hg.), *Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem*, Op-laden u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 121–139.

Disziplinieren, Trainieren, Üben

Zur praktischen Aneignung von ›Mitspielkompetenz‹ am inklusiven Arbeitsplatz

I Einleitung

Die Inklusion behinderter Menschen¹ in die Gesellschaft ist ein erklärtes politisches Ziel in Deutschland und soll unter anderem durch die Schaffung eines inklusiven Arbeitsmarktes realisiert werden (Deutsches Institut für Menschenrechte 2023). Jedoch sehen sich Forderungen, die das Recht auf Arbeit und Beschäftigung betonen (Wansing 2015: 43), mit der Tatsache konfrontiert, dass Menschen mit Behinderungen im Arbeitsalltag durch »Ökonomisierung und Wettbewerbsorientierung« (Neukirchinger 2020: 77) tendenziell benachteiligt sind – insbesondere, wenn sie einen niedrigen »Grad von ›Kommodifizierbarkeit‹« (Waldschmidt 2007: 69) aufweisen.

So drängt sich die Frage auf, wie Menschen mit Behinderungen im Alltag mit diesen Umständen konfrontiert sind und damit umgehen. Dieser Beitrag geht – im Unterschied zu einer rein das Recht auf Arbeit betonenden Sicht auf Inklusion – von der These aus, dass eine kapitalistisch verfasste, leistungsorientierte Arbeitsorganisation Einzelnen in der sozialen Praxis von Erwerbsarbeit immer abverlangt, einen gewissen Grad kommodifizierbarer Arbeit zu leisten. Folglich müssen sie sich insbesondere körperlich disziplinieren und disziplinieren lassen. Der Fokus liegt daher darauf, *wie* diese Disziplinierung vonstattengeht. Dabei schließe ich unter anderem an Gilles Deleuze und dessen Annahme an, dass sich in allen Gesellschaften »Befreiungen und Unterwerfungen einander gegenüber[stehen]« (Deleuze 2020 [1990]: 128) und sie sowohl durch

- 1 Ich benutze die Begriffe behinderte Menschen und Menschen mit Behinderungen synonym. Ersterer entspricht der Verwendung in den britischen Disability Studies und zeigt an, dass Menschen durch gesellschaftliche Strukturen behindert werden. Der zweite entspricht der People First-Argumentation, die das Menschsein in den Vordergrund stellt und Behinderungen nachgelagert betrachtet. Mit Menschen mit Lernschwierigkeiten meine ich als gemeinhin »geistig behindert« bezeichnete Personen; damit geht es mir darum, diesen diskriminierenden Ausdruck zu vermeiden und der Empfehlung der Selbstvertretungsorganisation Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland zu folgen.

produktive als auch repressive Elemente gekennzeichnet sind. Dies gilt ebenso für die Verwirklichung des gemeinhin als progressiv angesehenen und noch zu wenig soziologisch reflektierten Projekts der Inklusion.

Entsprechend »erscheint« Inklusion und Exklusion als »ein Verhältnis von Problem und Lösung« (Peter/Waldschmidt 2017: 41), ist aber sich wechselseitig und gegenseitig bedingend. Eine solche soziologische Perspektive ermöglicht es, neben der Zugehörigkeit stiftenden Seite auch den »Preis« (Unterthurner 2017: 65) von Inklusion zu untersuchen. Dieser Preis betrifft die alltäglichen, praktischen und insbesondere auch körperlichen Einsätze, die behinderte Menschen erbringen müssen, um als »sozial hinreichend kompetente Akteure« (Behrendt 2017: 60, Herv. i.O.) anerkannt zu werden. Daher wird in diesem Beitrag der Blick auf die konkrete Ebene des Alltags (Peter/Waldschmidt 2017: 47) gerichtet und untersucht, wie im Arbeitsalltag Inklusion hergestellt wird und welche Rolle dabei disziplinierende Anforderungen an Menschen mit Behinderungen spielen.

Im Folgenden erörtere ich zuerst die analyseleitenden Vorannahmen und Konzepte, die diesem Aufsatz zugrunde liegen, nämlich die Disziplinierung nach Michel Foucault (1976) sowie Thomas Alkemeyers (2011; 2015) Konzept der »Mitspielkompetenz«, welches ich als eine *Spielart der Disziplinierung* ansehe. Letzterer Ansatz dient dazu herauszuarbeiten, wie Einzelne diszipliniert und dazu befähigt werden, sich in einem bestimmten Praxiskontext zu bewegen und zu agieren. Anhand einer Ethnografie, die in dem DFG-Forschungsprojekt »Dispositive von Dis/ability im gesellschaftlichen Wandel« entstanden ist,² wird anschließend mithilfe empirischer Beispiele aufgezeigt, wie die Mitspielkompetenz im Rahmen der Arbeit in einem Inklusionsbetrieb eingeübt und trainiert wird – und wie produktive und repressive Elemente dabei zusammenwirken.

2 Analytische Vorannahmen und Konzepte: Disziplin und Inklusion im Alltag untersuchen

Ausgehend von Foucaults Überlegungen zur Disziplinierung soll im Folgenden eine Heuristik entwickelt werden, um die Frage zu untersuchen, wie Einzelne im Rahmen machtförmiger Operationen in einen

- 2 Das Projekt »Dispositive von »dis/ability« im gesellschaftlichen Wandel: (Erwerbs-)Arbeit als biographische Erfahrung und Alltagspraxis im Kontext von (Nicht-)Behinderung« wurde von 2018 bis 2024 an der Universität zu Köln durchgeführt und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unter der Projektnummer 405662445 gefördert. Ich danke Anne Waldschmidt und Fabian Rombach sowie den Herausgeber:innen des Bandes für die hilfreichen Anmerkungen zu diesem Beitrag.

gesellschaftlichen Kontext inkludiert werden, welche Merkmale und Fähigkeiten sie dafür besitzen oder ausbilden müssen und welche Rolle der individuelle Körper dabei spielt. Zur Operationalisierung wird Alkemeysers Konzept der Mitspielkompetenz herangezogen.

Die Disziplinarmacht, die Foucault insbesondere in *Überwachen und Strafen* (1976) herausgearbeitet hat, zielt im Gegensatz zu vor-modernen Ausschlussregimen auf die gesellschaftliche Inklusion aller Individuen, auch der als deviant geltenden (Unterthurner 2017: 82f.). Um sie alle ökonomisch brauchbar zu machen, »um sie so arbeiten zu lassen, wie man will« (Foucault 1976: 176-177), wird als zentraler Ansatzpunkt der Körper benutzt, der »unterworfen und geübt [...] fügsame und gelehrige Körper« (ebd.: 176-177); kurz: der disziplinierte Körper. Disziplinierung erfolgt über unterschiedliche Techniken, die Foucault in Gefängnissen, Kasernen und Psychiatrien, Anstalten und insbesondere Schulen (Burmeister 2021: 189-207) entwickelt sowie verwirklicht sieht und die auf die Brauchbarmachung des Körpers zwecks Integration in einen »leistungsfähigen Apparat« (Foucault 1967: 212) abzielen.

Gemeinsam ist den Techniken der Disziplinierung, dass sich stets repressive mit »weicheren« Formen der Macht verbinden, wobei insbesondere letztere Machtform auf die Mitwirkung »der kontrollierten Individuen rekurriert« (Folkers/Lemke 2020: 21). Da die erwähnten typischen Disziplinarinstitutionen mittlerweile in unterschiedliche Legitimierungskrisen geraten sind (Deleuze 2020 [1990]: 127), lässt sich historisch eine Verschiebung hin zu den sanfteren Machtformen beobachten – allerdings unter Fortbestehen repressiver Techniken. Eher ist von einem alltäglichen »Wechselspiel« (Möller 2008: 2768) von Repression und Mitwirkung sowie einer Verschränkung von Selbst- und Fremdführung auszugehen.

Die moderne Verschränkung von Herrschaft und Selbstführung bezeichnet Foucault (2000) als *Gouvernementalität*. Prominent schließt hier Ulrich Bröckling an, um gegenwärtige »Menschenregierungskünste« (Bröckling 2017: 7) zu analysieren. Die diskursiven Programme, die Bröckling aus Foucaults Analysen der Pastormacht ableitet, zeichnen sich dadurch aus, dass erstens eine umfassende Ökonomisierung des Lebens stattfindet. Zweitens handelt es sich nicht um eine unterdrückende, sondern um eine »fürsorgliche Macht« (ebd.: 25). Diese Machtform ist drittens »auf die Einwilligung und Mitwirkung ihrer Adressaten angewiesen« (ebd.), die »Sollen und Wollen in Einklang« (ebd.) bringen müssen. Viertens ist die Macht allgegenwärtig und überzieht »den gesamten Alltag« (ebd.). Diese vier Aspekte finden sich auch auf dem inklusiven Arbeitsplatz: Hier werden innerhalb einer ökonomisierten Arbeitskultur befähigte Subjekte hervorgebracht, die das Versprechen auf gesellschaftliche Teilhabe erhalten, wenn sie sich eigenverantwortlich in das

Arbeitsleben inkludieren. Das zeigen insbesondere historische Veränderungen im gesellschaftlichen Umgang mit Behinderung.

War die Lebenslage von Menschen mit Behinderungen bis in die Mitte des letzten Jahrhunderts vor allem durch Unterdrückung und Aussonderung in Sondereinrichtungen sowie Exklusion von Erwerbsarbeit gekennzeichnet, zeigt sich spätestens seit dem »Jahrzehnt der Rehabilitation« (Bösl 2016: 84), dass auch Menschen mit Behinderungen Teil der »bürgerlichen Ordnung mit deren Arbeitsethos und Moral« (Unterthurner 2017: 70) werden (sollen). Mit Tobias Peter und Anne Waldschmidt kann die Inklusion behinderter Menschen als ein zeitgenössisches Programm der Menschenführung beschrieben werden, denn im Laufe der letzten 20 Jahre wurde Inklusion zunehmend eigenverantwortlich gedacht: »Mit der Adressierung als selbsttätiges Subjekt gehen zugleich Aktivierungs- und Mobilisierungseffekte einher, als deren Folge das Gelingen und Scheitern von Inklusion dem Einzelnen überantwortet wird« (Peter/Waldschmidt 2017: 46). Inklusion ist neben einem pädagogischen und sozialpolitischen Versprechen also auch ein wirkmächtiger Imperativ zum eigenverantwortlichen Selbstmanagement. Bei den Bemühungen um einen inklusive(re)n Arbeitsmarkt verlaufen die Grenzen der Inkludierbarkeit nicht mehr ausschließlich anhand der angenommenen (Un-)Fähigkeit und (Un-)Produktivität Einzelner, sondern vermehrt ebenso dort, wo es um den Willen zur Leistung und die Ablehnung von »Müßiggang« geht (Unterthurner 2017: 70).

Um diesen historischen Entwicklungen Rechnung zu tragen und sie für die Analyse ethnografischer Daten nutzbar zu machen, schließe ich an Alkemeyers (2015: 477) körpersoziologisches Konzept der *Mitspielkompetenz* als eine zeitgenössische Facette der Disziplinierung an. Der Ansatz geht davon aus, dass die Teilnahme an einer bestimmten sozialen Praxis Subjekte voraussetzt, deren Körper zu der jeweiligen sozialen Praxis passen, die mithin einen »Umgangskörper« ausgebildet haben, dessen »Verhalten in die Form eines Spiels gebracht« (Alkemeyer 2011: 53) werden kann. Der Körper muss einerseits den Anforderungen des jeweiligen Feldes oder »Spiels« entsprechen, um in ihnen kompetent agieren zu können. Andererseits wird diese Kompetenz nach außen hin sichtbar performiert, das heißt anderen Praxisteilnehmenden werden »kontextspezifische Zeichen« (Alkemeyer 2015: 472) vermittelt, die diese »lesen« und auf die sie reagieren können. Das Verfügen über den eigenen Körper und sein Einfügen in ein Ensemble aus anderen disziplinierten Körpern (ebd.: 473) und der materiellen Umwelt sind die Voraussetzungen für die Entwicklung von »Mitspielkompetenz« (ebd.: 477).

Kristina Brümmer und Alkemeyer (2021) beschreiben, dass Mitspielkompetenz trainiert und geübt werden muss, das heißt, dass durch ständige Wiederholungen der »Erhalt eines spezifischen Könnens« (ebd.: 240, Herv. i. O.) zielgerichtet erfolgt. Das Trainieren und Einüben von

Mitspielkompetenz sollte jedoch nicht per se als ein »absichtsvolles und didaktisches Vorgehen« verstanden werden, sondern es kann auch »beiläufig und implizit« vonstattengehen, »so dass jedes *Ausüben* einer Praktik auch ein *Einüben* eben dieser Praktik« (ebd.: 241, Herv. i.O.) ist.

Neben dieser Gemeinsamkeit unterscheiden sich Training und Übung in einigen Nuancen, deren Klärung eine präzisere Analyse des empirischen Materials ermöglicht. Trainieren zielt demnach auf eine »Optimierung körperlicher und auch geistiger (mentaler, psychischer) Leistungsfähigkeit« (ebd.: 243). Es kann aktiv und passiv trainiert werden, indem Subjekte »durch eigene Anstrengung aktiv auf ihre Leistungsfähigkeit« (ebd.: 244) einwirken oder auch durch »Trainer:innen« angeleitet werden, die das Ziel und die Richtung des Trainings vorgeben (ebd.).

Der Begriff des Übens³ ist etwas breiter gefasst. Er beschreibt weniger das bloße »Einschleifen des schon Gekonnten, sondern eine Praxis, die Differenz, Variation und Weiterentwicklung« (ebd.: 247) sowie die Zunahme von Fähigkeiten ermöglicht und dadurch insbesondere »Autonomiegewinne« (ebd.) verspricht. Übungen sind disziplinierend, da sie Körper gezielt für eine bestimmte Praxis zurichten. Sie sind aber auch befreiend, da sie »nicht im Erreichen eines (vor-)gegebenen Ziels« (ebd.) enden, sondern darüber hinaus befähigen (sollen), »situative Unwägbarkeiten und lokale Konstellationen augenblicklich zu erkennen, sich auf sie einzustellen und adäquat auf sie zu reagieren« (Alkemeyer 2011: 49). Das eingeübte freie Agieren ist also ein gewollter Effekt der Disziplinierung.

Das Einüben von Mitspielkompetenz wird im Alltag insbesondere durch die »performative Mimesis« (Villa 2013: 73) an Vorbildern vollzogen, bezeichnet also eine »prozessuale Dynamik der prinzipiell unabschließbaren und letztlich – am Normativen gemessenen – zum Scheitern verurteilen »Anähnlichung«« (ebd.: 75). Gemeint sind Vorbilder in abstrakter Form im Sinne von Normen oder Idealbildern; zugleich können auch ganz konkrete Personen nachahmenswert erscheinen. Durch disziplinierende Trainings und Übungen werden Subjekte also zur Inklusion in bestimmte Praxiskontexte befähigt und sie inkorporieren Kompetenzen, um »mitspielen« zu können.

- 3 Üben spielt auch in Foucaults *Überwachen und Strafen* eine herausgehobene Rolle: Um gelehrige Körper hervorzubringen, wird der Einzelne »entsprechend seinem Niveau, seinem Dienstalter, seinem Grad die ihm zukommenden Übungen vorgeschrieben; die gemeinsamen Übungen spielen eine differenzierende Rolle, und jeder Differenz entsprechen bestimmte Übungen« (Foucault 1976: 208). Durch die Einübung einer Tätigkeit wird nicht nur der individuelle Körper des Subjekts geformt und brauchbar gemacht, sondern ebenso in einen bestimmten Kontext und ein spezifisches Ensemble eingefügt.

Zusammenfassend lassen sich somit aus den dargestellten Konzepten folgende Fragen an das empirische Material ableiten: Welche disziplinierenden Techniken werden auf Körper gerichtet, um diese in bestimmte Kontexte – wie einen Arbeitsplatz – zu inkludieren? Welche Fähigkeiten werden für das kompetente Mitspielen vorausgesetzt und trainiert? Inwiefern werden Einzelne zur Mitwirkung aufgerufen, um kompetent mitzuspielen?

3 Beschreibung des Untersuchungsfeldes

Dieser Beitrag greift auf die eigene ethnografische Forschung⁴ in einem Café zurück, das als Inklusionsbetrieb⁵ in einer deutschen Großstadt geführt wird. Die Schauplätze, an denen beobachtet wurde, umfassen einen zentralen Gastraum, eine Galerie mit weiteren zusätzlichen Tischen und

- 4 In mehreren Feldphasen wurden insgesamt sechs Personen in einer Werkstatt für behinderte Menschen und einem Inklusionsbetrieb für jeweils drei Arbeitstage begleitet. Vier Personen (zwei weiblich, zwei männlich) waren in einer Werkstatt für behinderte Menschen beschäftigt. Zwei weitere männliche Personen arbeiteten in dem hier betrachteten gastronomischen Inklusionsbetrieb. Die teilnehmenden Beobachtungen fanden in den Jahren 2020 und 2021 unter unterschiedlichen Bedingungen der Covid19-Pandemie statt (vgl. dazu auch Karim 2022). Neben der ethnografischen Studie wurden im Projektrahmen auch Diskursanalysen, narrative Interviews und Gruppendiskussionen durchgeführt und ausgewertet. In diesem Artikel wird also lediglich ein »Blickwinkel« behandelt, der aus dem multiperspektivisch angelegten Projektzusammenhang stammt.
- 5 Inklusionsbetriebe verfolgen laut gesetzlicher Regelung den Anspruch, schwerbehinderten Menschen, »deren Teilhabe an einer sonstigen Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt auf Grund von Art oder Schwere der Behinderung oder wegen sonstiger Umstände voraussichtlich trotz Ausschöpfens aller Fördermöglichkeiten [...] auf besondere Schwierigkeiten stößt [, eine] Beschäftigung [...] auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt [anzubieten]« (SGB IX §215[1]). Diese Form der Arbeitsstelle zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass behinderte und nichtbehinderte Menschen im gleichen sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zusammenarbeiten. Im Vergleich zu einer regulären Anstellung erhalten sie zusätzlich behinderungsbedingte Unterstützungsleistungen, sollten sie diese benötigen. Inklusionsbetriebe sind in den 1970er Jahren in Westdeutschland als Alternative zu den Werkstätten für behinderte Menschen entstanden, um insbesondere Menschen mit psycho-sozialen Beeinträchtigungen eine Beschäftigung anzubieten; die Zielgruppe hat sich in den letzten Jahrzehnten unter anderem auf Menschen mit Lernschwierigkeiten ausgeweitet. Für eine umfassende Übersicht vgl. Klein/Tenambergen 2016.

einen Außenbereich auf dem Gehsteig vor dem Café. Im Gastraum befindet sich ein Tresen, vor und hinter welchem die meisten der beobachteten Arbeitstätigkeiten stattfanden. Die beiden begleiteten Fokuspersonen arbeiten im Service (nicht in der Küche oder im Büro), das heißt, sie haben Kontakt mit den Kund:innen, nehmen Bestellungen auf und servieren diese, bereiten Kalt- und Heißgetränke vor, säubern Tische und gehen einer Reihe weiterer, nicht regelmäßiger Aufgaben nach, die hier nicht erschöpfend gelistet werden können. Nicht alle Aufgaben können von allen Mitarbeitenden ausgeführt werden; so gehört beispielsweise das Bedienen der Kaffeemaschine zu den komplexeren und gleichzeitig begehrteren Aufgaben, die erfahrenen Mitarbeitenden vorbehalten sind. Zusätzlich ist es erforderlich, im Team zu arbeiten, aufmerksam für anstehende Aufgaben zu sein und sich funktional, zugleich körperlich, verbal und nonverbal mit den Kolleg:innen über die notwendigen Verrichtungen abzustimmen. Zu den Mitarbeiter:innen gehören sowohl Menschen mit als auch ohne zugeschriebene Behinderungen. Die beiden Fokuspersonen, die zur Gruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten gezählt werden, wurden jeweils drei Arbeitstage lang begleitet: Constantin Igelmann⁶ arbeitet zum Zeitpunkt der Ethnografie bereits seit sieben Jahren im besagten Café und hat sich einen gewissen Status in der vorherrschenden, inoffiziellen Hierarchie erarbeitet, so dass er in der Lage und befugt ist, neben dem Service auch die Kaffeemaschine zu bedienen. Clemens Inghoff ist seit einem Jahr als Auszubildender im Betrieb tätig. Er ist zum Beobachtungszeitpunkt 18 Jahre alt und war zuvor Schüler. Er befindet sich in der Anlernphase für die verschiedenen Tätigkeiten, arbeitet ausschließlich im Service und ist häufig Adressat für Weisungen und Kritik.

4 Ethnografische Betrachtungen zur Aneignung von Mitspielkompetenz am inklusiven Arbeitsplatz

Die Darstellung der empirischen Untersuchung orientiert sich an folgender Struktur: Abschnitt 4.1 stellt dar, wie Einzelne in ihrem Arbeitsalltag trainiert werden, das heißt, wie sie durch andere Mitarbeiter:innen und Vorgesetzte sowie die materielle Umgebung und Arbeitsorganisation adressiert und angerufen werden, um sich möglichst reibungslos in den Arbeitsablauf einzufügen. Abschnitt 4.2 zeigt exemplarisch, wie ein Mitarbeiter agiert, der bereits eingearbeitet ist und wie dieses Agieren als

6 Die Namen aller Personen sind anonymisiert. Die Daten habe ich selbst erhoben, verschriftlicht, bearbeitet und analysiert. In der Ergebnisdarstellung schreibe ich in dritter Person von »der Ethnografin«, um eine distanzierte Ergebnispräsentation zu gewährleisten.

Vorbild für andere dient. Abschnitt 4.3 behandelt, inwiefern die Mitarbeitenden selbsttätig aktiv sind, um sich die Arbeitsabläufe insbesondere körperlich übend anzueignen.

4.1 Mitspielkompetenz im Ensemble trainieren

Wie wird eine Person, die in einem bestimmten Kontext noch unerfahren ist, alltäglich trainiert, um ›mitspielen‹ zu können? Wie funktioniert das Ensemble, in das inkludiert wird, und wie trägt es zum Training der Mitspielkompetenz bei? Im Folgenden werden insbesondere die Arbeitspraktiken von Clemens Inghoff analysiert, da sich dieser, wie erwähnt, in der Anlernphase befindet.

