

Körper, Sanktion und Disziplin(-ierung?)

Die Prügelstrafe bzw. das Recht von Lehrenden, SchülerInnen körperlich zu züchtigen, ist in der DDR 1949 und in Westdeutschland 1973 abgeschafft worden. Wieso schreibe ich dann 2007 in einem Kapitel von Körper und Sanktion? Ausgangspunkt sind aktuelle Phänomene schulischer Strafen¹, deren verblüffte Beobachtung mich dazu angehalten hat zu hinterfragen, wie es eigentlich um das Verhältnis von Körper und Sanktion im Schulalltag steht, welches ja nicht immer »Züchtigung« bedeuten muss. Was lässt sich beobachten? Wie wird darüber gesprochen? Der Blick auf Körper(lichkeit) in der Institution Schule und sein Auftauchen oder Nicht-Erscheinen in den verschiedenen Diskursen macht darauf aufmerksam, dass wir es in Bezug auf Strafen im schulischen Bereich wie auch in der öffentlichen Erziehung mit einer Tabuisierung zu tun haben. Die Entkopplung von Sanktion und Körper im Zuge der Abschaffung der körperlichen Züchtigung führt innerhalb der diskursiven Praxen zu einem Verschwinden von Körper und Strafe. Das wiederum spiegelt sich unter anderem in einem Forschungsdesiderat wider.

Die weitere Beschäftigung mit dem Thema führt zu den Begriffen Disziplin und Disziplinierung, wie sie in der schulpädagogischen Diskussion gebraucht werden. Dabei zeigen sich Nähen, größtenteils jedoch Unterschiede zu jenem Begriff, wie ihn Foucault vertreten hat (vgl. Kap. »Disziplinierte Körper«). Disziplin stellt im Forschungsbereich einen Idealzustand dar, eine *Situation der Disziplin*, die kontrolliert werden muss. Im Reden über die *Praxis der Disziplinierung* jedoch, die den Prozess der Herstellung dieser Situation beschreiben müsste, wird eine »Blackbox« aufgemacht, indem dieser Prozess nicht benannt wird. Es besteht die Idee der Disziplin ohne Disziplinierung. Die Beobachtungen der Praktiken in der Schule wiederum füllen diese

1. Sanktion und Strafe benutze ich im Folgenden synonym.

Leerstelle. Ein solcher hegemonialer Diskurs zwingt zudem die Lehrenden, die sehr wohl disziplinieren und sanktionieren, sich zu legitimieren. In den Zeitschriften wiederum lassen sich Transformationen dessen dekonstruieren, was Disziplinierung ist: An ihrer Stelle werden Rituale eingesetzt, die unter dem Vorzeichen der Prävention die Situation der Disziplin herstellen sollen. Dabei wird auch der Körper – der SchülerInnen und der LehrerInnen – wieder relevant. Das zeigt sich auch schon in den Beobachtungssequenzen in der 7. Klasse, die den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung bilden.

Phänomene schulischer Sanktion

Die folgende Situation hat sich während der Schulbeobachtungen immer wieder in ähnlicher, wenn auch nicht immer genauso sichtbarer Weise abgespielt:

Beginn des neuen Schuljahres nach den Sommerferien, Geschichtsunterricht in der dritten Stunde. Die Lehrerin fragt nach den Römern und da dieses Thema bereits im letzten Schuljahr behandelt wurde, beteiligen sich recht viele SchülerInnen und tragen mit ihrem Wissen etwas zum Unterricht bei. Oliver ist eifrig dabei, meldet sich heftig. Er erinnert sich noch an recht viele Details und wird gelobt. Dann aber konzentriert sich die Lehrerin mehr auf die stillen SchülerInnen und fragt bei ihnen nach. Olivers heftiges Melden und Rufen »Ich weiß es!« wird nicht erhört. Unruhig kippt er mit seinem Stuhl, was ihm gleich eine Rüge der Lehrerin einbringt »Oliver, du weißt, du sollst nicht mit dem Stuhl kippen!« - »Ja, ja, ich weiß« antwortet er und kippt zurück zum Tisch. Schon wenige Minuten später kippt er erneut mit dem Stuhl und wird mit einem energischen »Oliver« von der Lehrerin ermahnt. Beim nächsten Kippen wird die Lehrerin laut: »Oliver, wenn du jetzt noch einmal mit Deinem Stuhl kippst, dann stehst du bis zur 6. Stunde! Das ist kein Spaß!« Sie schaut ihn durchdringend und ernst an. »Jaaa« antwortet Oliver genervt. Der Unterricht geht weiter. Die Frage nach einer Jahreszahl aus dem 2. Jahrhundert beantworteten viele Schüler falsch. Oliver hat eine Antwort, meldet sich energisch, wird aber nicht drangenommen und ruft mehrfach »190« in den Klassenraum. Da aber die anderen SchülerInnen die Logik offensichtlich noch nicht verstanden haben, zeichnet die Lehrerin eine Achse mit Jahreszahlen an die Tafel und zeichnet die Jahrhunderte dazu ein. Oliver ist genervt und äußert stöhnend seine Ungeduld, kippt dabei wieder mit dem Stuhl nach hinten. Als sich die Lehrerin umdreht und ihn sieht, folgt die Konsequenz: »Oliver, du kippelst schon wieder, steh bitte auf!« »Ich will nicht!« entgegnet er verstockt und verschränkt dabei seine Arme vor der Brust. »Oliver, wir hatten eine Vereinbarung« erläutert die Lehrerin »du hast dich nicht daran gehalten und nun musst du die Folgen tragen, also steh jetzt auf.« »Nein, ich will nicht stehen« entgegnet Oliver noch einmal, »ich habe es ja nicht mit Absicht gemacht, ich kipple auch nicht mehr!« Oliver sitzt unbewegt. »Wenn du jetzt nicht aufstehst, verlässt du die Klasse, aber dann brauchst du heute nicht mehr zurückkommen, dann

gehst du nach Hause!« bestimmt die Lehrerin. Oliver bleibt stumm sitzen. Es wird einen Augenblick ganz still in der Klasse. Die zweite Lehrerin greift ein: »Oliver, ihr hattet eine Vereinbarung und da du dich nicht daran gehalten hast, hat das Konsequenzen. Du kannst Dir jetzt überlegen, ob du aufstehen willst, ansonsten musst du die Klasse verlassen. Also überleg es Dir gut.« Der Unterricht geht für kurze Zeit weiter und wendet sich von ihm ab. Oliver sitzt auf seinem Platz und denkt nach, bewegt sich jedoch nicht. Dann geht nach einer Weile die zweite Lehrerin zu ihm, steht vor seinem Sitzplatz, redet flüsternd mit ihm und er packt daraufhin seine Sachen und verlässt stumm, mit leicht gesenktem Kopf den Raum, dabei wirkt er traurig. Es herrscht in der Klasse für einen Augenblick gespannte Stille. Dann geht der Unterricht weiter. Die zweite Lehrerin verlässt nun auch den Klassenraum und kommt erst nach einer Weile zurück. Oliver fehlt für den Rest des Unterrichts. (BF)

In der geschilderten Situation haben wir es mit einer Körperpraktik zu tun, die sanktioniert wird, indem andere Körperpraktiken dagegengestellt werden. Der Fall ist insofern »typisch«, als Oliver während unserer Beobachtungen immer wieder aufgrund dessen, dass er durch Kippen, Reinrufen oder Beleidigen den Unterricht gestört habe, desselben verwiesen wird, und zugleich »extrem«, da er eine besondere Dramatik² innehat, die in anderen Situationen nicht derart zu beobachten war. Es sind nun, fragt man nach den Einsätzen des Körpers, folgende Ebenen interessant: Welche Relevanz haben Körper und Körperlichkeit in dieser Situation? Inwiefern erfolgen Sanktionen aufgrund von Körperpraktiken sowie mittels Körperpraktiken? Welche Funktionen haben diese und was lässt sich daraus für das Verhältnis von Körper und Institution Schule schlussfolgern?