Generell ist die Arbeit in einem Café durch vielschichtige, komplexe Abläufe gekennzeichnet, die bestimmten Routinen folgen, aber auch durch die Interaktionen mit Kund:innen initiiert, manchmal auch irritiert, unterbrochen oder gestört werden. Um sich in diesen Abläufen bewegen und koordinieren zu können, sind körperliche Kompetenzen erforderlich, die meist erst sichtbar und verbalisierbar werden, wenn eine Mitarbeiter:in diese nicht oder noch nicht beherrscht.

In einer beobachteten Situation erläutert eine der erfahreneren Arbeitskolleginnen, dass die Koordination der Arbeitsabläufe durch die räumliche Enge hinter dem Tresen, dem Ort also, an dem Getränke zubereitet und zum Servieren bereitgestellt werden sowie die Kasse bedient wird, erschwert sei: »Und wenn dann da ein Clemens durchgeht, der Platz braucht, weil er hektisch losgeht, dann wird's *richtig* eng« (IB_mI_Cafe_Tag3: 23). Clemens' ›hektisches Losgehen‹ empfindet sie als Störfaktor, als disruptiven Moment, der die ohnehin anspruchsvolle Koordinationsarbeit der Belegschaft, die ein möglichst störungsfreies Bewegen zwischen menschlichen und dinglichen Körpern benötigt, zusätzlich behindert. Sie kritisiert seinen Mangel an körperlicher Souveränität und Kontrolle; mit Alkemeyer gesprochen, stört seine fehlende Mitspielkompetenz den Arbeitsablauf.

Auch an anderer Stelle wird Clemens noch unzureichend disziplinierter Körper zum Thema. Nachdem er mit Martin, einem Mitarbeiter aus der Küche, Sirup gekocht hat, bringen sie die Töpfe in den Gastraum:

»Martin geht aufrecht und hält den Topf mit ein bisschen Abstand von seinem Körper weg. Clemens geht hinter ihm, seine Schultern sind nach vorne gebeugt und er hält den Topf relativ nah an seinem Körper. Martin sagt, Clemens solle aufrechter gehen und selbstbewusster laufen, damit die Leute ihn auch sehen.« (IB_mI_Cafe_Tag1: 55)

Der Aufruf des erfahreneren Martin verfolgt nicht nur funktionale Zwecke, sondern zielt auch auf die Herausbildung einer kompetenteren

Gangart des Kollegen. So rät Martin zu einer aufrechten Haltung, damit Clemens von Anderen wahrgenommen wird und sich besser in den gemeinsamen Arbeitsablauf einfügt. Zudem weist er Clemens darauf hin, »selbstbewusster« zu laufen und erteilt ihm damit nicht nur einen Ratsschlag zur effizienten Bewältigung einer konkreten Arbeitsaufgabe, sondern auch dafür, wie er seine Wirkung auf Andere durch die »präsentatorische Seite« (Schmidt 2013: 99) des Körpers beeinflussen kann.

In einer anderen Situation zeigt sich, dass das Körpertraining auch ohne eine explizite Thematisierung vonstattengeht:

»Clemens räumt Tische ab, er trägt einen Stapel Teller in der Hand und geht Richtung Küche. Markus erscheint hinter dem Tresen mit einem weiteren Teller und fragt: ›Nimmst du den noch mit? Kann ich den da drauf stellen? (Er stellt den Teller vorsichtig oben auf den Stapel in Clemens' Hand) Geht das?‹ Clemens bejaht und nimmt alles vorsichtig mit in die Küche.« (IB_m1_Cafe_Tag2: 39)

Clemens' Kollege Markus erscheint in der Beschreibung nahezu wie ein Sporttrainer, indem er zusammen mit Clemens sorgfältig austariert, wieviel dieser in der Lage ist zu tragen, mit dem Ziel, die Zahl der Teller zu erhöhen. Er gibt im wahrsten Sinne des Wortes »mehr Gewicht« auf das Tablett und steigert damit Clemens' Kompetenz, möglichst viel Geschirr rasch und unfallfrei in die Küche zu tragen.

Neben dem Training von Körperkontrolle und -souveränität werden auch mentale Fähigkeiten der Belegschaft für die Arbeitsabläufe in Beschlag genommen. Diese Arbeitsabläufe werden unter anderem durch das Ertönen einer Klingel strukturiert, die anzeigt, dass eine Bestellung fertig zubereitet in der Küche zur Abholung bereitsteht. Das Servieren dieser Bestellungen hat für alle Mitarbeitenden oberste Priorität. Clemens kann dabei beobachtet werden, dass er als Reaktion auf das Klingeln andere Aufgaben unterbricht und »schon fast nach hinten [rennt]« (IB_m1_Cafe_Tag2: 60).

Die Klingel strukturiert also die Aufmerksamkeit der Arbeitenden. Da allerdings alle Mitarbeitenden potenziell Adressat:innen der Klingel sind, müssen sie zusätzlich – meist nonverbal – verhandeln, wer dem Aufruf folgt. In der folgenden Situation funktioniert diese Abstimmung nicht:

»Aus der Küche ertönt ein Klingeln, aber niemand geht hin, obwohl mindestens fünf Personen am und hinter dem Tresen stehen und verschiedenen Aufgaben nachgehen. Der Geschäftsführer des Cafés geht am Tresen entlang und sagt mit strengem Ton in die Runde: ›Ding dong! Und niemand geht?‹ Constantin geht schnell nach hinten zur Küche und serviert das Essen.« (IB_m2_Cafe_Tag 2: 44)

In der geschilderten Situation folgt auf den eintrainierten akustischen »Befehl« nicht die erwartete Reaktion. Während häufig zu beobachten ist, dass sich nach dem Klingeln eher zu viele Personen gleichzeitig Richtung

Küche in Bewegung setzen, zeigt in dieser Situation keine von ›mindestens fünf Personen‹ die Intention, der Aufforderung durch das Klingeln zu folgen. Erst auf den recht harschen Kommentar des Geschäftsführers reagiert Constantin und erledigt die Aufgabe stellvertretend für die ganze Gruppe.

Die Beobachtungen zeigen, dass das Ensemble aus Mitarbeitenden und der materiellen, dinglichen Umgebung durch Koordinationsarbeit, insbesondere durch permanente verbale wie auch nonverbale Abstimmung untereinander, funktionsfähig wird. Die Koordination folgt keiner offiziell festgeschriebenen Hierarchie zwischen den Arbeitenden, dennoch befindet sich der noch unerfahrene Clemens Inghoff häufig am empfangenden Ende eines ›Befehls‹ (Foucault 1976: 214). Dabei werden sowohl Clemens' Körper als auch seine mentalen Fähigkeiten adressiert und trainiert.

4.2 *Der ins Spiel gebrachte Körper als Vorbild gelungener Inklusion*

Personen, die bereits Mitspielkompetenz ausgebildet haben, können als Vorbilder dienen und so die Anstrengung, Mitspielkompetenz auszubilden, als lohnenswert erscheinen lassen. Clemens Inghoff beispielsweise betont des Öfteren, dass ihm der Arbeits-›Stil‹ seines Kollegen Constantin Igelmann ›gefällt‹ und er sich dessen Stil aneignen möchte. Constantins alltägliche Kompetenzinszenierung ist in mehreren Protokollstellen festgehalten und zeigt die Attraktivität eines ins Spiel gebrachten Körpers, zum Beispiel, wenn er kompetent die Kaffeemaschine bedient:

»Häufig erledigt Constantin mehrere Dinge parallel. Er hält in der linken Hand den Siebträger gerade unter die Kaffeemühle, dabei dreht er ihn leicht, damit das Kaffeepulver gleichmäßig verteilt wird. Nachdem die gewünschte Menge Kaffeepulver im Siebträger gelandet ist, wird mit einem Hebel ein Tamper heruntergelassen, der das Kaffeepulver noch etwas komprimiert. Mit der rechten Hand hält er gleichzeitig eine Metallkanne mit Milch unter den Milchaufschäumer. Er bereitet meist zwei oder drei Heißgetränke gleichzeitig zu.« (IB_m2_Cafe_Tag1: 6)

Das gleichzeitige Erledigen von mehreren Dingen hat einerseits zeitökonomische Gründe und andererseits auch eine präsentierende, ›zeigende‹ Komponente, so dass Constantins Aufführung als »*performed knowledge*« (Alkemeyer 2011: 51, Herv. i. O.) gelten kann. Das gleichzeitige Erledigen mehrerer Arbeitsschritte transportiert das Bild eines kompetenten und routinierten Mitarbeiters, der buchstäblich ›alles im Griff‹ hat, der kontrolliert agiert und der körperlich auf das Erfüllen der Arbeitsaufgaben *trainiert* ist. Das Erledigen unterschiedlicher Aufgaben mit der rechten und mit der linken Hand erfordert zusätzlich kognitive

Leistungen, die nicht ohne eine gewisse Übung zu bewerkstelligen sind. Aufgrund der Routine ist es Constantin möglich, dynamisch und ›mit Schwung‹ zu arbeiten:

»Auf der anderen Seite der Theke stehen die Tablettis, auf denen die Bestellungen angerichtet werden. Hier steht schon ein Glas mit Milchschaum. Constantin nimmt den Espresso, den er in einer Metallkanne zubereitet hat und dreht sich damit schwungvoll in Richtung des Glases. Er kippt den Espresso in das Glas mit der Milch. Dabei wirkt er souverän, ruhig und routiniert. Es geht auch kaum etwas schief, obwohl er so vieles gleichzeitig erledigt.« (IB_m2_Cafe_Tag1: 7)

Die Ethnografin hat hier notiert, dass Constantin ›souverän, ruhig und routiniert‹ gewirkt habe. Doch wie erzielt er diese Wirkung? Zunächst ist die Geschwindigkeit seiner Bewegung auffällig, denn er ist zwar schnell, dabei aber entspannt, kontrolliert und – im Gegensatz zu Clemens – nicht ›hektisch‹. Zusätzlich ist er in der Lage, mehrere Arbeitsschritte gleichzeitig und fehlerfrei auszuführen. Constantins Kompetenzinszenierung lässt ihn daher als ein Beispiel gelungener Inklusion erscheinen, als einen ins Spiel gebrachten Körper.

Neben den schwungvoll-dynamischen Gesten wird auch eine ruhige und gefestigte Körperspannung praktiziert, wie sich anhand des ›Tische Abräumen‹ zeigen lässt:

»Constantin räumt Tische ab. Er stapelt mindestens fünf Teller, auf denen jeweils Essensreste, Servietten und teilweise auch kleine Schälchen stehen, außerdem Besteck, auf seinen linken Arm. Er geht sogar noch an andere Tische weiter damit und sammelt kleine Schälchen, Besteck und Müll und legt alles oben auf den Stapel Teller. In die rechte Hand nimmt er zuletzt noch einen kleinen Teller und trägt alles souverän und mit aufrechter Haltung in die Küche.« (IB_m2_Cafe_Tag2: 31)

Beim Stapeln und Balancieren des Geschirrs hat Constantin möglicherweise einen wichtigen Hinweis seiner Kollegin bereits inkorporiert, die während der Beobachtungstage mehrmals versucht hat, die jüngeren Mitarbeitenden dazu zu bringen, nicht ›zweimal‹ beziehungsweise ›nie leerzulaufen‹ und sie damit zu effizientem Arbeiten aufgerufen.

Die folgende Protokollstelle legt nahe, dass die dynamischen und schwungvollen Gesten Constantins weder ausschließlich unbewusst vonstattengehen noch rein praktische Zwecke verfolgen, sondern auch einen bewusst inszenierenden Charakter haben:

»Er schraubt einen Sahnespender gefüllt mit Sahne zusammen. Anschließend wirft er den Sahnespender drei Mal in die Luft, so dass dieser sich in der Luft um die eigene Achse dreht. Mia steht auch hinter der Theke, aber mit dem Rücken zu Constantin, der sagt: ›Mia, schau mal!‹ Sie dreht sich um und Constantin wirft den Spender ein viertes Mal in die Luft und der Spender dreht sich zum wiederholten Male um sich selbst.

Eine Mitarbeiterin aus der Küche geht vorbei und sagt lachend: ›Ich mach keine Sauerei sauber!‹ Constantin gibt anschließend die Sahne auf den Kakao, den er zuvor vorbereitet hatte.« (IB_m2_Cafe_Tag1: 24)

Die kurze Szene lässt sich so deuten, dass Constantin zunächst dreimal erprobt, ob der Sahnespender sich in der Luft dreht; als dies gelingt, wirbt er bei Mia um Anerkennung. Deren Reaktion ist nicht protokolliert, jedoch gibt es eine weitere Mitarbeiterin aus der Küche, die zufällig Beobachterin der Szene wird; sie weist auf Constantins potentielles Scheitern hin. Dessen Inszenierung von Souveränität kann daher auch als Teil einer impliziten ›Bewährungsprobe‹ verstanden werden, da er sich immer wieder um die Anerkennung als kompetent mitspielendes Subjekt bemühen muss. Als langjähriger Mitarbeiter ist er zwar anerkannt und eintrainiert, doch scheint sein Status zugleich prekär zu sein.

4.3 Mitspielkompetenz einüben: der Wille zur Inklusion

Um einen ins Spiel gebrachten, kompetent mitspielenden Körper auszubilden, müssen ferner die notwendigen Praktiken selbsttätig eingeübt werden (können). So nimmt Clemens Inghoff beispielsweise beim Servieren von Bestellungen unterschiedliche Körperhaltungen ein:

»Er muss ein sehr volles Tablett wegbringen. Er wirkt etwas unsicher beim Aufnehmen des Tablett und trägt es nah am Körper und geht sehr langsam damit zum entsprechenden Tisch. [...] Wenn er schwere Bestellungen trägt, hält er diese recht nah am Körper, zieht die Schultern hoch und geht sehr langsam und vorsichtig. Wenn wenig auf dem Tablett ist, trägt er es auch mal nur mit einer Hand und weiter weg vom Körper.« (IB_m1_Cafe_Tag2: 28–30)

Das unsichere Aufnehmen des Tablett, das er nahe am Körper trägt, um die Balance und Kontrolle zu halten, sowie das langsame Gehen zeigen an, dass Clemens den souveränen Umgang mit seinen Arbeitsmaterialien noch nicht vollständig inkorporiert hat. Er ist aber bereits in der Lage, seine Körperhaltung an die Aufgaben anzupassen: Je nachdem, ob es sich um ein schwer oder leicht zu tragendes Objekt handelt, setzt er seinen Körper entsprechend kontrolliert-stabilisierend oder entspannt-locker ein. Die Handhabung einfacherer Aufgaben gelingt ihm, während er sich bei den schwereren Aufgaben stärker zu konzentrieren scheint. Evidentlich übt er selbsttätig das Tragen von Geschirr mit unterschiedlichem Gewicht ein, ohne dass er explizit von anderen dazu angehalten wird.

Auch in weiteren Situationen legt Clemens einen eigenen Willen zur Einübung der Arbeitspraktiken an den Tag und beobachtet aus diesem Grund seinen Kollegen Constantin:

»Constantin kommt aus der Küche und hat einen Sack Eis dabei, den er vor seinem Bauch hält. Er schlägt auf dem Sack rhythmisch im Takt. Clemens sieht es und lacht. Im Vorbeigehen klopft Constantin noch mal im Takt auf den Sack und beim letzten ›Ton‹ des Taktes zwick er Clemens in den Bauch. Clemens lacht wieder. Constantin stellt den Sack mit Schwung auf den Tresen, schneidet ihn auf und gibt Eis mit der Kelle in eine Tupperbox. Zu mir sagt Clemens: ›Wir sind Spaßvögel, Constantin und ich. Ich mag seinen Stil.‹ Ich frage nach, was er meint, und er antwortet, Constantin sei manchmal auch streng mit ihm. Ich frage ihn weiter. Er sagt, er habe schon mal unten [im Lager, wo die persönlichen Dinge der Mitarbeitenden während der Arbeitszeiten abgelegt werden; SK] die Rucksäcke umgelegt, das habe Constantin nicht gefallen und er habe es ihm auch gesagt. ›Bei so was muss ich mich noch verbessern‹, sagt Clemens. Ich sage, er sei ja auch kritikfähig. Er sagt: ›Ja, ich muss das aber auch umsetzen, das ist immer das Problem bei mir.‹« (IB_m2_Cafe_Tag3: 60)

Die zugewandte Interaktion der beiden lässt sich so interpretieren: Constantin, der erfahrenere von beiden, weiß um die bewundernde Beobachtung durch Clemens und bezieht ihn deshalb in seine kleine ›musikalische‹ Inszenierung ein. In dem anschließenden Gespräch mit der Ethnografin erwähnt Clemens einerseits seine Verbundenheit mit Constantin (›Wir sind Spaßvögel‹). Andererseits akzeptiert er dessen Autorität, indem er Kritik ernst nimmt und explizit den eigenen Willen zur Verbesserung betont. Clemens' Aussage, dass er Kritik häufig nur unzureichend umsetze, verweist darauf, dass er die Mahnungen anderer Mitarbeiter:innen auf- und annimmt und sich darüber bewusst ist, dass seine ›Verbesserung‹ ein noch anhaltender Prozess ist.

Der Hinweis ›ich mag seinen Stil‹ drückt überdies Bewunderung aus und impliziert, dass die Mitarbeitenden über unterschiedliche ›Stile‹ verfügen, wie sie ihre alltägliche Arbeit erledigen. Constantins verspielte und dynamische Arbeitsweise scheint Clemens der Nachahmung wert:

»Clemens geht hinter den Tresen, hinter dem gerade ausnahmsweise niemand steht, er wirft einen Stift in die Luft, verpasst es aber, ihn wieder aufzufangen und muss ihn vom Boden aufheben.« (IB_m1_Cafe_Tag3: 66)

Eventuell nutzt Clemens diesen vermeintlich unbeobachteten Moment, um das lässige In-die-Luft-Werfen von Gegenständen auszuprobieren. Das Auffangen des Stiftes misslingt ihm allerdings. Da niemand das Misslingen kommentiert, bleibt es bei dieser Übungsepisode. Inwiefern er sich der Anwesenheit der Ethnografin ständig bewusst ist, die mit etwas Abstand das Geschehen beobachtet, lässt sich nicht abschließend klären; andere Protokollstellen geben Hinweise darauf, dass sie durchaus Adressatin mancher ›Kompetenzinszenierungen‹ ist und damit – wie in der Ethnografie üblich – keine nichtreaktive Position einnimmt, sondern

selbst ein Teil der beobachteten Praxis ist. Es ist also möglich, dass Clemens sich der Beobachtung durch die Ethnografin durchaus bewusst ist und die Inszenierung auch für diese vornimmt.

Constantins Arbeitsstil scheint bei Clemens als implizite Aufforderung zur Nachahmung anzukommen; explizit formuliert er, dass er sich verbessern müsse. Die folgende Protokollstelle zeigt, dass diese Reaktion nicht selbstverständlich ist:

»Constantin räumt energisch die Spülmaschine ein, Mia steht daneben und schaut ihm zu. Eine Kundin kommt und Constantin stürmt direkt zu ihr hin und bedient sie. Mia schaut ihm hinterher und fängt dann langsam an, das restliche Geschirr in die Spülmaschine zu räumen.«
(IB_m2_Cafe_Tag3: 68)

Mia, die in einer Werkstatt für behinderte Menschen arbeitet und ein Praktikum im Café absolviert, lässt sich (zumindest in dieser Situation) nicht von der allgemeinen Arbeitsdynamik anstecken, sondern bleibt ruhig. Erst schaut sie Constantin beim Spülmaschineneinräumen zu; als die Kundin kommt, priorisiert Constantin deren Bedienung und verlässt die Spülmaschine. Mia bleibt zwar nicht untätig, aber Constantins Dynamik überträgt sich nicht auf sie; sie hat ein langsames Tempo beim Einräumen. Die Geschwindigkeit, mit der im Café gearbeitet wird, hat sie noch nicht inkorporiert und in ihre eigene Praxis integriert. Ob sie nicht schneller arbeiten kann, es ihr zum beschriebenen Zeitpunkt noch nicht nahegelegt wurde oder es sich sogar um eine bewusste Verweigerung handelt, kann aus den ethnografischen Protokollen nicht rekonstruiert werden. Allerdings unterscheidet sich dieses Verhalten deutlich von Clemens', der häufig fast schon gehetzt wirkt, wiederholt die Notwendigkeit betont, besser zu werden, und damit die Kritik der anderen Mitarbeitenden konstruktiv auf- und gegebenenfalls auch vorwegnimmt.

5 Fazit: Praktizierte Inklusion im Arbeitsleben

Die Inklusion behinderter Menschen in Erwerbsarbeit ist durch eine grundlegende Problematik gekennzeichnet: Während das Recht auf Arbeit und Beschäftigung die teilhabestiftende Seite von Arbeit betont, bleibt die grundsätzliche inhärente Leistungsorientierung, die die ökonomische Verwertbarkeit der Arbeitsleistung zur Grundlage der Erwerbsarbeitsbeteiligung macht, häufig ausgeblendet. Subjektanalytisch gewendet werden Menschen mit Behinderungen durch gesellschaftliche Inklusion nun vermehrt als Subjekte anerkannt, was wiederum »mit ihrem Einbezug in die kapitalistische Verwertungslogik und mit einer Verantwortungs Zuschreibung für das eigene Wohl« (Wrana 2019: o.S.) einherzugehen droht. Diese Ausgangssituation hat Auswirkungen auf den

Arbeitsalltag, in welchem Menschen mit Behinderungen mit zahlreichen, teils widersprüchlichen Anrufungen konfrontiert werden (Karim 2021). Vor diesem Hintergrund zeigt dieser Beitrag, wie im Arbeitsalltag Inklusion praktiziert und wie Menschen mit Behinderungen mit den damit verbundenen körperlichen und mentalen Anforderungen umgehen. Neben Foucaults Überlegungen zur Disziplinierung wurde Alkemeyers Konzept der Mitspielkompetenz herangezogen, um ethnografische Daten aus einem Inklusionsbetrieb zu analysieren.

Üblicherweise wird der Inklusionsbetrieb als ein Ort betrachtet, an dem das gesellschaftliche Ideal der Inklusion gelebt und praktiziert wird. Gleichzeitig ist er – als Arbeits- und Ausbildungsstätte – ein exemplarischer Schauplatz dafür, wie Körper geformt, ökonomisch brauchbar und ›ins Spiel gebracht‹ werden. Insbesondere Mitarbeitende mit Behinderungen müssen auch im Inklusionsbetrieb täglich beweisen, dass sie in der Lage sind, die gestellten Aufgaben zu bewältigen, um sich ihre Anerkennung als ›produktive Gesellschaftsmitglieder‹ und dadurch einen dauerhaften Platz in der Erwerbsarbeitsgesellschaft sichern zu können. Da das kompetente Mitspielen aus verschiedenen Gründen aber auch scheitern kann und überdies die Gefahr besteht, dass das Scheitern auf die Beeinträchtigungen der jeweiligen Person zurückgeführt wird, befinden sich Arbeitende mit Behinderungen in einer täglichen Bewährungsprobe.

Die Ergebnisse der ethnografischen Beobachtungen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Mitspielkompetenz zu erhalten bedeutet erstens *körperliche und mentale Fähigkeiten zu trainieren*, um Teil eines »leistungsfähigen Apparates« (Foucault 1976: 212) zu werden. Insbesondere Körperkontrolle und -souveränität müssen ausgebildet werden, um durch die materielle Umgebung manövrieren zu können. Zusätzlich wird erwartet, dass die Mitarbeitenden aufmerksam für anstehende Aufgaben sind. Als Trainer:innen der Mitspielkompetenz fungieren sowohl die anderen, erfahreneren Mitarbeitenden, Vorgesetzte und Kund:innen als auch die materielle Umgebung selbst. Um die Mitwirkung des Einzelnen zu garantieren, besitzt zweitens das Ausbilden von Mitspielkompetenz für das adressierte Individuum auch eine gewisse Attraktivität. So kann der *ins Spiel gebrachte Körper* anderer, erfahrener Mitarbeitender solch eine Attraktivität nach außen sichtbar transportieren; die ersichtliche Kompetenz eines mitspielenden Individuums dient als Vorbild. Drittens lässt sich ein *Wille zur Inklusion* beobachten, der »Sollen und Wollen in Einklang« (Bröckling 2017: 25) bringt. Dies führt dazu, dass das adressierte Individuum überhaupt bereit ist, Mitspielkompetenz auszubilden und sie sich selbsttätig übend anzueignen. Mitspielkompetenz bedeutet also die notwendige Unterwerfung unter die Arbeitsabläufe, die aber nur gelingen kann, wenn die Subjekte befähigt sind, frei und selbsttätig auf spezifische Situationen zu reagieren.

So lässt sich festhalten, dass Inklusion im Arbeitsalltag weder ausschließlich ein unkonditioniertes Anrecht ist, noch zu einer »Politik der Zwänge, die am Körper arbeiten« (Foucault 1976: 176), verkürzt werden kann. Stattdessen motiviert der Wille zur Inklusion Einzelne zu selbsttätigen Übungen, die wiederum disziplinierend und inkludierend wirken. Der Körper spielt dabei eine wesentliche Rolle, da er »Speicher, Stabilisator« (Reuter/Lengersdorf 2016: 374) sowie Vermittler von Wissen ist. Das Einüben der Körperkompetenzen geschieht sowohl spielerisch im Umgang mit den erforderlichen Aufgaben, den Dingen und räumlichen Gegebenheiten am Arbeitsplatz sowie im Zusammenspiel mit anderen Mitarbeitenden als auch durch Anweisungen und einschleifendes Training. Soziologische Forschung zur Inklusion/Exklusion von Menschen mit Behinderungen sollte daher Prozesse gesellschaftlicher Ausschlüsse kritisch hinterfragen und zudem auch Inklusionspraktiken problematisieren (Gertenbach 2009: 314). Denn Inklusion stellt in der Alltagspraxis nicht nur ein Recht dar, sondern verlangt den adressierten Individuen auch einiges ab, insofern sie immer zugleich »Befreiungen und Unterwerfungen« (Deleuze 2020 [1990]: 128) mit sich bringt.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (2011): »Bewegen und Mitbewegen. Zeigen und Sich-Zeigen-Lassen als soziale Körperpraxis«, in: Robert Schmidt/Wiebke-Marie Stock/Jörg Volbers (Hg.), *Zeigen. Dimensionen einer Grundtätigkeit*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 44–71.
- Alkemeyer, Thomas (2015): »Verkörperte Soziologie – Soziologie der Verkörperung. Ordnungsbildung als Körper-Praxis«, *Soziologische Revue* 38(4), DOI: <https://doi.org/10.1515/srsr-2015-0069>, S. 470–502.
- Behrendt, Hauke (2017): »Was ist soziale Teilhabe? Plädoyer für einen dreidimensionalen Inklusionsbegriff«, in: Catrin Misselhorn/Hauke Behrendt (Hg.), *Arbeit, Gerechtigkeit, Inklusion. Wege zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe*, Stuttgart: JB Metzler, S. 50–76.
- Bösl, Elsbeth (2016): »Bundesdeutsche Behindertenpolitik im ›Jahrzehnt der Rehabilitation‹ - Umbrüche und Kontinuitäten um 1970«, in: Gabriele Lingelbach/Anne Waldschmidt (Hg.), *Kontinuitäten, Zäsuren, Brüche? Lebenslagen von Menschen mit Behinderungen in der deutschen Zeitgeschichte*, Frankfurt am Main: Campus, S. 82–115.
- Bröckling, Ulrich (2017): *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brümmer, Kristina/Thomas Alkemeyer (2021): »Üben und Trainieren«, in: Jürgen Budde/Torsten Eckermann (Hg.), *Studienbuch Pädagogische Praktiken*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 240–262.

- Burmeister, Christoph T. (2021): *Das Problem Kind. Ein Beitrag zur Genealogie moderner Subjektivierung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Deleuze, Gilles (2020 [1990]): »Postskriptum über die Kontrollgesellschaften«, in: Andreas Folkers/Thomas Lemke (Hg.), *Biopolitik. Ein Reader*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 127–133.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2023): »Das Recht auf Arbeit und Beschäftigung. Allgemeine Bemerkung Nr. 8 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen«, https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Information/Information_Recht_auf_Arbeit_und_Beschaeftigung.pdf (Zugriff: 31.10.2023).
- Folkers, Andreas/Thomas Lemke (2020): »Einleitung«, in: Andreas Folkers/Thomas Lemke (Hg.), *Biopolitik. Ein Reader*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–61.
- Foucault, Michel (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2000): »Die Gouvernementalität«, in: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 41–66.
- Gertenbach, Lars (2008): »Ein ›Denken des Außen.‹ Michel Foucault und die Soziologie der Exklusion«, *Soziale Systeme* 14(2), S. 308–328.
- Karim, Sarah (2021): *Arbeit und Behinderung. Praktiken der Subjektivierung in Werkstätten und Inklusionsbetrieben*, Bielefeld: transcript.
- Karim, Sarah (2022): »Arbeiten mit Behinderungen. Aushandlungen von Nähe und Distanz am Beispiel einer Werkstatt für behinderte Menschen während der Covid-19-Pandemie«, *Journal für Psychologie* 30(2), DOI: <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2022-2-90>, S. 90–110.
- Klein, Martin/Thomas Tenamberg (2016): *Berufliche Teilhabe für Menschen mit Behinderungen. Integrationsprojekte in Deutschland*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Möller, Torger (2008): »Disziplinierung und Regulierung widerständiger Körper: Zum Wechselverhältnis von Disziplinarmacht und Biomacht«, in: Karl-Siegfried Rehberg (Hg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel*, Frankfurt am Main: Campus, S. 2768–2780.
- Neukirchinger, Barbara (2020): »Kritische Theorie als Perspektive für das britische soziale Modell von Behinderung«, in: David Brehme/Petra Fuchs/Swantje Köbsell/Carla Wesselmann (Hg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 74–81.
- Peter, Tobias/Anne Waldschmidt (2017): »Inklusion. Genealogie und Dispositivanalyse eines Leitbegriffs der Gegenwart«, *Sport und Gesellschaft* 14(1), DOI: <https://doi.org/10.1515/sug-2017-0003>, S. 29–52.
- Reuter, Julia/Diana Lengersdorf (2016): »Der ›Alltag‹ der Soziologie und seine praxistheoretische Relevanz«, in: Hilmar Schäfer (Hg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, Bielefeld: transcript, S. 365–379.

- Schmidt, Robert (2013): »Zur Öffentlichkeit und Beobachtbarkeit von Praktiken der Subjektivierung«, in: Andreas Gelhard/Thomas Alkemeyer/Norbert Ricken (Hg.), *Techniken der Subjektivierung*, München: Wilhelm Fink, S. 93–105.
- Unterthurner, Gerhard (2017): »Die Welt ist eine große Anstalt – Exklusionen in Foucaultschen Geschichten des Strafens«, in: Marc Rölly/Robert Nigro (Hg.), *Vierzig Jahre »Überwachen und Strafen« . Zur Aktualität der Foucault'schen Machtanalyse*, Bielefeld: transcript, S. 63–94.
- Villa, Paula-Irene (2013): »Subjekte und ihre Körper. Kultursoziologische Überlegungen«, in: Julia Graf/Kristin Ideler/Sabine Klinger (Hg.), *Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt. Theorie, Praxis, Perspektiven*, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 59–78.
- Waldschmidt, Anne (2007): »Existenzsicherung – ein soziales Recht? Überlegungen zur Theorie der Behindertenpolitik unter besonderer Berücksichtigung von Menschen mit schwerer Behinderung«, in: Markus Dederich/Katrin Grüber (Hg.), *Herausforderungen. Mit schwerer Behinderung leben*, Frankfurt am Main: Mabuse, S. 61–74.
- Wansing, Gudrun (2015): »Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff«, in: Theresia Degener/Ulrike Diehl (Hg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht. Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*, Bonn: bpb, S. 43–54.
- Wrana, Daniel (2019): »Die Normativität der Inklusion – ein Essay«, *Zeitschrift für Inklusion* 10(2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/532> (Zugriff: 01.10.2025).

Disziplinierung zwischen Schule, Kita und Familie

Körper disziplinieren – körperlich Disziplinieren

Disziplinierungspraktiken in frühpädagogischen Essenssituationen

I Einleitung

Der Körper wird in der Moderne umfänglich und kleinteilig in dessen Bewegungen, Expressionen, Ausmaßen und Erscheinungen diszipliniert. Bedeutsam werden hierbei pädagogische Institutionen, wie Schulen oder Kinderbetreuungseinrichtungen. Der sich hier andeutenden disziplinierungsbezogenen Körperverwobenheit von Pädagogik gehen wir im Weiteren anhand von ethnographischen Beobachtungen frühpädagogischer Essenssituationen nach, die im DFG-Projekt »Nutritive Erziehung und Sorge in Kindertageseinrichtungen« erhoben wurden. Anhand von Szenen aus Mahlzeiten und nahrungsbezogenen Lehr-Lern-Settings arbeiten wir Disziplinierungspraktiken heraus, die auf eine *Begrenzung* und *Befähigung* von Kindern ausgerichtet sind. Diese Disziplinierungen sind in zweierleiweise mit Körpern verbunden: Sie richten sich auf Körper und zielen auf eine spezifische Regulierung dieser ab *und* sie geschehen über Körper, indem sie körperlich vollzogen werden. Die sich dabei zeigenden Unterschiede der körperlich prozessierten Disziplinierungen des Kinderkörpers weisen auf Differenzen der Begrenzung und Befähigung von Kindern und ihrer Körper in Kindertageseinrichtungen hin, und sie machen zugleich deutlich, wie soziale Ungleichheiten in frühpädagogische Disziplinierungen eingehen.

In Entwicklung dieser These wird nachfolgend zunächst das disziplinierungs- und körpertheoretische Grundverständnis des Beitrags umrissen (2). Zur weiteren Einordnung der Bedeutung von Disziplinierungen im frühpädagogischen Feld wird auf den Zusammenhang von (Früh-) Pädagogik und Körper eingegangen (3). Wir nehmen dann auf das empirische Material entlang der Frage Bezug, wie Körper disziplinieren und Körper diszipliniert werden (4). In einem kurzen Fazit werden unsere Überlegungen schließlich gebündelt (5).

2 Disziplinierung und Körper

Disziplinierungen sind komplex: Zum einen verweisen Disziplinierungen auf Regeln und Ordnungen, deren Vermittlung und (Wieder-)Einhaltung über Disziplinierungen erreicht wird. Damit sind Disziplinierungen mit Anpassungen von Menschen an soziale Ordnungen wie auch deren Einordnung in selbige verbunden und stellen so immer auch eine Mäßigung des Subjekts dar (vgl. Foucault 1994). Wenngleich Disziplinierungen vielfach mit Strafen verbunden sind, gehen sie weit darüber hinaus. So wird auch über Angebote, Anleitungen, Begrenzungen, Kontrolle, Beobachtung, Lob oder Ermahnungen erreicht, dass Menschen sich an eine Ordnung halten und sich regulieren. Zum anderen sind Disziplinierungen multipel und dadurch komplex, dass ihre Gegenstandsbereiche vielfältig sind. Neben Verhaltensweisen werden unter anderem Vorlieben und Interessen wie auch Geschmäcker oder Körperbewegungen diszipliniert. Darüber hinaus sind die Kontexte, in denen diszipliniert wird, zahlreich und kaum auf die Familie sowie pädagogische Einrichtungen als bedeutende Zusammenhänge moderner Disziplinierung (vgl. Donzelot 1980; Caruso 2003; Reyer 2006) zu begrenzen. Entsprechend sind auch die disziplinierenden Akteur:innen vielfältig. Institutionen und Organisationen können disziplinieren sowie andere Personen, Kollektive oder Menschen sich selbst; ebenso disziplinieren Möbel, technische Apparaturen, digitale Artefakte, soziale Medien, Konzerte oder Kleidung, insofern sie regelhaft sind, spezifische Handlungen, Verhaltensweisen und Interessen ermöglichen/verhindern sowie bestimmte Körperbewegungen und Körperausprägungen formen (vgl. Alkemeyer 2006; Radtke 2011).

Angesichts dieser Breite an und Komplexität von Disziplinierungen scheint uns eine Engführung des Disziplinierungsbegriffs auf eine spezifische Praktik, Gegenstandsbereich, Kontext oder Akteur:in im Rahmen einer empirisch generierten Theoretisierung von Disziplinierung wenig weiterführend. Entsprechend schlagen wir einen deskriptiv-analytischen Begriff vor, in dem Disziplinierung als vielfältig gelagerte Praktik der Regulierung und Mäßigung gefasst wird. An praxeologische Ansätze anschließend verstehen wir Disziplinierungen dabei als situierte soziale Praktik. Dem folgend werden Disziplinierungen in einem »temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings« (Schatzki, 1996: 89) vollzogen. Zu diesem »nexus« zählen auch Körper. Soziale Praktiken werden körperlich vollzogen und zeigen sich in spezifischen Körpern, die sie formen (vgl. Reckwitz 2003: 290f.). Dabei erscheint bedeutsam, dass Körper in ihrer Materialität und Vulnerabilität differieren, was den Körper grundlegend mit der generationalen Ordnung verbindet. Die differenten Körper von Kindern und Erwachsenen gehen mit verschiedenen körperlichen Präsenzen, Möglichkeiten und Verletzbarkeiten

einher, die einerseits auf eine Angewiesenheit von Kindern auf ältere Menschen verweisen und andererseits Erwachsene mit Macht ausstatten.

Gleichzeitig sind Körper immer auch Gegenstand von Disziplinierungen. Der Körper – in verschiedenen Gesellschaftsformen »von sehr harten Mächten vereinnahmt« (Foucault 1994: 175) – wird in der Moderne zunehmend in seinen Regungen und Bewegungen, seinen Formen und seinem Erleben detailliert seziert und umfänglichen Regeln und Routinen unterworfen, die ihn kleinteilig formen, regulieren und sichtbar machen. Dies ermöglicht eine differenzierte Beobachtung sowie Prüfung und damit auch Kontrolle sowie Formung der Körper und ›ihrer‹ Menschen. Zugleich wird darüber erreicht, dass Menschen miteinander verglichen, kategorisiert und qualifiziert werden (können) (vgl. ebd.). Diese Disziplinarmacht ist bekanntlich weniger an einer Verhinderung oder Unterdrückung bestimmter Verhaltensweisen und körperlicher Aktivitäten orientiert, sondern zielt auf eine »Körperkontrolle« (Foucault 1998: 216) und Körpergelehrigkeit ab, die spezifische Verhaltensweisen im Sinne einer (ökonomischen) Nutzbarmachung der Subjekte zeitigt (vgl. Foucault 1994: 174). Dabei gelingt die disziplinierende Ein- und Unterordnung von Menschen über ihre Ein- und Anpassungen an gesellschaftliche Erfordernisse und Anforderungen, mit denen sie Hand in Hand gehen. Disziplinierungen erreichen, dass sich Menschen im Gefüge der Disziplinargesellschaften kompetent bewegen, Arbeitsabläufe und -anforderungen umsetzen können und sich in der für Disziplinargesellschaften zentralen Mehrheit einordnen können. Diese ›Vorteile‹, die begleitet sind von sozialer Anerkennung, greifen bei den ersten Disziplinierungen, die ein Mensch in seinem Leben erfährt, und sind ein Grund, dass sich Menschen die vermittelte Ordnung allmählich aneignen, verinnerlichen und das Subjekt zu einer sich selbst regulierenden Instanz wird. Bedeutsam scheint hierbei auch der Umstand, dass sich Gesellschaften in der Moderne zusehends ausdifferenzieren und eine Verinnerlichung der sozialen Ordnung notwendig machen, da diese gesellschaftlichen Anforderungen voraussetzen, dass Individuen »einen bedeutenden Teil ihres Alltags ›automatisch‹ erledigen, ohne dabei nachzudenken« (van Krieken 1991: 606; vgl. auch Elias 1969).

Körpertheoretisch bildet der Körper jedoch nicht nur den Gegenstand und »Ort der Disziplinierung« (Hietzge 2017: 121), sondern Körper werden über die Disziplinierungen überhaupt erst gebildet. Dieser körpertheoretischen Perspektive liegt die Annahme zugrunde, dass der »materielle, äußerlich wahrnehm-, form- und manipulierbare Körper« (Schär/Ganterer/Grosse 2021: 2) aus poststrukturalistisch-praxeologischer Perspektive diskursiv durchdrungen und praktisch hervorgebracht ist (vgl. Butler 2016; Moebius 2019; Hoffarth 2020). Körper stellen somit keine vorsozialen Entitäten dar, sondern sind historisch-kulturell und gesellschaftlich verfasste Phänomene. Dies betrifft einerseits das

Verständnis und die Bedeutung von Körpern und Körperlichkeit, welche sich immer auch verändern und zum Gegenstand der gesellschaftlichen Auseinandersetzung werden. Eindrucksvoll zeigt sich das gegenwärtig an der Diskursivierung von hohem Körpergewicht, nicht zuletzt bei Kindern (vgl. Schmidt 2020). Andererseits zeigt sich eine Historizität, Kulturalität und Gesellschaftlichkeit von Körpern am jeweiligen Umgang mit den Körpern, der selbst vielfach körperlich vollzogen wird und je spezifische Körper, zum Beispiel schlanke oder ruhiggestellte Körper, hervorbringt (vgl. Magyar-Haas 2013; Butler 2004, 2016). Dabei ist der Körper einerseits den Bezugnahmen auf diesen ausgesetzt, welche ihn in je spezifischer Weise bedeutsam werden lassen, ihn formen und bestimmte Körperregungen zeitigen. Andererseits ist der Körper auch »aktiver Produzent« (Hietzge 2017: 126) von Gesellschaft, indem er soziale Ordnungen durch seine Körperlichkeit und die körperlichen Vollzüge re-produziert und dabei immer auch verändert, womit Körper und soziale Ordnung aufeinander verweisen und sich wechselseitig hervorbringen (vgl. Höppner 2017: 193).

3 (Früh-)Pädagogik und Körper

Pädagogik ist ohne die Dimension Körper nicht hinreichend denk- oder beschreibbar (vgl. Magyar-Haas 2021; Wehren 2020). Körperlich wird agiert wie auch eingegriffen, Körper werden berührt und gehalten. Neben impliziten Körperbezugnahmen werden »Körperlichkeit und Berührung [...] als ein ›Mittel‹ der pädagogischen Arbeit [...] strategisch eingesetzt« (Langer 2015: 234), um eine Bereitschaft für das jeweils Vermittelte oder das Geschehen zu evozieren. Gleichzeitig werden Situationen körperlich erlebt und unterschiedliche körperliche Prozesse in Gang gesetzt. Daneben ist der Körper selbst immer wieder Gegenstand pädagogischen Tuns, indem Bewegungen und Bewegungsabläufe vermittelt werden, Körper geführt oder in Form gebracht werden. Diese Körpergebundenheit von Pädagogik gilt für die Frühpädagogik in besonderer Weise, die »*unmittelbarer* als andere Pädagogiken eine Pädagogik des Körpers und der stellvertretenden Versprachlichung leiblich gebundener Stimm(ungs)ausdrücke« (Neumann 2013: 133, Herv. im Original) ist. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund von Auslegungen der kindlichen (Sprach-)Fertigkeiten richtet sich die Aufmerksamkeit frühpädagogischer Einrichtungen in besonderer Weise auf die Vermittlung und Einübung bestimmter Bewegungsabläufe und körperlicher Fertigkeiten (z.B. Besteck benutzen, Händewaschen). Und die Vermittlung dieser Fertigkeiten geschieht vielfach körperlich: im Vormachen und im Führen der Kinderkörper.

Mit Bezug auf die aufgenommenen körpertheoretischen Perspektiven stellen sich die sich in frühpädagogischen Einrichtungen zeigenden

Körper-Bezugnahmen nicht als Reaktionen auf ein spezifisches Können oder bestimmte Anforderungen des Kinderkörpers dar, sondern bringen Körper im jeweiligen Umgang mit diesem mit hervor (vgl. Neumann et al. 2017: 6; Butler 2016; Magyar-Haas 2018). Dabei sind die Körperbezugnahmen in den Einrichtungen vielfach pädagogisch verfasst, da mit ihnen Bildungsprozesse initiiert werden (sollen), Kindern etwas beigebracht wird, sie erzogen und sie nicht zuletzt auch diszipliniert werden. An empirische Arbeiten zur Konstituierung des Pädagogischen anschließend (vgl. Meseth et al. 2016), werden in diesen Pädagogisierungen des Kinderkörpers Körper in spezifischer Weise geformt wie auch hergestellt und sogleich Pädagogisches mithervorgebracht (vgl. Neumann 2013; Schmidt 2020), womit Pädagogik und Körper wechselseitig aufeinander verwiesen sind.