In der Unterrichtssituation werden der Klasse Fragen gestellt.³ Oliver meldet sich immer wieder, sein Wissen ist allerdings, nachdem er bereits einmal drangenommen wurde, nicht mehr gefragt. Während er die richtige Antwort weiß, verläuft das Frage-Antwort-Szenario schleppend, denn diejenigen, die gefragt werden, geben eben nicht die richtige Antwort. Oliver ist davon genervt, stöhnt darüber, wird unruhig. Er rutscht auf seinem Stuhl hin und her und bringt ihn durch Gewichtsverlagerung zum Kippen. Kippen ist eine der wenigen Möglichkeiten, den gesamten Körper im Sitzen zu bewegen, es ermöglicht sowohl eine andere Sitzhaltung als auch einen Schaukelstuhleffekt. Letzterer kann insbesondere durch ein leichtes Wippen eine entspannende

- 2 Die Zuspitzung zeigt sich nicht nur auf Seiten des Schülers, welcher hier im Fokus steht. Innerhalb dieser machtdurchwobenen »Interaktionsspirale« müssen die Lehrerinnen die angedrohten Sanktionen durchsetzen, statt »Spaß« Ernst machen, wollen sie nicht ihre Autorität verlieren. Diese Dimension des Falls steht hier allerdings nicht im Vordergrund, ebenso wenig die Vorgeschichte, die uns aus der Sicht der Lehrerinnen im Anschluss an die Situation erzählt wurde.
- 3 Die Praxis der Lehrerfrage analysiert sehr anschaulich Rumpf (1981: 100-110).

Wirkung haben, macht es jedoch auch zu einer Gleichgewichtsübung. Es besteht die Gefahr umzufallen, da es eine wackelige Angelegenheit ist. Kippen ist in der Schule verboten – wahrscheinlich genau deshalb? Dies ist zumindest eine Erklärung, die rational erscheint. Erklärt wird das Verbot allerdings nicht. Oliver wird also ermahnt, er solle nicht mit dem Stuhl kippen. Der Schüler weiß das, beginnt aber kurz darauf wieder damit. Seine Ungeduld ist auch eine körperliche Anspannung, er stöhnt und bewegt gleichzeitig sich und seinen Stuhl. Eigentlich müsste er still sitzen und ertragen, dass ein Teil der Klasse immer noch nicht begriffen hat, welches die richtige Antwort sei. Dies ist Bedingung und im Sinne Rumpfs eine »Grundqualifikation« für diese Form von Unterricht und Gesellschaft. »Die Grundqualifikation ist die Präsenz einer wirksamen inneren Zensur und Kontrolle. Zu lernen ist also in jedem Fall, die sinnlich manifest werdenden Medien der Äußerung (Körperbewegungen, animalische Körperfunktionen, Sprache) so in Gewalt zu bekommen, daß sie möglichst wenig von inneren Regungen, Reaktionen ausdrücken, »verraten«.« (Rumpf 1981: 21) In Anlehnung an Elias verdeutlicht der Erziehungswissenschaftler, wie je nach Anforderungen der Situation der affektdurchdrungene Körper auf jeweils zweckmäßige Affektkontrolle sowie -durchlässigkeit eingestellt werden muss. Diese beim Schüler einer 7. Klasse vorausgesetzte Körperbeherrschung scheint hier nicht ganz wie gewünscht und als Normalität betrachtet zu funktionieren. Den Beobachtenden erscheint Olivers körperliche Unruhe wie ein Automatismus. Sie sind sich im Nachhinein darüber einig, dass ihm das einfach so widerfahren sein muss, er es nicht gewollt bzw. absichtsvoll getan hat. Schwer zu sagen, weshalb sie sich da so sicher sind, seine Worte und seine Gesten der Verletztheit (Unbeweglichkeit, Stummheit, gesenkter Kopf) verleihen der Situation jedenfalls einen »authentischen« Eindruck. Dieser scheint für die Forschenden wichtig zu sein: Kippen ist wohl etwas anderes, wenn es bewusst getan wird, als wenn es »so passiert«. Die Anwesenheit der Forschenden sorgt für eine weitere Öffentlichkeit, so dass für den Bestraften die Situation noch peinlicher und demütigender ist: Statt sich positiv mit seinem Wissen in Szene setzen zu können, wird er öffentlich gerügt und sanktioniert. Seine Ohnmacht wird in der Hilflosigkeit der Gegenwehr bzw. Verteidigung offenbar.