In diesem Zusammenhang scheint bedeutsam, dass in pädagogisch-institutionellen Zusammenhängen vielfach auf eine »bürgerlich[e] Subjektivität« (Hoffarth 2024: 132) hingewirkt wird. Dabei ist in habitustheoretischer Perspektive festzustellen, dass »Körperpraktiken [...] Teil einer Bildungs- und Repräsentationsarbeit [sind; d.V.], mit der sich die Subjekte eine erkennbare soziale Form geben und ihre gesellschaftliche Identität durchzusetzen versuchen« (Alkemeyer 2007: 8). In diesem Sinne wird der Körper der Beteiligten in pädagogischen Zusammenhängen zum »Schauplatz der Einübung und Demonstration bürgerlichen Selbstverständnisses« (ebd.: 7). Körper und Körperbewegungen in (früh-)pädagogischen Zusammenhängen sind insofern auch nicht unabhängig der sozialen Verortung der Beteiligten zu betrachten, da sich diese soziale Verortung in ihre Körper einschreibt und Körper formt, zum Beispiel über milieuspezifische Ernährungsweisen. Entsprechend ist der Körper aus unserer Perspektive ein »soziokulturell geformter, normierter Symbol- und Bedeutungsträger« (Höppner 2017: 192), auf den sozial unterschiedlich reagiert wird. So gehen wir heuristisch davon aus, dass soziale Differenzen in Körper und Körperpraktiken in (früh-)pädagogischen Einrichtungen eingeschrieben sind und sich am Umgang mit den Körpern dahingehend zeigen, wie diese diszipliniert werden und was dabei in den Blick rückt.

4 Kinderkörper in Essenssituationen disziplinieren

Am Essen hat sich in der Moderne ein feinteiliges Regelwerk entsponnen (vgl. Elias 1969), das Essenssituationen zu Disziplinierungssituationen par excellence werden lässt. Damit sind Essenssituationen besonders anschauliche Beispiele dafür, wie sich pädagogische Disziplinierungen vollziehen (vgl. Adio-Zimmermann/Behnisch/Rose 2016; Rose/Seehaus 2019). Vor diesem Hintergrund scheint uns nicht der Befund zentral zu

sein, dass in den von uns beobachteten Essenssituationen Disziplinierungen zu sehen sind. Ebenso ist es mit Bezug auf unsere disziplinierungs- und praxistheoretische Herleitung wenig verwunderlich, dass sich die Disziplinierungen auf Körper beziehen und körperlich vollzogen werden. Eher scheint bedeutsam, *wie* dies geschieht. In der weiteren Analyse körpergebundener Disziplinierungen des Kinderkörpers greifen wir dabei auf Material aus dem DFG-Projekt »Nutritive Erziehung und Sorge in Kindertageseinrichtungen« (kurz NEuSiK) zurück.¹

Vor dem Hintergrund von Veränderungen der Betreuung von Kindern wie auch einer Zunahme an gesundheitspädagogischen Bemühungen in der Kindheit untersucht das Projekt NEuSiK, wie Essen in Kindertageseinrichtungen im Zusammenspiel von Kindern, Fachkräften und Eltern zu einem frühpädagogischen Aufgaben- und Gegenstandsbereich wird. Zur Vermeidung einer Engführung der Analyse auf eine ›westdeutsche‹ Logik, die der Auseinandersetzung um den Wandel der frühpädagogischen Institutionalisierung von Kindheit inhärent ist, wird in zwei west- und zwei ostdeutschen Kindertageseinrichtungen geforscht. Um einen differenzierten Blick in die alltägliche Bedeutung von Essen zu erhalten, werden unterschiedliche nahrungsbezogene Situationen (u.a. Mahlzeiten, Feste und Lehr-Lern-Settings) über teilnehmende Beobachtung und Kurzinterviews ethnographisch untersucht. Mit Bezug auf soziale Ernährungsungleichheiten und die damit vermuteten differentiellen pädagogisch-institutionellen Bezugnahmen auf das Essen von Kindern sind bei der Samplebildung zudem sozialräumlich konträre Stadtteile berücksichtigt worden.

Im Material zeigt sich, dass Kinderkörper in den Einrichtungen auf verschiedene Weise, zumeist von den Fachkräften ausgehend, diszipliniert werden. Dabei werden Differenzen der Bezugnahmen auf die Körper der Kinder deutlich: Neben direkten und unvermittelten Zu- und Eingriffen auf die Körper der Kinder (4.1) zeigen sich indirekte, vielfach subtile und v.a. sprachlich verfasste Bezugnahmen auf die Kinder und ihre Körper (4.2). Quer dazu zeigt sich, dass sich mit den Disziplinierungen sowohl erzieherische Anliegen als auch Bemühungen der Vermittlung von Fertigkeiten verbinden und Disziplinierungen entsprechend neben einer Unterbindung und Stillstellung auch mit einer spezifischen Ermöglichung und Hervorbringung des Kinderkörpers einhergehen.

1 Das Projekt wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) unter der Projektnummer 49152743 gefördert (Laufzeit 2023–2026). An dem Projekt sind als wissenschaftliche Mitarbeitende Cano Amely und Anneli Haase (assoziiertes Projektmitglied) sowie Sarah Lorraine Boskamp und Carolin Kraemer als studentische Hilfskräfte beteiligt. Alle Projektmitglieder sind in die Datenauswertung involviert, während die Daten von Cano Amely, Sarah Lorraine Boskamp und Carolin Kraemer sowie in Teilen von Friederike Schmidt erhoben wurden.

4.1 *Direkte und unvermittelte Zu- und Eingriffe auf Kinder und ihre Körper*

Wie in der nachfolgenden Szene herausgearbeitet, nehmen die Fachkräfte direkt und unvermittelt auf die Körper der Kinder Bezug, richten diese aus, arrangieren und steuern sie. Diese Disziplinierungen verschränken sich mit erzieherischen Anliegen, wie an folgender Mittagessenssituation deutlich wird, die in der Kindertageseinrichtung 1 (KTE-1) beobachtet wurde.² Diese Einrichtung liegt in einem sozialräumlich benachteiligten Stadtteil. Während in der KTE-1 üblicherweise gekocht wird, muss an diesem Tag auf eine Pizzabestellung ausgewichen werden, da der Koch krank ist. Während im Hintergrund Weihnachtsmusik gespielt wird, essen die Kinder an drei Tischen Pizza. Immer wieder werden sie von der Fachkraft Judith ermahnt, die mit jüngeren Kindern am Tisch sitzt:

Auch, wenn sich die Kinder meines Tisches mit ihren Tischgenoss:innen unterhalten, ist es Judith zu laut. »Ruuuhiger«, und »Ihr seid zu laut« ruft sie in die Weihnachtsmusik hinein. Drehen sich Kinder zur Seite und stellen das Essen ein, ermahnt Judith, sie sollten sich richtig hinsetzen. Häufig werde ich von Ben und Max angesprochen. Die Jungen drehen sich zur mir und lassen ihre Pizza sinken, während sie mir Fragen stellen. Mit den Worten, die Kinder saßen »zu schräg«, unterbindet Judith nach kurzem Satzaustausch unsere Gespräche. Zweimal rückt sie Max auf seinem Stuhl zurecht und ermahnt ihn, sitzen zu bleiben. Sie beugt sich nahe an sein Gesicht. Der Junge erstarrt in seiner Bewegung und blickt geradeaus. »Ja...Ja.« antwortet das Kind mechanisch, als Judith sein Fehlverhalten aufzählt. Die Kinder bespaßen sich durch Unterhaltungen, denen ich nicht gut folgen kann. Mehrfach bäumen sie sich auf, lehnen sich über den Tisch und lachen. Ben erzählt eine Geschichte und hebt dabei sein Pizzastück hoch. Plötzlich steht Judith hinter ihm. Mit einem Ruck schiebt sie ihn auf seinem Stuhl an den Tisch heran. Sie weist ihn an, sich so nicht zu verhalten. Ihre Wange berührt den Kopf des Jungen, ihr Mund ist nahe an seinem Ohr. Der Junge starrt geradeaus, wird steif und scheint den Moment einfach auszuhalten. »Ja.« sagt er mit ernster Stimme. Auch Türkan wird plötzlich ermahnt. Das Mädchen hat einen Fuß auf dem Stuhl abgestellt und macht Späße mit anderen Kindern. Judith hantiert an der Musikanlage in Türkans Nähe, als sie plötzlich, mit lauter Stimme, angesprochen wird. Judith drückt Türkans Fuß vom Stuhl und schiebt sie an den Tisch. Sie kommt mit ihrem Gesicht nahe

2. Sämtliche Daten, die Rückschlüsse geben auf die Einrichtungen und Personen, in und mit denen geforscht wurden, sind anonymisiert worden. Während bei den Personen die Namen geändert wurden, sind die im Projekt erfassten Einrichtungen nummeriert worden (KTE-1, KTE-2, KTE-3, KTE-4). Bei den im Beitrag berücksichtigten Einrichtungen handelt es sich um KTE-1, KTE-2 und KTE-4.

an Türkans. Das Mädchen schaut die Fachkraft direkt an und hört mit angespanntem Körper zu. Sie sieht gestresst aus und bestätigt leise ihr Fehlverhalten. (KTE1_Kraemer_P11_4262-4284)

Die protokollierte Szene schließt an Hinweise aus Kuhns (2013) ethnografischer Forschung zu Kindergärten an, in der sie disziplinierende Praktiken herausarbeitet und hierbei auf ein »Ringens zwischen Kindern und ErzieherInnen um die Körperpraktik des ›Sitzenbleibens‹, sei es im Kreis oder am Tisch« (ebd.: 254), aufmerksam macht. Auch in der vorliegenden Mittagessenssituation werden Kinder in ihrem Sitzverhalten, aber auch Sprechen wiederholt von der Fachkraft Judith laut ermahnt. Die Kinder sind »zu laut«, sitzen »zu schräg« oder sollen sitzen bleiben. Die Kinder folgen den verbalen Disziplinierungen nur bedingt, was die Fachkraft Judith registriert, die nach den verbalen Ermahnungen, geradezu als deren Steigerung, direkt und abrupt körperlich in das Geschehen eingreift und die Kinder in ihrem Tun unterbricht. Unvermittelt rückt sie Kinder auf ihren Stühlen zurück oder drückt Füße von Stühlen. Zugleich bewegt sie sich sehr nah an die Gesichter der Kinder heran. Dabei tritt die Fachkraft plötzlich und von hinten an die Kinder heran, was ihre körperlichen Zu- und Eingriffe für die Kinder unvorhersehbar macht und wodurch sich ihre Disziplinierungen potenzieren. Die Kinder sind hier nicht nur zahlreichen Disziplinierungen und damit verbundenen körperlich vollzogenen Regulierungen ihrer Körper ausgesetzt, sondern müssen permanent mit Zu- und Eingriffen auf ihre Körper rechnen. Bedeutsam erscheint hierbei auch die Körperlichkeit der Fachkraft. Die Vierzigjährige ist etwa 1,70 m groß, hat einen großen Oberkörper, kräftige Beine und ein insgesamt korpolentes Erscheinungsbild. Ihre Bewegungen wirken häufig ungelenkt beziehungsweise unbeweglich. Judiths Körperlichkeit und die sich dabei zeigende Behändigkeit ihrer Körperbewegungen dürfte die Präsenz des ohnehin größeren Erwachsenenkörpers und die hier vollzogene Disziplinierung nochmals verstärken. Während die verbale Einforderung von Ruhe wenig Effekte bei den Kindern hat und die Kinder die ihnen gesetzten Grenzen im Fortsetzen ihres vorherigen Verhaltens zurückweisen, zeigt die körperliche Disziplinierung sofort Wirkung. Die Kinderkörper sind augenblicklich ruhiggestellt. Dabei zeigt sich in den körperlichen Erstarungen der Kinder und ihrem leisen, mechanischen Bestätigen der Mahnung der Fachkraft, wie repressiv die Fachkraft hier agiert, wenn sie nicht sogar bedrohlich auf die Kinder wirkt.

Neben erzieherischen Disziplinierungen nehmen Fachkräfte auf die Körper von Kindern in Lehr-Lern-Settings unvermittelt und direkt Zugriff und steuern diese. Dabei geht es weniger um ein Unterdrücken eines Tuns der Kinder, wie in der vorherigen Szene, denn um das Vermitteln von Fertigkeiten, wie an einer weiteren Szene der KTE-1 verdeutlicht werden kann:

Das Schälen schreitet voran. Sophie ist das einzige Kind, das seit Beginn des Schälen im Raum ist und an seiner ersten Kartoffel arbeitet. Sie wirkt dabei den kompletten Zeitraum sehr konzentriert und fokussiert. Ohne vorherige Ansprache tritt Judith [Fachkraft] hinter das Mädchen, greift seine Hände und beginnt, diese zu steuern. Sie beugt sich über das Kind, greift mit ihrer linken Hand die linke Hand des Mädchens samt Kartoffel und die rechte Hand des Mädchens die den Kartoffelschäler hält. Sophies Körper wird steif. Als Judith die Arme des Kindes in eine andere Position bringt, bewegt sich Sophies Oberkörper mit. Sophie versucht sich aus dem Griff Judiths zu befreien. Sie zieht ihre Arme erst ein Stück nach hinten und dann nach vorne, versucht, ihre Handgelenke durch Drehbewegungen aus Judiths Händen zu ziehen. Judith lässt daraufhin die Hände des Kindes los und verharrt neben Sophie. Das Mädchen nimmt seine Schältätigkeit wieder auf. Judith bleibt halb über dem Kind gebeugt stehen und stützt sich dabei mit ihrer linken Hand auf dem Tisch ab. Mehrere Sekunden hält sie in dieser Position inne und schaut zu Sophies Sitznachbarin Wanka, die ihre zweite Kartoffel schon fast zu Ende geschält hat. Dann tritt sie erneut hinter Sophie, greift die Hände des Kindes und setzt an, die Kartoffel zu schälen. Sophie blickt resigniert, lehnt sich ein Stück zurück und lässt sich steuern. Judith gelingt es, mit ruckeligen Bewegungen einen großen Teil der Schale abzutrennen. (KTE-1_Kraemer_P4_2021-2038)

Wie in der vorherigen Szene agiert die Fachkraft über direkte körperliche Zugriffe auf das Tun des Kindes. Verbales bleibt gänzlich aus. Hinter dem Kind stehend beobachtet die Fachkraft das Tun des Kindes und nimmt dann, wie in der Szene zuvor, unvermittelt auf das Kind und dessen Körper Bezug. Jeweils eine Kinderhand in der Hand habend, steuert die Fachkraft die Bewegungen von Sophie und diszipliniert diese hierüber. Das Kind scheint dem Griff der Fachkraft ausgesetzt. Dabei kommt verstärkend hinzu, dass das Kind sitzt, somit kaum Bewegungsspielraum hat und sich der Disziplinierung ihrer Bewegungen entsprechend wenig entziehen kann. Über körperliche Dominanz im synchronisierten Tun bringt Judith dem Kind den konkreten Vollzug des Schälen bei. Die Wirkmacht der sich hier zeigenden Disziplinierung wird auch über die differenten Körper von Judith und Sophie potenziert. Sophie ist ein fünfjähriges Mädchen mit einem schlanken Körper, das wie die Kinder in der Szene zuvor altersdurchschnittlich groß ist, und das von der Fachkraft Judith über ihren, wie in der Szene zuvor verdeutlicht, mehrfach größeren Körper überragt wird. Schließlich beugt sich Judith über das Kind, stützt sich ab und schafft eine körperliche Präsenz, welche die des Kindes zusätzlich überragt. Dabei zeigt sich, dass der körperliche Zugriff der Fachkraft zu einer Erstarrung des Körpers des Kindes führt, auch wenn Sophie versucht, sich dem Griff der Fachkraft zu widersetzen. Judith gibt

zunächst nach, bleibt aber in ihrer Positionierung körperlich dominant. Sie lässt Sophies Hände los, bleibt aber über das Kind gebeugt und beobachtet ihr weiteres Schälén. Schließlich nimmt sie die Hände von Sophie erneut und führt die Schälbewegungen mit dem Kind aus. Das Kind fügt sich. Statt sich wie zuvor konzentriert dem Schälprozess zu widmen, lehnt sie ihren Körper zurück und lässt locker, was im Kontrast zu ihrem vorher versteiften Körper steht. Das Kind lässt die Fachkraft den eigenen Körper so bewegen, wie diese es durch ihre Körperbewegungen vorgibt. Sie wird hier nicht nur in ihren Bewegungen diszipliniert, sondern auch hinsichtlich des Steuern-Lassens ihres Körpers durch eine Erwachsene. Dabei wird ihr nicht zuletzt die Möglichkeit genommen, sich selbsttätig eine Bewegung anzueignen und damit den eigenen Körper selbst zu disziplinieren.

4.2 Indirekte und subtile Disziplinierungen

Im Material zeigt sich des Weiteren, dass Disziplinierungen ohne direkte, unvermittelte Zu- und Eingriffe der Fachkräfte auf die Körper der Kinder vollzogen werden. Wenn auch hier Körper involviert sind und berührt werden, werden diese nicht offensiv gelenkt, sondern indirekt, vielfach subtil und vor allem sprachlich reguliert. Beispielhaft ist die folgende Frühstücksszene in KTE-2, einer Einrichtung, die in einem sozial-räumlich gut situierten Stadtteil liegt. Das Frühstück ist hier als Buffet organisiert. Im Unterschied zur vorherigen Einrichtung essen Fachkräfte und Kinder gemeinsam:

Renske [Fachkraft] stellt fest, dass die Kinder zunehmend unruhiger werden [...]. Auch ich nehme wahr, dass die Lautstärke im Raum zugenommen hat. Die Erzieherin kommt zu dem Schluss, es könne langsam abgeräumt werden. Rebecca [Fachkraft] erinnert die Kinder, dass sie gleich im Turnraum »toben und tanzen« können. Justin [Kind] freut sich und jubelt singsangartig »toben und tanzen, toben und tanzen«. Recht harsch ermahnt Rebecca ihn »ich habe gesagt gleich!« (KTE-2_Boskamp_P6_2025-2030)

Auch in dieser Frühstücksszene zeigt sich, wie sich Disziplinierungen mit erzieherischen Anliegen verschränken. Im Unterschied zur Essenssituation der KTE-1 wird die Lautstärke der Kinder zunächst nicht zum Anlass, auf die Kinder einzuwirken. Stattdessen wird diese als Ausdruck gesehen, dass die Situation zum Ende gekommen ist, womit die Kinder zum Referenzpunkt des weiteren Geschehens werden. In diesem Zusammenhang »erinnert« die Fachkraft Rebecca die Kinder daran, dass sie gleich »toben und tanzen« können und verweist sie damit verbal auf ein Aufschieben wie auch auf eine Mäßigung ihrer Unruhe. Rebeccas Erinnerung an

das zeitnahe Toben weist auf eine zeitliche Ordnung der Einrichtung hin, der folgend es verschiedene, voneinander abgrenzbare Tagesabschnitte gibt, was typisch für frühpädagogische Einrichtungen ist. Dabei scheint die Fachkraft die Kinder auch nicht grundlegend in diese Ordnung einführen zu müssen, ein Erinnern reicht offenbar aus. Wenngleich aus dem Protokollauszug nicht hervorgeht, ob diese verbale Disziplinierung breite Wirkung entfaltet, wird deutlich, dass ihr Mäßigungsversuch zumindest bei Justin erfolglos bleibt. Er verfällt in ein singsangartiges Jubeln (»toben und tanzen, toben und tanzen«), worauf er von Rebecca »harsch ermahnt« wird. Auch hier zeigt sich somit ein recht offensiver Bezug auf den Jungen und sein Tun, das in dessen Ausmaß reguliert wird. Im Unterschied zu den ersten beiden Szenen wird jedoch kein direkter Zugriff auf den Körper des Kindes genommen. Es bleibt bei einer verbalen Ermahnung, die insofern auch indirekt bleibt, als die Fachkraft nicht das Verhalten des Jungen anspricht, sondern auf den zeitlichen Ablauf der Einrichtung verweist (»ich habe gleich gesagt«) und ihm dadurch mitteilt, dass seine Freude nicht gänzlich, wohl aber in der vorliegenden Frühstückssituation unpassend ist. Statt um das Unterbinden eines Tuns geht es somit um Mäßigung und Aufschub, was – wenngleich zeitlich versetzt – Handlungsoptionen für den Jungen offenhält. Dass die Protokollantin die Reaktion des Jungen nicht mehr protokolliert, lässt vermuten, dass die harsche Disziplinierung greift und Justin seinen Jubel einstellt. In der Disziplinierung des Kindes, die empfundene Freude zum richtigen Zeitpunkt zu zeigen und sich bis dahin in seinen Bewegungen zurückzuhalten, klingt eine bürgerliche Ordnung an, der folgend Subjekte sich nicht unmittelbar ihren eigenen Affekten folgend verhalten, sondern diese kontrollieren können.

Daneben zeigt sich im Material, dass indirekte, vor allem verbal verfasste Disziplinierungen des Kinderkörpers sich auch mit der Vermittlung von Fertigkeiten verschränken. Beispielhaft dafür ist die folgende Szene der KTE-4, die ebenfalls sozialräumlich in einem privilegierten Stadtteil situiert ist. In der vorliegenden Szene stellt die Fachkraft Frau Ritter mit mehreren Kindern Bananenmilch her. Dazu hat sie verschiedene Utensilien zur Zubereitung des Getränks auf einen rechteckigen Tisch gestellt (zwei Bananen vom Vortag, ein Pürierstab, zwei Messbecher, eine Milchpackung, ein Löffel, zwei Plastikteller wie auch ein kleiner Plastikbeimer):

Frau Ritter sitzt auf einem Kinderstuhl links vor dem Tisch, Frida und Alma daneben, Katharina etwas versetzt hinter den beiden anderen Mädchen. [...] Anfangs schälen Frida und Alma die Bananen, Katharina schaut zu. Ich höre, wie Frau Ritter die Kinder penibel darauf hinweist, auch die dünnen Fäden der Bananenschale zu entfernen. [...] Als die Bananen fertig geschält und in Stücke gebrochen sind [...], werden die Kinder erneut zum Händewaschen in den Waschraum geschickt.

Katharina und Benedikt, die [...] bereits saubere Hände haben, dürfen weiter machen. Die beiden treten an den Tisch und werden von Frau Ritter gefragt »so, und wie kriegen wir jetzt Milch?«. »Pürieren« antwortet Benedikt. »Genau, pürieren« bestätigt Frau Ritter. »Meine Mama macht das immer« ergänzt der Junge. Die Bananenstücke werden nun von den Kindern mit den Händen vom Teller in die Messbecher geschoben (je Teller ein Messbecher). Mittlerweile haben sich weitere Kinder um den Tisch versammelt und schauen zu. Frau Ritter nimmt nun eines der zwei Milchpakete und schüttet etwas Milch in den ersten Messbecher. Katharina darf zuerst pürieren. Gemeinsam halten sie den Pürierstab in den Messbecher. Katharina hält den Pürierstab mit beiden Händen fest, so dass dieser senkrecht im Messbecher steht. Frau Ritter unterstützt mit einer Hand und hält mit der anderen den Messbecher fest. Das Geräusch des Pürierstabs ertönt, dazu das Vibrieren des Messbechers auf dem Holztisch. »Na, wie findest du das?« fragt Frau Ritter. Das Mädchen antwortet nicht, schaut konzentriert auf den Messbecher. Immer wieder ertönt kurz das Geräusch des Pürierstabs. »Länger drücken« fordert Frau Ritter. Kurz unterbrechen sie, um mehr Milch einzufüllen. Wieder wird püriert. »Du musst mehr drücken« erinnert Frau Ritter erneut. Zwischendurch kommentiert sie den Püriervorgang mit »boah«, »wey«, »ui«. Als der Messbecher bis etwa 5 cm unter dem Rand mit Milch gefüllt ist, ist Benedikt an der Reihe. Katharina geht sich die Hände waschen. Frau Ritter zieht den Messbecher näher an sich heran und auch Benedikt platziert sich auf Höhe der Mitte des Tisches. »Weißt du wie's geht?« fragt Frau Ritter. Benedikt nickt. Auch Benedikt muss zwischenzeitlich erinnert werden, dass er mehr und länger drücken muss. [...] Frida möchte auch pürieren, muss sich aber erst die Hände waschen gehen. Während sie im Waschraum verschwindet, dürfen Paula und Alma pürieren. Frida macht den Schluss »gut verrühren, bis keine Klumpen mehr da sind« weist Frau Ritter sie an. Frau Ritter kontrolliert anschließend mit einem Löffel, ob sich in der Milch noch »Klumpen« von der Banane befinden. Langsam rührt sie mit dem Löffel im Messbecher, die Kinder um sie herum schauen andächtig zu. »Da darf noch mehr Milch drauf« beschließt Frau Ritter und schüttet noch etwas Milch in den Messbecher. »Wer hat noch nicht?« fragt sie in die Runde. Anton meldet sich mit dem Zeigefinger und einem leisen »ich«. Auch er darf nochmal pürieren, bevor Frau Ritter erneut die Milch mit dem Löffel auf Klumpen untersucht. Erneut wird püriert, dann ist die Milch fertig. Frida findet, »das sieht lecker aus«. »Dann wollen wir mal gucken, ob es auch lecker schmeckt«, antwortet Frau Ritter. [...] Doch jetzt gibt es die Milch offensichtlich noch nicht. »Die gibt es später« erklärt Frau Ritter. Die Behälter werden auf dem Tisch nach hinten geschoben, die Traube an Kindern löst sich auf. Frau Ritter räumt auf. (KTE-4_Boskamp_P1_139-164)

Ähnlich dem Kartoffelschälen in der KTE-1 verschränken sich Disziplinierungen hier mit einem Vermitteln spezifischer Fertigkeiten. Dabei zeigt auch diese Szene, wie das Erlernen bestimmter Bewegungsabläufe mit einer Regulierung des Körpers einhergeht. Geprägt ist die vorliegende Szene von einer wesentlich verbalen, kleinteiligen Anleitung der Positionierung und Bewegungsabläufe der Kinder. Von Beginn an prozessiert sich die Disziplinierung über das Händewaschen, welches zugleich als Zugangsvoraussetzung zum Mitmachen fungiert. Während manche Kinder dazu aufgefordert werden, führen andere diese Sauberkeitspraktik unaufgefordert aus. Neben einer Disziplinierung der Kinder hin zu spezifischen hygienischen Praktiken werden sie dahingehend reguliert und angeleitet, dass sie das Lebensmittel sorgsam aufbereiten. Vermittelt wird damit nicht nur eine spezifische Fertigkeit der Nahrungszubereitung, sondern ebenso Gründlichkeit und Ordnung, die sich darin fortträgt, dass die Kinder nach Berührung der Banane, wie auch zwischen weiteren Schritten der Zubereitung der Bananenmilch, zum Händewaschen geschickt werden. Hier deutet sich nicht zuletzt ein Verständnis vom Kind an, das noch kein Gespür für Sauberkeit oder Reinlichkeit hat, seine Hände noch nicht hinreichend kontrollieren kann und stattdessen (unwillkürlich) andere Dinge beschmutzt. Im stark strukturierten, detaillierten Vorgehen des Bananenmilchzubereitens, in dem sich die von Elias (1969) aufgezeigte kleinteilige Regulierung des Essens in der Moderne eindrücklich zeigt, werden die Kinder kleinteilig diszipliniert, sich in das vorgegebene Setting und die damit einhergehenden Regeln einzufügen. Dies bedeutet zugleich, dass sie sich, wie in den anderen hier interpretierten Sequenzen, generational ein- beziehungsweise unterordnen müssen, was sich auch im körperlich-räumlichen Arrangement der Szene niederschlägt. Die Fachkraft sitzt am Tisch, um sie herum sind verschiedene Kinder sitzend und stehend positioniert. Sie bildet darüber einen zentralen Bezugspunkt des Geschehens, wobei sie die Kinder wie auch die genutzten Artefakte gut im Blick hat. Ihre exponierte Position wird auch darüber erreicht, dass sie das Geschehen auf verschiedenen Ebenen arrangiert und kontrolliert: Sie *stellt* das Setting auf – positioniert die Artefakte Bananen, Gefäße, Pürierstab auf den Tisch – und *räumt* den Tisch am Ende ab; sie *schickt* die Kinder zum Händewaschen und *beobachtet* genau, was sie am Tisch wie tun (Bananen schälen, Knopf des Pürierstabs drücken); sie *hält* den Pürierstab und Messbecher, *prüft* die Konsistenz der Bananenmilch und *bestimmt*, wer als nächstes pürieren darf. Der Prozess ist eng getaktet, es gibt für die Kinder wenig Freiräume: Erst wird geschält, dann püriert und zwischendurch muss vorher und nachher Hände gewaschen werden. Kleinteilig wird diszipliniert, wie die Kinderhände aussehen, wie sich Kinderkörper bewegen, wie sie stehen. Zugleich zeigen die Anweisungen, dass die Bananenmilch auf einem – bestimmten, *richtigen* – Weg

herzustellen ist. Eine Regelmäßigkeit und Reguliertheit kommt dabei auch bei den Kindern selbst zum Ausdruck. Sie bewegen sich ruhig und geordnet, folgen den Anweisungen, drängen und umgehen die Regulierungen der Fachkraft nicht. Teils greifen sie auch bestimmten Verhaltenserwartungen vor (Händewaschen). Die Kinder sind offenbar so weit diszipliniert, dass verbale Anleitungen, Aufforderungen und Animationen weitgehend reichen, um ein bestimmtes Tun zu evozieren, an dem der Körper umfänglich/in komplexer Art und Weise beteiligt ist. So führt Frau Ritter den Messbecher zu sich heran. Ebenso zeigen sich Körperberührungen von Fachkräften und Kindern, wenn etwa der Pürierstab gemeinsam gehalten wird. Jedoch bleibt der Körperbezug der Fachkraft subtil verstärkend und nicht steuernd, wie bei der Kartoffelschälzene. Auch ein Herauswinden aus dem Körperbezug der Fachkraft zeigt sich hier nicht. Vielmehr bilden Fachkraft und Kind eine Einheit mit dem Kind als aktivem Part.

4.3 Diskussion

Setzt man die verschiedenen Szenen in Beziehung zueinander, zeigt sich eine Pädagogizität der Disziplinierungen, in der Kinder als laut, ungebündelt und dereguliert erscheinen. Daraus leitet sich ein pädagogischer Zugriff ab, Kinder zu ruhigen, sich mäßigenden und dem Kontext anpassen den Subjekten zu formen. Einerseits beziehen sich die Disziplinierungen auf abweichendes Verhalten und verschränken sich mit erzieherischen Anliegen. Andererseits werden Disziplinierungen in Lehr-Lern-Settings deutlich und verbinden sich mit einer Vermittlung bestimmter Bewegungen und körperlicher Fertigkeiten. Die sich im Material zeigenden Disziplinierungen stellen sich somit als *begrenzende und befähigende* Praktiken dar, die in zweierlei Weise grundlegend mit Körpern verwoben sind. Sie haben Körper zu ihrem Gegenstand und zielen auf deren Mäßigung wie auch Regulierung ab. Zugleich werden Disziplinierungen körperlich vollzogen.

Grundlegend eingelassen sind die Disziplinierungen in eine generationale Ordnung. Es sind die Fachkräfte, die disziplinieren und den Handlungsspielraum der Beteiligten abstecken. Hierbei scheint auch der Körper der Beteiligten relevant: Der Erwachsenenkörper zeigt angesichts seiner Größe im Vergleich zum Kinderkörper eine andere Präsenz, was gerade dann Wirkung entfaltet, wenn der größere Erwachsenenkörper direkt auf den kleineren Kinderkörper Bezug nimmt und das Verhalten des Kindes steuert. In diesem Zusammenhang scheint auch die je spezifische Körperlichkeit der Beteiligten von Belang. So erweitert das korpulente Erscheinungsbild des Körpers der Fachkraft Judith die größere Materialität des Erwachsenenkörpers, was die Wirkung der hier

vorliegenden generational gelagerten Disziplinierungen verstärkt oder ihr zumindest zuarbeitet.

Zugleich zeigen sich im Material Unterschiede in den Bezugnahmen der Fachkräfte auf die Körper der Kinder. In den ersten beiden interpretierten Szenen, die in der KTE-1 beobachtet wurden, werden Disziplinierungen wesentlich über direkte Zugriffe der Fachkräfte auf die Kinderkörper vollzogen, die unvermittelt und für die disziplinierten Kinder unvorhersehbar erfolgen. Dabei zeichnen sich diese Disziplinierungen auch insofern durch eine Direktheit aus, da sie sich jeweils auf das disziplinierende Verhalten beziehen. Verbale Ermahnungen lassen sich hierbei ebenfalls beobachten. Sie erscheinen aber eher als Vorboten körperlicher Disziplinierungspraktiken, während letztere die Steigerung erstgenannter darstellen. Dabei werden die Körper der Kinder geradezu stillgestellt und gesteuert. Entsprechend ist die damit verbundene Erwartungshaltung an die Kinder deutlich: Sie sollen schnell reagieren, unmittelbar gehorchen und sich der Ordnung der Einrichtung unterordnen. Diese Disziplinierungsweise, die sich in den ersten beiden Szenen des Beitrags zeigt, kann situativ erklärt werden. Die Situationen sind für die Fachkräfte insofern herausfordernd, als sie vom alltäglichen Ablauf abweichen und sie verschiedene Kinder in ihrem Blick haben und dabei nicht zuletzt darauf achten müssen, dass sich die Kinder nicht verletzen (Kartoffelschalen). Zugleich kann die Direktheit und Körperlichkeit der Disziplinierungen in der KTE-1 mit Bezug auf die soziale Lage der Einrichtung gelesen werden. So befindet sich die Kindertageseinrichtung in einem städtischen Sozialraum mit einem hohen Anteil von sogenannten Nicht-Deutschen und Doppelstaatler:innen (ca. 50 %), der im Vergleich zum städtischen Durchschnitt eine erhöhte Arbeitslosenquote aufweist (8,6 % vs. 3,4 %) und bei dem 30 % der Bewohnenden existenzsichernde Leistungen beziehen. Dieser in der Einrichtung als ›sozialbenachteiligt‹ bezeichnete Sozialraum wird gegenüber den Forschenden immer wieder von der Leitungskraft und den Fachkräften hervorgehoben und hierin das eigene pädagogische Tun begründet. Dabei wird den Familien eine spezifische (Ess-)Kultur zugeschrieben, diese als Abweichung markiert und bei diesen Familien eine notwendige Kompensation an Missständen gesehen. Mit Blick auf die Ausrichtung der Disziplinierungen in den Essenssituationen (die Kinder sollen ihre Körper unter Kontrolle haben, sich gemäßigt unterhalten und gerade sitzen) ist hierbei eine Grundorientierung an der bürgerlichen Ordnung deutlich. Die über körperliche Zugriffe vollzogene direkte Disziplinierung liest sich insofern auch als ein Umgang mit sozial benachteiligt eingeordneten Kindern, denen die bürgerliche Ordnung grundlegend vermittelt werden muss. In dieser Perspektive ist es geradezu folgerichtig, dass Kinder, wie sich im Material zeigt, basal, direkt und über die Körper diszipliniert werden – zumal mit ›benachteiligten‹ Milieus generell kulturelle Praktiken verbunden

werden, die sich durch eine starke Körperlichkeit, Grobheit kultureller Praktiken und eine geringen Relevanz sprachlichen Ausdrucksfertigkeiten auszeichnen (vgl. Bourdieu 1987). In ähnlicher Perspektive argumentiert Langer in ihrer Analyse körperlicher Bezugnahmen in Schulen. Dabei bezieht sie sich auf die Hauptschule, in der sie körperliche Berührungen von Lehrkräften als »ein Kommunikationsmittel [versteht; d.V.], das strategisch eingesetzt und zur pädagogischen Praktik wird, z.B. um Nähe herzustellen, um innerhalb der Schulklasse und während des Unterrichts leiser sprechen zu können, um zu ermahnen und eventuell auch zu sanktionieren« (Langer 2015: 234f.). Diese ausgeprägte Körperlichkeit pädagogischen Tuns bezieht sie auf die sozial »untere« Klasse der SchülerInnen, die im Tun der Lehrkräfte »als sprachlich weniger befähigte HauptschülerInnen ›angerufen‹« (ebd.: 237) werden. Diese geringe Sprachlichkeit des pädagogischen Handelns bei gleichzeitig hoher Körperlichkeit und körperlicher »Distanzlosigkeit« (ebd.: 238) zeigt sich auch in den Szenen der KTE-1.

Von diesen Disziplinierungspraktiken unterscheiden sich die Disziplinierungen der dritten und vierten Szene, die in KTE-2 und KTE-4 beobachtet wurden. Beide Einrichtungen befinden sich in einem bürgerlichen, sozio-ökonomisch gut situierten Milieu; auch die betreuten Kinder lassen sich – so die Leitungs- und Fachkräfte zu den Forschenden – in dieses Milieu einordnen. Zwar zeigt sich in der Frühstücksszene der KTE-2 ebenfalls eine ausdrucksstarke Disziplinierung. Jedoch verbleibt die harsche Zurechtweisung des Jungen Justin auf einer verbalen Ebene und indirekt. Das angemahnte Tun des Jungen wird aber nicht explizit angesprochen. Stattdessen wird der Junge auf ein »gleich« verwiesen, was seinen Jubel als zeitlich unpassend markiert. Damit wird sein Tun nicht gänzlich unterbunden, wie das Tun der Kinder in KTE-1, sondern es wird von ihm eine bürgerliche Praktik des Aufschubs und der Kontrolle der eigenen Emotionalität verlangt. Dabei kommt auch hier, wie in der Mittagsszene der KTE-1, die spezifische Zeitlichkeit frühpädagogischer Institutionen zum Tragen, in der der Alltag über verschiedene Tagesordnungspunkte kleinteilig strukturiert ist. Dennoch muss in KTE-2 offenbar nicht erst eine basale Ordnung hergestellt werden, wie in KTE-1. Vielmehr erfolgt die Disziplinierung über einen indirekten, sprachlichen Verweis. Diese Sprachlichkeit der Disziplinierung wie auch die Orientierung an einer bürgerlichen Ordnung zeigt sich ebenso im Lehr-Lern-Setting der KTE-4, in der gemeinsam mit Kindern eine Bananenmilch hergestellt und darüber Kinder in spezifische esskulturelle Praktiken eingeführt werden. Die Fachkraft berührt zwar auch die Körper der Kinder, enthält sich aber eines direkten Zugriffs auf diese und eines Steuerns derselben. Sie belässt es bei Anweisungen, Nachfragen und Animationen, über die sie die Kinder in ihren Bewegungen kleinteilig

reguliert. Ähnlich dem Kartoffelschälen hat sie dabei eine exponierte und das Tun der Kinder beobachtende wie auch regulierende Position.

Die eingangs eingeführten habitustheoretischen Perspektiven aufnehmend lässt sich zudem – mindestens in Bezug auf die Kinder – feststellen, dass die Körper der Beteiligten von Ungleichheitsverhältnissen ›erfasst‹ sind und dies das pädagogische Disziplinierungsgeschehen mit-bestimmt. Im Vergleich der Einrichtungen sind Differenzen in der Körperlichkeit der Kinder dahingehend festzustellen, dass die Kinder in KTE-1 deutlich körperlicher agieren.³ Sie suchen im Laufe des Forschungsprozesses häufig die körperliche Nähe zu den Fachkräften wie auch Forschenden und ihre Körper sind, wie an den interpretierten Szenen im Beitrag deutlich wird, mehr in Bewegung. Sie bewegen sich vor und zurück beim Sitzen, beugen sich über den Esstisch, machen Späße und erheben ihre Stimmen in einer hohen Lautstärke. In dieser Gemengelage von bürgerlicher Ordnung als normativer Rahmen der Kindertageseinrichtung, einer Zuschreibung von Kindern als ›benachteiligt‹ und der sich in der Körperlichkeit der Kinder materialisierenden sozialen Lage bildet sich eine frühpädagogische Disziplinierungspraktik heraus, in der Kinder grundlegend reguliert sowie gemäßigt und entsprechend direkt sowie eindeutig körperlich geordnet werden.

Konträr dazu stellen sich die Körper der Kinder in KTE-2 und KTE-4 dar. Die Kinder sind bereits diszipliniert(er) und zeigen eine spezifische »Körperkontrolle« (Foucault 1998: 216) wie auch Körpergelehrigkeit, an die die Fachkräfte anschließen und welche diese erweitern (können). So drängen sich die Kinder nicht vor, warten auf Anweisungen, kommen diesen – spätestens nach einer verbalen Ermahnung – nach, greifen Erwartungen teils vor und zeigen sich gegenüber den Fachkräften weder eingeschüchtert noch erschrocken. Diese Diszipliniertheit der Kinder lässt Raum dafür, dass die Fachkräfte die Körper der Kinder indirekt und differenziert ordnen können. Auch zeigt sich hier, dass vor allem sprachlich verfasste, indirekte Disziplinierungen bereits disziplinierte Kinder voraussetzen.

5 Fazit

Körper sind grundlegend in Disziplinierungen eingelassen. Sie werden körperlich vollzogen und beziehen sich vielfach auf Körper, die zu regulieren und zu mäßigen sind. Dies zeigt sich auch im vorliegenden Material, in dem die Körper der Kinder in ihren Regungen und

3 Dies lässt sich im Übrigen auch für die im Beitrag unberücksichtigte KTE-3 feststellen, die ebenfalls in einem Stadtteil mit sozio-ökonomischer Benachteiligung liegt.

Bewegungen in Mahlzeiten und Lehr-Lern-Settings zum Gegenstand von Disziplinierungen werden. Den Disziplinierungen ist gemeinsam, dass sie die Kinder und ihre Körper regulieren wie auch ordnen, entsprechend grundlegend mit einem ›Zuviel‹ operieren, das es zu mäßigen gilt. Zugleich zielen die Disziplinierungen auf die Hervorbringung und Inkorporierung bestimmter Verhaltensweisen ab und sind insofern produktiv. Dabei zeigt sich eine spezifische Ausrichtung frühpädagogischer Disziplinierungen. Einerseits beziehen sie sich auf abweichendes Verhalten und verbinden sich mit erzieherischen Anliegen; andererseits sind die Disziplinierungen mit einem Vermitteln von Fertigkeiten verschränkt. Damit stellen sich frühpädagogische Disziplinierungen als *begrenzende* und *befähigende* Praktik dar, die selbst wiederum ermöglicht wie auch limitierend sind. So sind Mäßigungen eines als abweichend verstandenen Verhaltens immer auch mit sozialen Integrationsmöglichkeiten verbunden. Ebenso setzt die Befähigung zu einer spezifischen Bewegung eine Regulierung voraus, womit Mäßigung sowie Regulierung und Ermöglichung sowie Befähigung grundlegend miteinander verbunden sind.

Zugleich zeigen sich im Material Unterschiede in den Bezugnahmen der Fachkräfte auf die Körper der Kinder. In den ersten beiden Szenen wird auf die Körper der Kinder direkt zu- und eingegriffen und diese körperlich in ihren Bewegungen gesteuert, während die Körper der Kinder in den anderen beiden Szenen indirekt, vielfach subtil und vor allem verbal diszipliniert werden. Diese Differenzen der Disziplinierungen stehen in Bezug zu der Körperlichkeit der Kinder. Während die Kinder in KTE-1 sich viel bewegen und in ihren Bewegungen ausladend sind, erscheinen die Körper der Kinder in KTE-2 und KTE-4 gemäßigter und geordneter. Im Material zeigt sich dabei, dass sich die Disziplinierungen der Fachkräfte je nach vorliegendem ›Disziplinierungsgrad‹ der jeweiligen Kinderkörper direkter und basaler beziehungsweise subtiler und differenzierter darstellen. Jedoch lassen sich die Unterschiede der Disziplinierungen der Fachkräfte nicht allein auf die je spezifische Körperlichkeit der Kinder zurückführen und damit individualisierend lesen, sondern ist hier die Soziokulturalität der Körper zu beachten. Körper sind immer auch Repräsentant und Produzent der sozialen Ordnung, was sich im Material zeigt. Die soziale Lage der Einrichtungen schlägt sich in den Körpern der Kinder wie auch den Körperbezugnahmen der Fachkräfte nieder und macht deutlich, wie sich soziale Ungleichheiten in die Disziplinierungen und das pädagogische Geschehen einschreiben und darüber ebenso reproduziert werden.

Literatur

- Adio-Zimmerman, Nora/Michael Behnisch/Lotte Rose (2016): »Gemeinschaft am Tisch. Ethnografische Befunde zum Essensalltag in der Heimerziehung«, in: Vicki Täubig (Hg.), *Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 190–211.
- Alkemeyer, Thomas (2006): »Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken«, in: Barbara Friebertshäuser/Markus Rieger-Ladich/Lothar Wigger (Hg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektivem im Anschluss an Pierre Bourdieu*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–142.
- Alkemeyer, Thomas (2007): »Aufrecht und biegsam. Eine politische Geschichte des Körperkults«, *APuZ* (2007/18), S. 6–18.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2004): *Körper von Gewicht: die diskursiven Grenzen des Geschlechts*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2016): *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Caruso, Marcelo (2003): *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869–1918)*, Weinheim/Basel/Berlin: Dt. Studien-Verlag.
- Donzelot, Jacques (1980): *Die Ordnung der Familie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (1969): *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1998): *Der Wille zum Wissen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hietzge, Maud (2017): »Körper(lichkeit). Einführung«, in: Anja Kraus/Jürgen Budde/Maud Hietzge/Christoph Wulf (Hg.), *Handbuch schweigendes Wissen*, Weinheim: Beltz, S. 120–133.
- Hoffarth, Britta (2020): »Zur Materialisierung der Körper«, in: Rita Casale/Markus Rieger-Ladich/Christiane Thompson (Hg.), *Verkörperte Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 238–257.
- Hoffarth, Britta (2024): »Körper und Geschlecht in der Erziehungswissenschaft«, in: Barbara Rendtorff/Meike Sophia Baader/Christine Thon/Britta Hoffarth (Hg.), *Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 129–147.
- Höppner, Grit (2017): »Geschlecht verkörpern: Zur Untersuchung von Embodiment in der empirischen Sozialforschung«, in: Anja Kraus/Jürgen Budde/Maud Hietzge/Christoph Wulf (Hg.), *Handbuch schweigendes Wissen*, Weinheim: Beltz, S. 192–201.
- Kuhn, Melanie (2013): *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer VS.

- Langer, Antje (2015): *Disziplinieren und entspannen*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Magyar-Haas, Veronika (2013): »Körper«, in: Sabine Andresen/Christine Hunner-Kreisel/Stefan Fries (Hg.), *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 137–146.
- Magyar-Haas, Veronika (2018): »Leibphänomenologische Zugänge zu Emotionen«, in: Matthias Huber/Sabine Krause (Hg.), *Bildung und Emotion*, Wiesbaden: Springer VS, S. 151–167.
- Magyar-Haas, Veronika (2021): »Zur Heterogenität der terminologischen Verwendungsweisen von Körper und Leib in sozialpädagogischer Forschung. Zugangsversuche zur leiblichen Dimension des Sozialpädagogischen«, in: Clarissa Schär/Julia Ganterer/Martin Grosse (Hg.), *Erfahren – Widerfahren – Verfahren. Körper und Leib als analytische und epistemologische Kategorien Sozialer Arbeit*, Wiesbaden: Springer VS, S. 63–82.
- Meseth, Wolfgang/Jörg Dinkelaker/Sascha Neumann/Kerstin Rabenstein (Hg.) (2016): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Moebius, Stephan (2019): »Poststrukturalistische Kultursoziologien«, in: Stephan Moebius/Frithjof Nungesser/Katharin Scherke (Hg.), *Handbuch Kultursoziologie*, Wiesbaden: Springer VS, S. 77–108.
- Neumann, Sascha (2013): »Die Leiblichkeit der Pädagogisierung. Zur Instrumentierung des Körpers in Kinderkrippen«, in: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.), *Pädagogisierung*, Halle: Martin-Luther-Universität, S. 125–137.
- Neumann, Sascha/Tanja Betz/Sabine Bollig/Magdalena Joos (2017): »Kinderkörper. Leibliche, pädagogische und gesellschaftliche Produktionen von Körperlichkeit im Kindesalter«, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (37/1), S. 3–9.
- Radtke, Frank-Olaf (2011): »Disziplinieren«, in: Werner Helsper/Jochen Kade/Christian Lüders/Frank-Olaf Radtke/Werner Thole (Hg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaften in Grundbegriffen*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 162–168.
- Reckwitz, Andreas (2003): »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive«, *Zeitschrift für Soziologie* (32/4), <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>, S. 282–301.
- Reyer, Jürgen (2006): *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rose, Lotte/Rhea Seehaus (Hg.) (2019): *Was passiert beim Schulessen? Ethnographische Einblicke in den profanen Verpflegungsalltag von Bildungsinstitutionen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Schär, Clarissa/Julia Ganterer/Martin Grosse (2021): »Erfahren – Widerfahren – Verfahren. Körper und Leib als analytische und epistemologische Kategorien Sozialer Arbeit«, in: Clarissa Schär/Julia Ganterer/Martin Grosse (Hg.), *Erfahren – Widerfahren – Verfahren. Körper und Leib als analytische und epistemologische Kategorien Sozialer Arbeit*, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–12.

- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, Friederike (2020): »Kind«, in: Anja Herrmann/Tae Jun Kim/Evangelia Kindinger/Nina Mackert/Lotte Rose/Friedrich Schorb/Eva Tolasch/Paula-Irene Villa (Hg.), *Fat Studies. Ein Glossar*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 173–176.
- van Krieken, Robert (1991): »Die Organisation der Seele. Elias und Foucault über Disziplin und das Selbst«, *PROKLA. Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft* (21/85), <https://doi.org/10.32387/prokla.v21i85.1099>, S. 602–619.
- Wehren, Sylvia (2020): *Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

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 Kopräsenz. 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 Disziplinformen ›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 ›eigentlichen‹ 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 Defizit rhetorik«, *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.

Disziplinierende Logiken in der Adressierung von Eltern im Kontext von Schulabsentismus

Die pädagogischen Praktiken im Alltag von Schule stehen seit geraumer Zeit im Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. Untersucht werden dabei immer auch soziale Ordnungen, die sich in Schule machtvoll (re-)produzieren. In neueren Studien wird dabei der empirische Blick gerade auch im Horizont einer »Transformation von Schule« (Berdelmann et al. 2019) entwickelt. Dabei erweist sich die Diagnose einer »Öffnung von Schule« (Holtappels 2003) als vielfach rezipierte Figur, die als Marker der Veränderung herangezogen wird. Als entscheidend für eine Veränderung von Schule gilt, dass weitere pädagogische Akteur:innen in Form sozialpädagogischer Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe Einzug halten in ein bislang vornehmlich monoprofessionell organisiertes schulisches Setting (vgl. Kunze 2016). Gerade die Schulsozialarbeit ist hier vorzugsweise zu nennen. Schule ist somit zunehmend nicht nur ein schulpädagogischer, sondern auch sozialpädagogischer Ort (vgl. Großhoff/Sauerwein 2021). Mit der bereits benannten Öffnung von Schule gerät dazuhin die familiäre Dimension des kindlichen Alltags vermehrt in den Blick von Lehr- und Fachkräften. So werden lebensweltliche Bezüge für Schule als relevant markiert. Diese Relevanz bildet sich auch in Hinblick auf Schulabsentismus ab und wird unter der Perspektive eines »elternbedingten Schulabsentismus« (Albers/Ricking 2018) in neuerer Zeit verhandelt, der zugleich zum Gegenstand des vorliegenden Beitrags erhoben wird. Insofern wird der Blick auf Eltern im Kontext von Schulabsentismus gerichtet. Dabei wird das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe in den Blick genommen, das angesichts der Hervorbringung disziplinierender wie machtvoller Adressierungen der beteiligten Akteur:innen im Zusammenhang mit dem Phänomen Schulabsentismus in besonderer Weise herausgefordert ist. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags sind dabei disziplinierende Logiken von besonderem Interesse, die in Hinblick auf eine Adressierung von Eltern in kooperativen Arrangements aus Schule und Jugendhilfe entsprechend fokussiert werden sollen.

Im Folgenden werden wir zunächst das Verhältnis von Schule, Schulabsentismus und Eltern näher diskutieren und dabei gerade auch die rechtlichen Dimensionen mit einbeziehen. Die Schulpflicht zeigt sich hier als strukturierender wie regulierender Bezugspunkt, gerade auch für eine sozialpädagogische Handlungspraxis im Kontext von Schulsozialarbeit, die sich in jüngerer Zeit nicht mehr ausschließlich an Kinder

im schulischen Feld, sondern vermehrt auch an Eltern richtet. Es folgt anschließend eine machtanalytische Perspektivierung in Hinblick auf das Verhältnis von Schule, Jugendhilfe und Eltern schulabsenter Kinder. Danach wird anhand eines Interviews mit einer Schulsozialarbeiterin rekonstruiert, welche disziplinierenden Logiken das Feld konstituieren und in Adressierungen von Eltern zum Vorschein kommen. Auch wenn sich hier auf die Adressierung von Eltern konzentriert wird, so deutet sich an, dass auch die Schulsozialarbeiterin Disziplinierungen erlebt, die sich im Horizont der Schulpflicht für das eigene Handeln ergeben. Der Beitrag schließt mit einem knappen Fazit, in dem wesentliche Erkenntnisse der Analyse erneut aufgegriffen und kritisch reflektiert werden.

1 Schule, Schulabsentismus und Elternschaft

Die Bezeichnung Schulabsentismus hält seit den 2000er Jahren vermehrt Einzug in schulpädagogische und sozialpädagogische Debatten. Von Schulabsentismus ist dann die Rede, wenn Kinder und Jugendliche der Schule wiederholt ohne legitime Begründung fernbleiben (vgl. Bollweg 2020). Schulabsentismus als Begriff ist dabei keineswegs unstrittig, gilt aber im Vergleich zu anderen Begriffen als theoretisch-analytisch fundiert (vgl. Sälzer 2010: 14). Schulverweigerung, Schulvermeidung oder Schulschwänzen finden als Konzepte im Fachdiskurs ebenfalls Verwendung, jedoch wird kritisiert, dass ihnen eine Bewertung eingelagert sei und ein Fernbleiben von der Schule als aktive Handlung beziehungsweise Entscheidung von Schüler:innen nahegelegt sowie eine Abweichung von der Norm des Schulbesuchs zum Ausgangspunkt erhoben werde. Demgegenüber könne dem Begriff Schulabsentismus ein theoretisch-analytischer Gehalt zuerkannt werden, jedoch wird auch daran Kritik geübt (vgl. Bernhard 2017; Richter/Schweitzer/Wittfeld 2023). Denn der Begriff Schulabsentismus stehe in der Gefahr einer individualisierenden Überantwortung von sozialen Problemen, die ein Fernbleiben von der Schule beförderten, zu perpetuieren. Demgegenüber brauche es mit Blick auf die Verwendung des Begriffs Schulabsentismus eine kritisch-reflexive Perspektivierung gesellschaftstheoretisch zu verortender Zusammenhänge. Demnach ist Schulabsentismus zuvorderst Ausdruck von strukturell bedingten Ausschlüssen und unzureichend gewährleisteten Bildungszugängen im schulischen Feld (vgl. Richter/Schweitzer/Wittfeld 2023).

Für den Bereich der empirischen Forschung lässt sich konstatieren, dass Schulabsentismus bislang wenig zum Gegenstand erhoben wird, gerade auch in Hinblick auf Elternschaft (vgl. im Überblick z.B. Ricking/Speck 2018). Dass dazuhin bereits Eltern mit schulabsenten Kindern aus dem Primarbereich vermehrt von Politik, Fachpraxis sowie auch Fachwissenschaft in den Blick genommen werden, ist erst in jüngerer Zeit

festzustellen. Eltern geraten vor allem dann in den Fokus, wenn in ihrem (Nicht-)Agieren der Grund für den Schulabsentismus ihrer Kinder gesehen wird. In der Forschung wird hier von »elternbedingte[m] Schulabsentismus« (Albers/Ricking 2018: 9) oder »Zurückhalten [durch die Eltern]« (Ricking/Speck 2018: 2) gesprochen. Von elterlicher Zurückhaltung ließe sich dann sprechen, wenn eine besonders enge Eltern-Kind-Beziehung bestehe und das Kind etwa aus ›Überbehütung‹ nicht zur Schule geschickt werde. Oder auch, wenn Kinder jüngere Geschwister versorgen oder aber ihre Eltern im Alltag unterstützten (z.B. bei Pflegebedürftigkeit und Arztbesuchen etc.). Ebenso wird von einem elternbedingten Schulabsentismus gesprochen, wenn Eltern ihre Kinder aus ideologischen Gründen nicht in die Schule schickten, da der Schulbesuch von ihnen als inakzeptabler Eingriff des Staates erlebt werde (vgl. Böder 2022).

Im Zuge einer Auseinandersetzung mit der Perspektive auf Eltern und Schulabsentismus erweist sich der Blick auf die gegenwärtige Gesetzgebung als bedeutsam, gerade auch in Hinblick auf die dort verankerte Schulpflicht und elterliche Verantwortung. So gilt die in den Landesgesetzen geregelte Schulpflicht (bspw. § 34 SchulG NRW) als einer der weitreichendsten Eingriffe in das Elternrecht auf Pflege und Erziehung ihrer Kinder (§ 6 GG). Die Schulpflicht besagt, dass alle Kinder vom sechsten bis zum achtzehnten Lebensjahr eine Schule unter staatlicher Aufsicht besuchen müssen (§ 7 GG). Damit besteht in Deutschland eine Präsenzschulpflicht (vgl. Kreitz-Sandberg/Fredriksson 2023). Vom Gesetzgeber werden primär die Eltern dazu verpflichtet den Schulbesuch ihrer Kinder sicherzustellen (bspw. § 41 SchulG NRW). Dies beginnt bereits im Vorschulalter mit der obligatorischen Teilnahme an Sprachtests und Einschulungsuntersuchungen zur Ermittlung der sogenannten Schulfähigkeit. Nur in wenigen Ausnahmefällen, wie dem Besuch eines Sprachkurses oder dem Mutterschutz, ruht die Schulpflicht (vgl. § 41 SchulG NRW). Sie ruht auch dann, wenn »nach Ausschöpfen aller Möglichkeiten sonderpädagogischer Förderung [Kinder] nicht gefördert werden können« (ebd.).

Nun lässt sich trotz der gesetzlich verankerten Schulpflicht empirisch nachzeichnen, dass Kinder und Jugendliche der Schule fernbleiben. In den meisten Fällen ist das Fehlen aufgrund einer medizinischen Diagnose entschuldigt, zum Beispiel im Angesicht einer chronischen Erkrankung sowie psychischen oder physischen Beeinträchtigung, sodass die Abwesenheit des Kindes von der Schule beziehungsweise dem Schulamt formal legitimiert ist. In den anderen Fällen, in denen Kinder und Jugendliche der Schule wiederholt ohne legitime Begründung fernbleiben, wird von Schulabsentismus gesprochen (vgl. Bollweg 2020). In rechtlicher Hinsicht wird Schulabsentismus dann als eine Ordnungswidrigkeit der Eltern gefasst. Die Schule ist gesetzlich angehalten, auf die Eltern pädagogisch einzuwirken, um den Schulbesuch zu sichern. Kommen

die beteiligten professionellen Akteur:innen zu der Einschätzung, dass die pädagogischen Maßnahmen die Eltern nicht in hinreichender Weise erreichen und keine Änderung erfolgt, können Ordnungsmaßnahmen erlassen werden, wie das Verhängen von Bußgeldern und/oder die zwangsweise Zuführung von Kindern und Jugendlichen zur Schule. Das Jugendamt ist von den beabsichtigten Maßnahmen zu informieren (§41 SchulG NRW).

In der Bearbeitung von Schulabsentismus ist an dieser Stelle das Jugendamt im schulischen Feld involviert. Schulabsentismus wird dabei nicht selten im Zusammenhang mit einer Verantwortung von Schule für Kinderschutz verhandelt. Lehrkräfte und auch pädagogisches Personal an Schulen sind nach §42 SchulG dazu verpflichtet, bei möglichen Anzeichen von Kindeswohlgefährdung tätig zu werden. Sie haben nach der Einführung des Gesetzes zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) einen Anspruch auf Beratung durch eine im Kinderschutz spezifisch qualifizierte sog. »insofern erfahrene Fachkraft« (§8a&b SGBVIII). Auch die Vernetzung im Kinderschutz unter Leitungs-, Lehr- und weiteren Fachkräften sowie die Entwicklung von Schutzkonzepten sind inzwischen von Schulen zu erbringen, um das Kindeswohl sicherzustellen. Einen direkten Zusammenhang zwischen Kindeswohlgefährdung und Elternverantwortung zeigt sich im §1666 BGB, in dem die »gerichtlichen Maßnahmen bei Gefährdung des Kindeswohls« geregelt sind. Hier wird als eine Maßnahme unter Absatz 3 das Gebot für Eltern genannt, für die Einhaltung der Schulpflicht zu sorgen. Die aktuelle Rechtsprechung dazu, ob Schulabsentismus allein bereits eine Kindeswohlgefährdung darstellt, fällt nicht eindeutig aus. Festzustellen ist gleichwohl, dass von Jugendämtern Schulabsentismus als Indikator für eine Kindeswohlgefährdung herangezogen wird (vgl. Kindler et al. 2006). Von Seiten der Schule wird Schulabsentismus ebenso nicht selten als Grundlage genommen, um eine sogenannten »§8a-Meldung« zu tätigen, auch dann, wenn es ansonsten keine Hinweise auf eine unzureichende Versorgung des Kindes gibt (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund einer erhöhten Aufmerksamkeit für Schulabsentismus – gerade auch in der Bildungspolitik – wurden in den letzten Jahren regionale und überregionale Verfahrenskataloge in Städten und Kommunen im Umgang mit Schulabsentismus implementiert. Sie sind als Handlungsleitfäden angelegt, die in Teilen Stufenpläne der Bearbeitung von Schulabsentismus umfassen. Dabei sollen sie die lokale Praxis möglichst vereinheitlichen, die Vernetzung von Akteur:innen befördern und insgesamt die Zahl der schulabsenten Kinder und Jugendlichen im besten Fall reduzieren. Mit den sich zunehmend an Schulen etablierenden multiprofessionellen Kooperationsstrukturen zeigt sich, dass sowohl Lehrkräfte als auch sozialpädagogische Fachkräfte in die Bearbeitung von Schulabsentismus deutlich sichtbar involviert sind. Sie sind

angehalten, die Einhaltung der Schulpflicht zu sichern, wenngleich mit verschiedenen Zuständigkeiten. Die Adressierung von Eltern scheint ein wesentlicher Bezugspunkt in der Bearbeitung von Schulabsentismus zu sein, der empirisch bislang weitgehend unterbelichtet bleibt. Bei diesem Desiderat setzt die explorative Studie an, die diesem Beitrag zugrunde liegt.

2 Machtanalytische Perspektivierung in der Adressierung von Eltern schulabsenter Kinder

Für eine Rekonstruktion disziplinierender Logiken in der Adressierung von Eltern, so wie sie in dem vorliegenden Beitrag vollzogen werden soll, wird sich einer machtanalytischen Perspektive im Anschluss an Foucault (1978) bedient, die in erziehungswissenschaftliche Forschungen bereits vor längerer Zeit Einzug gehalten hat. Demnach lässt sich »Schule als Dispositiv der Macht« (Pongratz 1990) fassen, in dem entlang von Selbst- und Fremdführung Subjekte geformt, kontrolliert und normiert werden. Dies geschieht durch Techniken der Disziplinierung, die zeitliche, räumliche und normierende Dimensionen implizieren (vgl. Foucault 1978). Auch die hier interessierende, gesetzlich verankerte Schulpflicht als solche bringt Disziplinierungen und Zurichtungen der Subjekte im schulischen Feld hervor. In diesem Sinne steht Schulabsentismus im Zeichen eines foucaultschen Begriffs der Disziplinarmacht (vgl. Foucault 1976). Hertel (2023) konkretisiert schulische Subjektivierungen in ihrer Machtförmigkeit und formuliert,

»dass auch Schulabsentismus als ein Ausdruck machtvoller Subjektivierungen verstanden werden muss, die sich in und durch Schule vollziehen. Der Absentismus ist aus dieser Perspektive als ein Sich-Entziehen aus schulischen Machtstrukturen versteh- und erforschbar. Und das ›absente Subjekt‹ wäre dann als eines zu denken, das zuallererst durch und in schulischen Strukturen und Praktiken hervorgebracht wird.« (ebd.: 78).

Ebenso formt die schulische Disziplinarmacht die durch die schulische Gesetzgebung und die pädagogischen Anrufungen adressierten Eltern schulabsenter Kinder, die sich gleichwohl keineswegs allein auf Schulabsentismus beschränkt, sondern sich umfassender beschreiben lässt. Denn wie bereits dargestellt zeigt sich gegenwärtig eine breite Bezugnahme auf Eltern in Schule, die Dynamiken in Richtung einer ermächtigenden, aber zugleich auch disziplinierenden Anrufung von Eltern hervorbringt. So zeigt sich der Bezug auf Eltern in aktuellen Programmen wie das einer »Erziehungs- und Bildungspartnerschaft« (kritisch: Betz 2015), das in jüngerer Zeit im Kontext pädagogischer Institutionen prominent

verhandelt wird. Diesem Konzept, mit dem sich eine Verschiebung von der ›Elternarbeit‹ zu einer ›Erziehungs- und Bildungspartnerschaft‹ andeutet, stellt prinzipiell eine veränderte Positionierung von Eltern in Aussicht und insofern auch unterschiedliche Beziehungsentwürfe, indem sie etwa die Möglichkeit zu Begegnungen auf ›Augenhöhe‹ eröffne (vgl. Kilus/Paseka 2021). Fokussiert wird in diesem Zusammenhang gleichwohl ein Befördern elterlicher ›Erziehungs- und Bildungskompetenz‹, um auf diese Weise eine möglichst ›optimale‹ Förderung des Kindes im Zeichen vornehmlich schulischer Belange zu entfalten. Diese Adressierung von Eltern scheint allgegenwärtig und wird offenbar von Schule und auch von Kinder- und Jugendhilfe perpetuiert (vgl. King et al. 2021; Röcke 2021; Fegter et al. 2015). Zwar wird mit einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ein egalitäres Verhältnis von Schule und Eltern suggeriert. Jedoch wird über die Hinwendung der Schule zu den Eltern gerade auch eine subjektivierende, d.h. disziplinierende Anrufung entfaltet, in der Eltern für und durch das Schuldispositiv funktionalisiert werden, um auf diese Weise den Schulbesuch des Kindes zu sichern.

3 Empirische Erkundungen zu Schulabsentismus: Disziplinierende Logiken im Kontext eines kooperativ organisierten schulischen Geschehens

Im Rahmen einer explorativen Studie zu Schulabsentismus wurde in zwei Städten in Nordrhein-Westfalen geforscht.¹ Das Interesse lag zunächst auf dem multiprofessionellen Kooperationsgeschehen von Schule und Jugendhilfe in der Bearbeitung von Schulabsentismus. Ausgangspunkt der Erhebung waren dabei jeweils durch ein Modellprojekt neu aufgelegte kommunale Beratungsstrukturen, die mehrere Schulen im Primarbereich (inkl. Schulleitung, Lehrkräfte und Schulsozialarbeit, Jugendamt, Schulpsychologie, schulmedizinischer Dienst und Schulamt) umfassten. Das Sample bilden derzeit fünfzehn Expert:inneninterviews aus den genannten Arbeitsfeldern. Zusätzlich wurden Interviews mit ehemals schulabsenten Jugendlichen und deren Eltern geführt. Ausgewertet wurden die Interviews in der methodologischen Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2014) mit der dokumentarischen Methode (vgl. ebd.; auch Nohl 2017). Dieses Vorgehen

- 1 Die explorative Studie steht im Kontext einer wissenschaftlichen Begleitung zu einem Modellprojekt der Bezirksregierung Münster, an dem drei Kommunen in NRW beteiligt sind. Die qualitative Studie wird von Martina Richter und Meike Wittfeld verantwortet. Die Datenerhebung erfolgte u.a. zusammen mit Studierenden im Lehramt in 2023 und 2024.

macht es möglich, die Orientierungen der Fachkräfte zu rekonstruieren. Dabei wird sowohl die inhaltliche Ebene erfasst als auch der Modus in dem gesprochen wird. Dieses Vorgehen eignet sich für die Rekonstruktion von Adressierungen durch Fachkräfte besonders, weil so auch vor-reflexives, habitualisiertes und implizites Wissen mit seiner Verankerung in den konjunktiven Erfahrungen und der Standortgebundenheit der Akteur:innen rekonstruiert werden kann. Im Zuge der Auswertung wurde entsprechend rekonstruiert, dass und wie in den Äußerungen der Lehr- und Fachkräfte die Rolle von Eltern zum Thema und dabei durch die Akteur:innen konstruiert wurde.

Für die hier dargestellte Analyse sollen Passagen aus einem Interview mit einer Schulsozialarbeiterin herangezogen werden, die die Adressierung von Eltern schulabsenter Kinder fokussieren. Schulsozialarbeit gilt als die »bislang intensivste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule« (Bolay/Iser 2016: 142) und folgt der Zielsetzung, »sozialpädagogische Angebote [...] am Ort Schule« bereitzustellen (vgl. § 13a SGB VIII). Während Schulsozialarbeit vor allem für die Begleitung von Kindern im schulischen Alltag zuständig ist, zeigt sich in jüngerer Zeit, dass sich ihre Angebote gerade auch an Eltern richten, um etwa Beratung und Unterstützung anzubieten (vgl. Disler 2024). Dabei zeigt sich aber auch, dass Schulsozialarbeit disziplinierende Logiken des schulischen Feldes mit hervorbringt, die sich in Richtung von Eltern und Kindern entfalten (vgl. etwa Kloha 2018).

Die interviewte Schulsozialarbeiterin Andrea Kaiser² ist angestellt an einer Hauptschule in einer mittelgroßen Stadt in Nordrhein-Westfalen. Sie arbeitet bereits seit einigen Jahren in Vollzeit an dieser Schule. Im Folgenden werden die Orientierungen von Andrea Kaiser in Bezug auf Schulabsentismus und Eltern beziehungsweise elterliches Handeln zur Darstellung gebracht. Die Rekonstruktionen gliedern sich in zwei Abschnitte. Während im ersten Abschnitt grundlegende Perspektiven auf Schulabsentismus in den Blick kommen, wird in dem zweiten Abschnitt ein sog. Stufenplan als spezifisches Instrument im Umgang mit Schulabsentismus thematisiert, der auf Ebene der Kommune eingesetzt und von Andrea Kaiser aufgerufen wird.

3.1 Adressierungen von Eltern schulabsenter Kinder im Kontext von Schulsozialarbeit

Zu Beginn des Interviews mit Andrea Kaiser werden zunächst Begründungszusammenhänge von Schulabsentismus entlang der nachfolgenden Kategorisierungen aufgerufen. Benannt werden von ihr »Schulangst«,

2 Namen und Orte sind pseudonymisiert.

»Schulphobie«, »Zurückhaltung« und »Schwänzen« (Z. 90ff.). Dabei sind ihre Formulierungen wortgleich mit Kategorien, wie sie in der Fachliteratur und in kommunalen Handlungsleitfäden für Schulabsentismus genutzt werden. So positioniert sich Andrea Kaiser als kenntnisreich in Bezug auf das zur Rede stehende Phänomen Schulabsentismus. Im Weiteren formuliert sie als handlungsleitende Prämisse für ihr fachliches Handeln »zu gucken, wie kann man gesund bleiben in der Schule« (Z. 93f.). Damit benennt sie die psychische Gesundheit von Kindern als zu vermittelnde Perspektive in Richtung Eltern. Demnach gehört der von Eltern sicherzustellende Schulbesuch unabdingbar zu einer »gesunden Erziehung«:

Und ich glaube generell, wenn man so weiß es gibt ja auch sowas wie Zurückhalten, also, dass Erziehungsberechtigte irgendwie die Kinder zuhause lassen, aus was für Gründen auch immer, dass man da natürlich auch mit den Kindern ins Gespräch kommt. Was ist überhaupt gesunde Erziehung? – so richtig oder falsch gibt es ja nicht. Aber es gibt ein paar Sachen, die sind einfach in Deutschland nicht okay so und ich finde da schon die Rechte, die Kinder und so was finde ich schon so ein bisschen die Vorstufe an sich, über das direkt zu reden, machen wir ja, Tatsache, wenn es so weit ist, dass das Verfahren startet. (A.K. Z. 96–103)

In dieser Passage wird das elterliche Handeln als Grund für den Schulabsentismus aufgerufen und zugleich die Notwendigkeit markiert, die Kinder über eine »gesunde Erziehung« aufzuklären. Eine Kategorisierung von Erziehung in »richtig« oder »falsch« stellt Andrea Kaiser dabei in Frage. Mit der Dimension »gesund« hält gleichwohl eine subtile Pathologisierung begrifflich Einzug, die potenziell eine medizinisch-therapeutische Behandlungsbedürftigkeit markiert. Hier wird eine Problemanzeige formuliert, deren Bearbeitung außerhalb von Schule zu verorten sei und insofern die Eltern adressiert. Das elterliche Handeln im Sinne eines Zurückhaltens von der Schule erweise sich als ungesund für Kinder und ihre Entwicklung. Andrea Kaiser sieht dabei die Aufklärung von Kindern im Falle einer Abwesenheit von Schule als ihre Aufgabe an. Es wird auf die Eigenverantwortung des Kindes Bezug genommen. Die Schule stellt sich an die Seite der Kinder und tendenziell in Opposition zu den Eltern. Elterliche Zurückhaltung wird als absichtsvolles Handeln gerahmt. Mit der Rede von den »Erziehungsberechtigten« werden die Eltern auffallend deutlich in ihrer rechtlichen Positionierung aufgerufen, wonach sie das Recht auf Bildung von Kindern und ihren Schulbesuch sicherzustellen haben. Es scheint, dass damit zuvorderst eine rechtliche Rationalität von Seiten der Schulsozialarbeiterin eingeführt wird und im Weiteren auch die eigenen eher formalisierten Verfahrensschritte im Umgang mit Schulabsentismus und die damit einhergehende Intervention legitimiert werden. Der Dialog mit den Kindern über ihre Rechte scheint als

Vorstufe im Zuge eines einzuleitenden mehrstufigen Verfahrens in der Bearbeitung von Schulabsentismus zu dienen. Dieses Verfahren in Form eines Stufenplans wird im Weiteren nochmals dezidiert aufgegriffen.

Andrea Kaiser greift im Anschluss an die oben dargestellte Sequenz dann explizit die Schulpflicht als Bezugsfolie auf, die von Seiten der Institution gewährleistet werden müsse. Als Gegenhorizont zur elterlichen Zurückhaltung dient ihr in der Analyse die Einordnung des »Schulschwänzen[s]«:

Ganz oft ist bei uns Schwänzen. Na also wirkliches, typisches ›Ich hab einfach keinen Bock auf Schule‹ und dann herauszufinden ›Warum hast du eigentlich keinen Bock?‹, das ist ja so ein bisschen so das Schwierige daran. Rauszufinden, was kann man dagegen machen, wie kann man dir helfen. So, weil es ist nun mal so, es gibt eine Schulpflicht, wir müssen da hinterher. Das ist schon ein bisschen schwierig, finde ich, in Gesprächen. Aber ich finde, glaube ich, wichtig an sich zu erklären, mit den Schülern oder Projekte aufzubauen, dass man gerne zur Schule geht, dass es keinen Grund gibt, nicht gerne hier zu sein. (A.K. Z. 110–117)

Während den Eltern für das Zurückhalten zuvor »Gründe«, also tendenziell eine bewusste Entscheidung zugeschrieben wurde, zeige sich das Schulschwänzen als Praxis von Schüler:innen, die von der Fachkraft als weniger absichtsvoll ausgelegt wird. Während sie die Kinder im Fall der elterlichen Zurückhaltung eher aufklärerisch belehrend adressiert, erfolgt beim Schulschwänzen die Adressierung der Schüler:innen im Modus des Verstehens (»Warum hast du eigentlich keinen Bock?«). Als Ansatzpunkt benennt sie, dass der Schulbesuch für die Kinder als sinnstiftend vermittelt werden müsse. Es zeigt sich hier eine Orientierung am Kind, das gleichwohl als vulnerabel gezeichnet wird. Die Möglichkeit, Schulabsentismus als widerständige Praxis von Kindern im schulischen Feld zu fassen, wird augenscheinlich nicht in Betracht gezogen. Protegierend übernimmt Andrea Kaiser demgegenüber die Problemdefinition und plant notwendige Schritte der Intervention, die sowohl beim Kind ansetzen (Reflexion und Bearbeitung von Gründen) als auch bei einer veränderten Ausgestaltung von Schule (Projekte initiieren und Durchbrechen regulärer schulischer Formate). Dabei bewegen sich die zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen innerhalb des Bezugsrahmens der »Schulpflicht«: »es ist nun mal so«. Die Schulpflicht wird als unhintergehbare, rechtliche Ordnung und der Schulbesuch als kulturell normative Setzung verstanden oder anders gesagt als »Beschulungsnormativ« (vgl. Böder 2022) verbindlich gesetzt. Interessant ist an dieser Stelle, dass, obwohl die Eltern benannt werden, sie nicht direkt, sondern nur über die Kinder adressiert werden.

Im Weiteren kommt Andrea Kaiser erneut auf die Eltern zu sprechen, die vermittelt über ihr erzieherisches Handeln Schulabsentismus

beförderten. In dieser Erzählung findet sich eine deutliche Adressierung von Eltern als hilfebedürftig. Die folgende Sequenz zeigt diese Perspektive exemplarisch:

Ich habe das Gefühl, dass einige Erziehungsberechtigte halt ein bisschen Hilfe benötigen, einfach im Umgang so, dass denen das schwer fällt irgendwie konstant zu bleiben. [...] wir hatten mal einen Schüler, wo die Mutter, also wo das daran lag, dass er nicht zur Schule gekommen ist, weil er bis 3:00 Uhr morgens irgendwie gezockt hat. So und dann war er natürlich müde. Sein Wecker [...] war dann da, aber er hatte den halt ausgestellt, weil ›Ich bin müde. Warum soll ich zur Schule gehen?‹ So ›keine Lust‹. Die Mama war dann halt da, hatte Schwierigkeiten dann hinterher zu sein, weil sie selber einfach so im Erziehungsstil einfach Schwierigkeiten hatte, da zu sagen ›Pass mal auf, so nicht‹ oder halt ›ich nehme dir dann die Konsole weg‹ oder wie Sorge ich dafür? Und sie hat dann so einen Tag oder so die Konsole weggenommen und sobald das Kind dann gesagt hat, so: ›Ja Mama ich war in der Schule‹ dann wurde der wieder belohnt direkt. Und da haben wir gemerkt, okay, da gibt es auch Erziehungsberechtigte, die brauchen einfach da mehr Unterstützung. Und das bieten wir auch immer in Gesprächen an, [...] dass wir dann sagen, vielleicht hilft denen auch die Angebote des Jugendamtes, also des ASD, so was wie Hilfe zur Erziehung, dass dann die Eltern einfach gestärkt werden. (A.K. Z. 197–212)

Andrea Kaiser macht in dieser Sequenz die eigene Erwartungshaltung an die Mutter deutlich, wonach das Handeln des Schülers stärker sanktioniert werden müsse. Die Mutter habe dafür Sorge zu tragen, dass das Kind früher schlafen gehe. Die Konklusion der Sequenz verallgemeinert das Vorgehen in solchen Fällen, in denen Erziehungsschwierigkeiten bei den Eltern gesehen werden. Es werden den Eltern Gespräche angeboten, in denen auf Leistungen des Jugendamts, speziell des ASD (Allgemeinen Sozialen Dienst des Jugendamtes), und eine mögliche Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung verwiesen wird. Deutlich wird, dass die Eltern für die Schulfähigkeit ihres Kindes in die Verantwortung genommen werden. Sie müssten die Rahmenbedingungen für den Schulbesuch schaffen. Die Orientierung der Fachkraft ist am gesunden, ausgeschlafenen Kind ausgerichtet als Voraussetzung für den erfolgreichen Schulbesuch. Werden diese Rahmenbedingungen nicht sichergestellt, steht dies im Zusammenhang mit dem elterlichen »Erziehungsstil«, der sich aus ihrer Sicht als zu inkonsequent und einseitig belohnend darstelle. Mit Bezug auf den Erziehungsstil geht es demnach offensichtlich nicht um eine einmalige Eskapade, sondern vielmehr um eine umfängliche Erziehungsunfähigkeit. Diese ist so umfassend, dass die Fachkraft das Kindeswohl in Gefahr sieht und den ASD hinzuzieht, um das Einsetzen von Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung prüfen zu lassen. Mit der Empfehlung von Hilfen zur Erziehung kommt es zu einer neuen Qualität in

der Adressierung von Eltern angesichts einer möglichen Kindeswohlgefährdung. Neben dieser unterstützenden Perspektive wird mit dem Einschalten des Jugendamts zugleich auch dessen Kontrollfunktion aktiviert. Erwartet wird eine Mitarbeit der Eltern im Sinne des Jugendamts, anderenfalls drohen Sanktionen bis hin zur Inobhutnahme des Kindes. Die oben abgedruckte Sequenz geht wie folgt weiter:

Viele Eltern nehmen das nicht an, die sagen das möchten wir gar nicht. Einige nehmen das dann an und die Tatsache ändert dann auch was. Dass man dann eher etwas, sobald die Erziehungsfragen gestärkt sind, im Umgang einfach mit den Kindern, dass dann nicht alles so ein bisschen durchgeht, sage ich jetzt mal. (A.K. Z. 212–216)

Deutlich wird, dass die Unterstützung durch das Jugendamt aus Sicht der Fachkraft von Eltern oftmals abgelehnt werde. Hier wird eine Diskrepanz zwischen der Einschätzung der Schule beziehungsweise der Schulsozialarbeit und Eltern hinsichtlich ihrer Erziehungsfähigkeit deutlich. Andrea Kaiser sieht die Einschätzung von Seiten der Institution Schule in Hinblick auf eine Unterstützungsbedürftigkeit der Eltern bestätigt, dass sich durch die Jugendhilfeintervention, wenn sie denn angenommen werden würde, die elterliche Praxis potenziell verändern und die Erziehungsfähigkeit gefördert werden könne.

3.2 Stufenpläne als formalisierte Verfahrensweise im alltagspraktischen Umgang mit Eltern

Die Implementation von Verfahrenskatalogen und hier insbesondere von Stufenplänen im alltagspraktischen Umgang mit Schulabsentismus bildet sich in zahlreichen nordrhein-westfälischen Kommunen ab. Mit dem Stufenplan, der auch in der von uns beforschten Kommune zum Einsatz kommt, zeigt sich eine formalisierte Verfahrensweise bei Schulabsentismus für die Schulen. An die Lehr- und Fachkräfte wird eine Ausrichtung an diesen Verfahrensweisen herangetragen. Die Schulsozialarbeiterin Andrea Kaiser berichtet im Zuge des Interviews, dass im Alltag ihrer Schule hauptsächlich zwei Erscheinungsformen im Bereich Schulabsentismus zu identifizieren sind, die entlang von formalisierten Schritten bearbeitet werden: elterliche Zurückhaltung einerseits und Schulschwänzen andererseits. Geäußert werden im Interview dann im Weiteren verschiedene Maßnahmen der Bearbeitung von Schulabsentismus, die in dem Stufenplan greifen und die unter machtanalytischen Gesichtspunkten als Techniken des Disziplinierens gefasst werden können: Ab dem ersten Brief an die Eltern mit der Information über das schulabsente Verhalten des Kindes wird eine ärztliche Attest-Pflicht ausgesprochen. Weiter werden Eltern schriftlich zu Beratungsgesprächen eingeladen. Es findet

bei fortgesetzter Abwesenheit ein Einbezug des Jugendamtes statt und ggf. erfolgt eine Meldung von Kindeswohlgefährdung. Möglich werden auch ein Bußgeldbescheid an die Eltern und/oder die Zuführung von Schüler:innen durch die Polizei und ggf. weitere Ordnungsmaßnahmen. Deutlich wird, dass hier für die Durchsetzung der normativen Ordnung disziplinierende Praktiken vorgesehen sind, die hier in einem Dispositiv unterschiedlicher Institutionen (d.h. Staat, Medizin, Pädagogik) hervorgebracht werden. In allen Stufen sind vornehmlich die Eltern, aber auch altersabhängig die Kinder, Adressat:innen disziplinierender Logiken. Exemplarisch soll dies nachfolgend an einer Fallbeschreibung von Andrea Kaiser aus dem Interview deutlich gemacht werden, in der sie eine Schülerin des neunten Jahrgangs und deren Mutter in den Fokus rückt:

Ich glaube zu der Zeit war sie in der neunten Klasse, meine ich, war aber schon sitzengeblieben und hatte dann auch gar keine Lust mehr und hat auch gesagt, sie will eigentlich arbeiten, hat in den Gesprächen immer, sage ich mal uns gesagt ja, sie wird das schaffen, sie kommt jetzt auch und Hilfe wurde aber nicht angenommen. Auch die Erziehungsberechtigten, die haben wir, das ist so ein Fall, wo wir, glaube ich, ich weiß nicht, der Mutter dreimal das Angebot gemacht haben mit dem Gespräch, sie immer wieder nicht gekommen ist. Wir dann Telefongespräche machen mussten. (A.K. Z. 249–255)

Andrea Kaiser geht es demnach um eine Schülerin der neunten Klasse, die der Schule fernbleibt. Die Schülerin habe ein Schuljahr wiederholt und formuliere den Wunsch, von der Schule abgehen zu dürfen, um eine Arbeit aufzunehmen. Beratungs- und Unterstützungsangebote würde sie nicht annehmen. Auch die Mutter nehme Gesprächsangebote nicht wahr. Die Gründe für den Schulabsentismus der Schülerin scheinen laut Schulsozialarbeiterin offensichtlich. Ebenfalls wird deutlich, dass die Schulsozialarbeiterin die Mutter in der Verantwortung sieht, die Schulpflicht (mit) durchzusetzen. Hierfür erwartet sie, dass die Mutter für Gespräche in die Schule kommt und sich auf diese Weise für die Bildung ihrer Tochter engagiert. In diesem Fall werden zunächst sowohl das Kind als auch die Mutter pädagogisch adressiert und durch sanfte Führung mittels Gesprächen wird versucht, sie zur Wiederaufnahme des Schulbesuchs zu bewegen und insofern einem herrschenden Beschulungsnormativ (vgl. Böder 2022) Rechnung zu tragen. Diese sanfte Disziplinierung scheitert jedoch, so dass weiterführende, schärfere Disziplinierungen in diesem Fall umgesetzt werden.

Andrea Kaiser berichtet, dass und wie nachfolgende Schritte im Stufenplan zur Anwendung kommen. Dabei wird ein Bußgeldverfahren gegen die Eltern eingeleitet und die Fachkraft entwickelt im Gespräch Argumente der Legitimation dieser Interventionen, die sich im Wesentlichen auf die Einhaltung formaler Verfahrensschritte im Horizont der Schulpflicht als normativem Bezugspunkt fokussieren:

Letztendlich müssen wir das immer so handhaben und dann war das irgendwann mal so, dass wir halt Bußgeld hatten. Wir hatten auch Bußgeld mehrmals. Ich weiß gar nicht, zwei, drei Mal, ja und auch immer gemacht und dann irgendwann wurde auch gesagt, das läuft irgendwie nicht, da ändert sich nichts. Und dann haben wir halt das Ordnungsamt gerufen, die sie auch abgeholt haben, die auch vorher extra gesagt haben, es gibt auch eine Sprachbarriere. Jemand hat zum Übersetzen, auch für die Mutter, dass sie das versteht an der Tür und die wurde dann wirklich aus dem Bett da halt rausgeholt ne, also, die war dann auch hier, haben wir auch vor Ort noch mal in der Schule nochmal ein Gespräch geführt. Ja gut, dann ich glaub wirklich nicht mal eine Stunde, kam sie zu mir, hat gesagt sie hat Kopfschmerzen, sie müsste nach Hause [...] Ja gut, am nächsten Tag war sie dann wieder nicht da, ne. Also das war so ein Fall, wo wir alles durchgegangen sind, mehrmals und das nichts gebracht hat, meiner Meinung nach. (A.K. Z. 257–270)

Den zuvor formulierten Gesprächsangeboten wird ein vorgeschriebener Handlungsablauf des Stufenplans gegenübergestellt. Dieser gilt aus der Perspektive der Fachkraft offensichtlich als nahezu unumstößlich: »letztendlich müssen wir das immer so handhaben«. Andrea Kaiser erlebt sich in der Abfolge der disziplinierenden Maßnahmen augenscheinlich als wenig einflussmächtig. Die Bußgelder werden in der Erzählung fast zu etwas Äußerlichem, das mehr oder weniger ohne ihr Zutun zur Anwendung kommt. Dabei können Bußgelder nur im Zusammenspiel aus Schule und Schulamt verhängt werden. In dieser Situation scheint kein Kontakt zu den Erziehungsberechtigten zu bestehen, an die sich die Bußgelder schlussendlich richten. Die Adressierung verbleibt vornehmlich auf einer formal disziplinierenden Ebene des Stufenplans, während sozialpädagogische und damit fachlich begründete Interventionen nicht explizit werden. Nach den gescheiterten Bußgeldverfahren erfolgt der nächste Schritt im Stufenplan unter Beteiligung der Schulsozialarbeiterin: »Und dann haben wir halt das Ordnungsamt gerufen«. Die Formulierung »halt« kann hier so gelesen werden, dass die Unwirksamkeit des Bußgeldes diese Maßnahme evoziert hat. Der Interventionsplan scheint Stufe für Stufe abgearbeitet zu werden. Während Andrea Kaiser zu Beginn des Falls auf sozialpädagogische, subjekt- und entwicklungsorientierte Wissensbestände rekurriert, scheinen diese Bezüge im Verlauf durch punitive Ordnungsmaßnahmen abgelöst zu werden, um die Schulpflicht durchzusetzen. Während an dieser Stelle des Interviews zuvorderst die Notwendigkeit disziplinierender Maßnahmen betont wird, zeigen sich im weiteren Verlauf dann wiederum Passagen, in denen die Schulsozialarbeiterin deutlicher mit der herausfordernden Situation ringt:

Das war so ein bisschen frustrierend, weil wenn man dann selber alles macht ne und ich mein das Vorgehen, so wie's ist, ich bin ja nicht die

Einziges, die das hier aufgestellt hat, das ist so, ich muss mich dran halten und es bringt irgendwie nichts und ich mein wir haben ja auch vorher eine Meldung ans Jugendamt gemacht ne, weil die Erziehungsberechtigte da ja auch nicht hinterhergekommen ist und auch das, ne. Also auch die Gespräche mit dem Jugendamt, es hat alles nichts gebracht. Aber es war auch nie so, ich sag mal, wenn man das so nach rot, gelb, grün einstufen würde, vom Jugendamt, es war jetzt nicht rot, dieses das Kind jetzt aus der Familie ziehen, sondern es war noch alles legitim. Ähm dann waren dem Jugendamt die Hände gebunden, uns irgendwann die Hände gebunden. (A.K. Z. 279–288)

In der Rückschau bewertet Andrea Kaiser den Prozess als »frustrierend«. Trotz ihres Einsatzes entlang des Stufenplans gelingt es ihr nicht eine Verhaltensänderung bei der Schülerin zu bewirken. Sie scheint fast erstaunt darüber, dass auch diese zweite Stufe der Maßnahmen nicht greift. Ebenso hat auch die Anrufung des Jugendamtes in seiner Wächterfunktion aus Sicht der Schulsozialarbeiterin wenig Erfolg: »es bringt irgendwie nichts«. Weder die pädagogischen noch die formalrechtlichen Maßnahmen greifen. Es scheint, allen Akteur:innen, sowohl im Jugendamt als auch in der Schule, seien in diesem Fall »die Hände gebunden«. Andrea Kaiser ringt um eine angemessene Adressierung, sowohl in Richtung der Eltern als auch in Richtung der Schülerin. Ihr Ringen erweist sich jedoch als wenig wirksam im Hinblick auf eine Rückführung in die Schule.

Während offensichtlich die Schulsozialarbeiterin die fehlende Durchsetzung der Schulpflicht durch die Eltern als Gefahr für das Kindeswohl einstuft, weicht hier die Einschätzung des Jugendamtes ab, das in diesem Fall keine Notwendigkeit sieht, die elterliche Sorge einzuschränken. Bemerkenswert ist, dass sich die Schulsozialarbeiterin in ihren Äußerungen an der schulischen Logik der Durchsetzung der Schulpflicht orientiert, gegenüber etwa einer deutlicheren Ausrichtung an der Perspektive der Schülerin. Auch zeigt sich eine Diskrepanz zu der fachlichen Einschätzung der sozialpädagogischen Fachkräfte im Jugendamt in Hinblick auf eine bereits benannte Kindeswohlgefährdung.

Es erfolgt im Weiteren die Erzählung von Andrea Kaiser darüber, wie der Fall zum Abschluss gebracht wurde:

Am Ende haben wir uns dann dafür entschieden, dass sie nach Klasse neun aufs Berufskolleg geht. Wir haben sie dann angebunden und Tatsache, mit Absprache der Schulsozialarbeit @am Berufskolleg@, scheint es da zu funktionieren. [...] Es war vielleicht Glück, dass sie ihre zehn Jahre voll hatte und das wir sie zum Berufskolleg schicken konnten. Ich weiß nicht was wäre, wenn mir das jetzt in der Siebten oder Achten passieren würde. Also wenn ich merke, da greift gar nichts. (A.K. Z. 271–291)

Die Intervention, die nun eine Veränderung herbeiführt, ist nicht im Studienplan vorgesehen, sondern schließt an dem Wunsch der Schülerin an, einen Beruf zu erlernen. Alle sanften wie repressiven Maßnahmen gegen die Eltern und die Schülerin scheinen ins Leere zu laufen. Schülerin wie Eltern scheinen sich den disziplinierenden Maßnahmen gegenüber widerständig zu zeigen und finden Wege sich der Adressierung mit einer gewissen Beharrlichkeit zu entziehen. Durch den Wechsel an das Berufskolleg eröffnet sich eine stärkere Nähe zur Erwerbsarbeit und eine Problemlösung scheint zu gelingen. Der Ausgang in diesem Fall wird von Andrea Kaiser als »Glück« beschrieben. Nur dadurch, dass die Vollzeitschulpflicht bei der Schülerin erfüllt ist, konnte ein Perspektivwechsel erfolgen und Schule wird in Form des Berufskollegs akzeptiert.

Nachdem die pädagogischen Angebote fallengelassen und durch stärker repressiv ausgerichtete Maßnahmen von außerschulischen Instanzen ersetzt wurden, die gleichwohl ins Leere gelaufen sind, wird schlussendlich ihrem Anliegen einer Berufsorientierung innerhalb des Rahmens der formalen Bildung entsprochen. Nicht zuletzt aufgrund der Beharrlichkeit und Widerständigkeit der Schülerin wird eine für sie biografisch-sinnstiftenden Lösung gefunden.

4 Fazit

Mit ihrer Öffnung erweist sich Schule zunehmend als Ort, an dem neben Lehrkräften vornehmlich auch sozialpädagogische Fachkräfte agieren. Zugleich führt diese Öffnung offensichtlich auch zu einer deutlicheren Adressierung von Eltern. Diese Adressierung von Eltern im schulischen Feld wird auch im Kontext von Schulabsentismus relevant, nämlich gerade dann, wenn von einem sog. elternbedingten Schulabsentismus die Rede ist.

Anhand eines Fallbeispiels konnte in dem vorliegenden Beitrag gezeigt werden, wie Disziplinierungen im schulischen Feld hervorgebracht werden und in Richtung von Eltern eine Wirkmächtigkeit entfalten, wenn gleich auch die Widerständigkeiten der Akteur:innen im Datenmaterial zur Sprache kommen und Spuren hinterlassen. Es zeigt sich, dass Eltern in ihrer Erziehungsfähigkeit in den Blick kommen und insofern das Fernbleiben von Schule ihnen individuell überantwortet wird. Die Bearbeitung von Schulabsentismus lässt sich unter einer Perspektive der Responsibilisierung von Eltern fassen, die im Horizont einer in Aussicht gestellten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft prozessiert wird. Eltern werden zwar vordergründig als Partner:innen adressiert, letztlich aber im Schatten egalitärer Rhetoriken für die Disziplinierung des (potentiell) absenten Subjekts (d.h. des Kindes) augenscheinlich funktionalisiert.

Die Schulpflicht erweist sich bei der Disziplinierung als wiederkehrender Bezugspunkt auch von Schulsozialarbeit, die die Adressierung von Eltern in Hinblick auf ihre (vermeintlichen) Erziehungsversäumnisse anzutreiben scheint. Kommunal entwickelte, formalisierte Stufenpläne werden als zentrales Instrument herangezogen um zu Kindern, Jugendlichen und Eltern durchzudringen. Im hier dargestellten Fall gelingt dies durch das standardisierte Verfahren ganz offensichtlich nicht. Vielmehr verweist die Fachkraft auf die Schwierigkeiten und das Scheitern des standardisierten Vorgehens.

Im Horizont eines Beschulungsnormativs (vgl. Böder 2022) werden von der Fachkraft rechtliche Vorgaben im schulischen Feld aufgerufen. Denn wenn Kinder sich der Schule entziehen beziehungsweise Eltern nicht dafür Sorge tragen (können), dass das eigene Kind in die Schule geht, handeln sie entgegen der Gesetzeslage in Bezug auf Rechte und Pflichten von Eltern. Dieser rechtlichen Grundbedingung sieht sich die Schulsozialarbeit gegenüber, und sie bedingt widersprüchliche Handlungsanforderungen in der sozialpädagogischen Begleitung von Kindern, Jugendlichen und Eltern. Die sichtbar werdende Orientierung an rechtlichen Regularien scheint in dem vorliegenden Fall sozialpädagogisches Handeln deutlich zu strukturieren und Disziplinierungen in Richtung Eltern hervorzubringen. Fachlich fundiertes Fallverstehen scheint dann deutlich überformt zu werden von schulischen Logiken. Das der Schulsozialarbeit innewohnende Potenzial einer sozialpädagogischen Reflexion von Schule im Interesse von Kindern, Jugendlichen und Eltern wird damit in den Hintergrund gedrängt (vgl. auch Bettmer/Cleppien 2006).

Literatur

- Albers, Viviane/Heinrich Ricking (2018): »Elternbedingter Schulabsentismus – Begriffe, Strukturen, Dimensionen. Eine theoretische Annäherung an die Thematik ›Zurückhalten‹ im Kontext von Schulabsentismus«, in: Heinrich Ricking/Karsten Speck (Hg.), *Schulabsentismus und Eltern*, Wiesbaden: Springer VS, S. 9–26.
- Berdelmann, Kathrin/Bettina Fritzsche/Kerstin Rabenstein/Joachim Scholz (Hg.) (2019): *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Bernhard, Armin (2017): »Vorwort«, in: Erik Weckel/Meike Grams (Hg.), *Schulverweigerung. Bildung, Arbeitskraft, Eigentum. Eine Einführung*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 12–15.
- Bettmer, Frank/Georg Cleppien (2006): »Soziale und biografische Risiken benachteiligter Jugendlicher: Das Zusammenspiel der Erziehungsaufträge von Jugendhilfe und Schule«, in: Anke Spies/Dietmar Tredop (Hg.), *»Risikobiografien«. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung*

- und Förderprojekten, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–140.
- Betz, Tanja (2015): *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, Leverkusen/Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bolay, Eberhard/Angelika Iser (2016): »Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit«, in: Klaus Grunwald/Hans Thiersch (Hg.), *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit* (3., völlig überarb. Aufl.), Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 142–152.
- Bollweg, Petra (2020): »Schulabsentismus«, in: Petra Bollweg/Jennifer Buchna/Hans-Uwe Otto/Thomas Coelen (Hg.), *Handbuch Ganztagsbildung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 403–419.
- Böder, Tim (2022): *Entschulung als Tabuüberschreitung: Eine rekonstruktive Studie zu Begründungen familialer Entschulungspraxis*, Wiesbaden: Springer VS.
- Disler, Stephanie (2024): »Es ist gut, dass wir uns updaten«. Die interaktive Adressierung von Eltern in der Schulsozialarbeit«, *Sozial Extra* (48), S. 424–428, DOI: 10.1007/s12054-024-00741-5
- Fegter, Susann/Catrin Heite/Johanna Mierendorff/Martina Richter (Hg.) (2015): *Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit (neue praxis Sonderheft)*, Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht: über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, Berlin: Merve-Verl.
- Foucault, Michel (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Graßhoff, Gunther/Markus Sauerwein (2021): »Schule und Sozialpädagogik«, in: Tina Hascher/Till-Sebastian Idel/Helsper Werner (Hg.), *Handbuch Schulforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 599–613
- Hertel, Thorsten (2023): »Schule, Macht und Absentismus«, *Sozial Extra* (47), DOI: 10.1007/s12054-023-00580-w, S. 74–78.
- Holtapps, Heinz Günter (2003): »Ganztagsschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform«, in: Stefan Appel/Harald Ludwig/Ulrich Rother/Georg Rutz (Hg.), *Neue Chancen für die Bildung. Jahrbuch Ganztagschule 2004*, Schwalbach, Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 164–187.
- Killus, Dagmar/Angelika Paseka (2021): »Kooperation zwischen Eltern und Schule: eine Orientierung im Themenfeld«, *Die Deutsche Schule* Jg. 113 (2021/3), DOI: 0.25656/01:23436, S. 253–266.
- Kindler, Heinz/Susanne Lillig/Herbert Blüml/Thomas Meysen/Annegret Werner (Hg.) (2006): *Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)*, München: DJI.
- King, Vera/Benigna Gerisch/Hartmut Rosa (Hg.) (2021): *Lost in Perfection*.

- Zur Optimierung von Gesellschaft und Psyche*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kloha, Johannes (2018): *Die Fallorientierte Praxis in der Schulsozialarbeit: Rekonstruktionen Zentraler Prozesse und Problemstellungen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Kreitz-Sandberg, Susanne/Ulf Fredriksson (2023): »Comparative Perspectives on School Attendance, Absenteeism, and Preventive Measures in Europe and Beyond«, *European Education* 55 (55/3-4), DOI: 10.1080/10564934.2023.2281394, S. 137-147.
- Kunze, Katharina (2016): »Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Empirische und theoretische Überlegungen zu einer Polarisierungstendenz«, in: Till-Sebastian Idel/Fabian Dietrich/Katharina Kunze/Kerstin Rabenstein/Anna Schütz (Hg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturenreform*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 261-277.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis*, Wiesbaden: Springer VS.
- Pongratz, Ludwig A. (1990): »Schule als Dispositiv der Macht. Pädagogische Reflexionen im Anschluss an Michel Foucault«, in: ders.: *Sammlung. Fundstücke aus 30 Hochschuljahren*, S. 140-158, <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2439> (Zugriff: 09.12.2025)
- Ricking, Heinrich/Karsten Speck (2018): »Einleitung«, in: ders. (Hg.), *Schulabsentismus und Eltern*, Wiesbaden: Springer VS, 1-7.
- Richter, Martina/Helmuth Schweitzer/Meike Wittfeld (2023): »Schulabsentismus im Zeichen gesellschaftlicher Strukturen«, *Sozial Extra* (47/2), DOI: 10.1007/s12054-023-00584-6, S. 56-58.
- Röcke, Anja (2021): *Soziologie der Selbstoptimierung*. Berlin: Suhrkamp.
- Sälzer, Christine (2010): *Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten*, Wiesbaden: Springer VS

Die Autorinnen und Autoren

Christoph T. Burmeister, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Paderborn, Fachbereich Soziologie, Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Soziologische Theorie, Kulturosoziologie, Historische Soziologie, Gesellschaftliche Naturverhältnisse sowie Soziologie (und Geschichte) der Kindheit.

Christian Grabau, Dr., Professor für Allgemeine Bildungswissenschaft am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung und Leitung des Lehrbereichs Allgemeine Bildungswissenschaft an der FernUniversität in Hagen. Gegenwärtige Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Bildungsaufstieg und Auto-soziobiografien, demokratische Planung und transformatives Lernen sowie Theorien der Bildung und Erziehung.

Anneli Haase, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft mit Berücksichtigung von Gender und Pädagogischer Anthropologie. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Körper, Geschlecht, Alter und Bildung, insbesondere aus praxeologisch-poststrukturalistischen und ethnografischen Perspektiven.

Thorsten Hertel, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: machtanalytische Perspektiven auf Schule, Teilhabe, Ein- und Ausschluss im Spannungsfeld von Schule und Sozialraum, rekonstruktive Sozialforschung, insbesondere Praxeologische Wissenssoziologie.

Janet-Lynn Holz, M.A. Soziologie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Fulda im Fachbereich Gesundheitswissenschaften und Promovierende an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Geschlechterforschung, insbesondere kritische Männlichkeitenforschung, Care- und Intersektionalitätsforschung sowie qualitative Sozialforschung.

Sarah Karim, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin am Institut für Rehabilitationswissenschaften, Abteilung Rehabilitationssoziologie und berufliche Rehabilitation. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Soziologie der Behinderung, Disability Studies, soziale Ungleichheit, Praxistheorie.

Fabian Kessel, Dr., Professor für Sozialpädagogik mit sozialpolitischen Grundlagen, Bergische Universität Wuppertal, Institut für Erziehungswissenschaft. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Wohlfahrtsstaatliche Transformation von Bildung und Erziehung, insbesondere (De)Institutionalisierung, Sozialraumbezüge und Grenzbearbeitung.

Antje Langer, Dr., Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung an der Universität Paderborn. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Kindheit und Jugend, Geschlechterforschung, Körper, Sexualität und Pädagogik, Ethnographische Institutionenforschung und Diskursanalyse.

Marion Müller, Dr., Professorin für Soziologie mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung am Institut für Soziologie der Universität Tübingen. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Interaktionssoziologie, die Soziologie des Körpers und des Sports und die Weltgesellschafts- und Globalisierungsforschung.

Martina Richter, Dr., Professorin für Schule und Jugendhilfe an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schule und Jugendhilfe. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Kooperation von Schule und Jugendhilfe, Familie, Elternschaft und Mutterschaft im (Post-)Wohlfahrtsstaat, (De-)Institutionalisierung von Erziehung und Bildung sowie Distanz zu pädagogischen Institutionen/Schulabsentismus.

Sophia Richter, Dr., Professorin für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: machtanalytische Perspektiven auf Schule und Hochschule, Transformationen im Kontext von Erziehung, Strafe und schulischer Disziplinierung, seelische Gewalt in pädagogischen Verhältnissen und Ganztagschulkulturen, qualitative Forschungen, insbesondere Ethnographie.

Markus Rieger-Ladich, Dr., Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen. Aktuelle Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Analyse und Kritik von Privilegien, Bildungsaufstieg und Autoethnobiografie, Neue Rechte und autoritäre Politikstile, Wissenschaft und Aktivismus.

Friederike Schmidt, Dr., Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit Berücksichtigung von Gender und Pädagogischer Anthropologie an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Erziehung und Sorge,

Pädagogische Institutionalisierung von Kindheit, Mutterschaft, Kinder- und Jugendkulturen, Pädagogische Wissensbildung, Reflexiv-pädagogische Anthropologie sowie Qualitative Sozialforschung.

Elisabeth von Stechow, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Beeinträchtigung der emotional-sozialen Entwicklung an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Historische und aktuelle Konstruktionen von Normalität und Abweichung, Inklusion bei Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung.

Stefan Wellgraf, PD Dr., Heisenbergstelle, Institut für Europäische Ethnologie, Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: Rechtspopulismus, Soziale Ungleichheit, Populärkultur, Migration und Emotionen.

Meike Wittfeld, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schule und Jugendhilfe. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Kooperation von Schule und Jugendhilfe, Schulabsentismus, Macht in pädagogischen Institutionen und Kinderschutz.

Foucault und Deleuze

bei Velbrück Wissenschaft

Ugo Balzaretto
Leben und Macht

Eine radikale Kritik am Naturalismus
nach Michel Foucault
und Georges Canguilhem
750 Seiten · ISBN 978-3-95832-135-9 ·
EUR 59,90

Sonja Buckel
Subjektivierung und Kohäsion
Zur Rekonstruktion einer
materialistischen Theorie des Rechts
360 Seiten · ISBN 978-3-938808-29-0 ·
EUR 38,-

Christoph T. Burmeister
Das Problem Kind
Ein Beitrag zur Genealogie
moderner Subjektivierung
316 Seiten · ISBN 978-3-95832-268-4 ·
EUR 39,90

Christoph Kircher
Die Fluchtlinien der Gesellschaft
Gilles Deleuze und
die Genese des Neuen
388 Seiten · ISBN 978-3-95832-297-4 ·
EUR 39,90

Matthias Leanza
Die Ökonomie der Zeit
Eine Genealogie
380 Seiten · ISBN 978-3-95832-131-1 ·
EUR 39,90

Robert Seyfert
Die Zeit der Prävention
Elemente einer relationalen Soziologie
280 Seiten · ISBN 9783958321892 ·
EUR 39,90

Johann Szews
Die Ökonomie der Zeit
Studien zu Nietzsche und Foucault
284 Seiten · ISBN 978-3-95832-313-1 ·
EUR 39,90

Andreas Ziemann
Das Bordell
Historische und
soziologische Beobachtungen
180 Seiten · ISBN 978-3-95832-118-2 ·
EUR 19,90

Pädagogik und Bildungswissenschaften
bei Velbrück Wissenschaft

Thomas Alkemeyer, Herbert Kalthoff
und Markus Rieger-Ladich (Hg.)

Bildungspraxis

Körper - Räume - Objekte

360 Seiten · ISBN 978-3-95832-067-3 ·
EUR 29,90

Anita Amiri

Bildung und Staat

Eine Systematisierung des politischen
Bildungsbegriffes bei G.W.F. Hegel
und seine moderne Relevanz

248 Seiten · ISBN 978-3-95832-392-6 ·
EUR 39,90

Cornelie Dietrich, Niels Uhlendorf
und Jeannette Windheuser (Hg.)

Sorge – Bildung – Erziehung

284 Seiten · ISBN 978-3-95832-370-4 ·
EUR 49,90

Malte Ebner von Eschenbach und
Ortfried Schöffter (Hg.)

Denken in wechselseitiger Beziehung
Das Spectaculum relationaler Ansätze
in der Erziehungswissenschaft

360 Seiten · ISBN 978-3-95832-245-5 ·
EUR 39,90

Ralf Mayer, Lukas Schildknecht, Julia
Sperschneider und Miguel Zulaica y
Mugica (Hg.)

Mit Hegel

Bildungs- und gesellschafts-
theoretische Auseinandersetzungen

264 Seiten · ISBN 978-3-95832-349-0 ·
EUR 44,90

Alfred Schäfer

Bildung und Negativität

Annäherungen an die Philosophie
Christoph Menkes

168 Seiten · ISBN 978-3-95832-229-5 ·
EUR 29,90

Volker Schubert

**»Alles kann besser werden, außer
dem Menschen.«**

Anthropologie und Pädagogik bei
Bertolt Brecht

284 Seiten · ISBN 978-3-95832-404-6 ·
EUR 39,90

Kai Wortmann

An den Grenzen der Kritik

Perspektiven einer post-kritischen
Erziehungswissenschaft

376 Seiten · ISBN 978-3-95832-423-7 ·
EUR 44,90