Die Strafe kommt dem Öffentlich an den Pranger Stellen gleich und ist ähnlich effektiv. Der Vergleich zu einer vor Gericht verhandelten »Tat« ist durchaus nahe liegend. Denn sowohl das Stehen als auch der Platzverweis, den die Lehrerinnen bei weiteren Regelverstößen androhen, sind sanktionierende Praktiken. Wären sie es nicht, würde die Drohung gar nicht »funktionieren«. Das Stehen hat allerdings in diesem Zusammenhang verschiedene Dimensionen: Lange zu stehen ist, besonders wenn man es nicht gewohnt ist,

anstrengender als lange zu sitzen. Wer steht, kann außerdem nicht mehr kip-peln und diesbezüglich nicht gegen die Regel verstoßen. Insofern lässt sich eventuell zuspitzen: *Still* stehen ermöglicht noch weniger (auch minimale) Be-wegungen und Ausführungsvarianten als still sitzen. Das Stehen wird gewis-sermaßen zur Fremdkontrolle und zwar im doppelten Sinne: als Übung zur Körperbeherrschung durch Ersatz einer Körperpraktik durch eine andere und als Kontrolle durch alle anderen Teilnehmenden. Denn Oliver müsste nicht nur bis zur 6. Stunde stehen, sondern er müsste *vor der Klasse* stehen. Das Stehen würde damit zur klassenöffentlich aufgeführten Strafe. Möglicherwei-se ist diese Schmach viel schlimmer, als gänzlich der Klasse verwiesen zu werden. Die körperliche Abwesenheit im letzteren Fall könnte den Schüler dagegen in Vergessenheit geraten lassen, da in diesem Fall die gesamte Per-son ausgeschlossen würde. Das Verhältnis von zu kontrollierenden Körperak-tivitäten und sanktionierender Praktik ist hier ein anderes. Der Ausschluss aus der Klasse für eine bestimmte Zeit ist zwar notwendigerweise auch ein Aus-schluss des Körpers, aber die Kontrollformen sind andere.

Angelehnt an Gerhard Hanak, Johannes Stehr und Heinz Steinert verstehe ich Sanktionen als »Skandalisierungen, in denen subkulturelle Normen und die sie stützende Öffentlichkeit angerufen werden. Das geschieht durchaus selektiv und als Mittel zur Verfolgung und Durchsetzung eigener Interessen. Diese Selektivität bezieht sich darauf, ob der normative Bezugsrahmen über-haupt mobilisiert wird und welcher Inhalt, was auch heißt: welche unterstüt-zende Subkultur gewählt wird« (Hanak/Stehr/Steinert 1989: 95f.). Die Sankti-on richtet sich also sowohl an die Person, deren Handeln sanktioniert werden soll (den Schüler), als auch an eine Öffentlichkeit (die Schulklasse) in doppel-ter Hinsicht: als Unterstützerin der Norm (also der Regel nicht zu kip-peln) und der Ahndung des Regelbruchs sowie als angerufenes Publikum, welches die Konsequenzen des regelbrechenden Verhaltens innerhalb der Schulkultur vorgeführt bekommt. Die sanktionierende Instanz (die Lehrkraft) hat ver-schiedene Interessen: in Bezug auf den Schüler, sein Verhalten zu korrigieren, und die gesamte Klasse, möglichst störungsarm unterrichten zu können und als Autorität anerkannt zu werden. Letztlich heißt das: die Institution aufrecht zu erhalten.

Die Lehrerin spricht von einer gemeinsamen Vereinbarung mit Oliver, dass jener nicht mehr kippele. Ihre Weisung wird somit zu einem »Vertrag«. Um was für einen Vertrag handelt es sich? Seine Funktion ist, den Schüler zur Selbstdisziplinierung anzuhalten. Fremd- und Selbstkontrolle gehen hier Hand in Hand, letztlich ist jedoch das Ziel, dass der Schüler seine Körperbewegun-gen im Griff hat, oder allgemeiner formuliert: »das gesellschaftlich erforderliche Verhalten als vom Einzelnen selbst aus eigenem, innerem Antrieb so ge-

wolltes Verhalten in Erscheinung zu treten lassen« (Elias 1997: 299). Da Oliver den Vertrag gebrochen habe, müsse er nun die Konsequenzen seines Handelns tragen. Die Strafe für etwas, was nicht sein soll aber *getan* wurde, wird zu einer Sanktion einer Handlung, die *unterlassen* wurde, indem der Vertrag nicht erfüllt wurde – ein für pädagogisches Handeln übliches Motiv.⁴ Dass auch Oliver bemüht ist, den Vertrag einzuhalten, zeigt sich wiederum in einer anderen Situation, als er, während sich die Lehrerinnen besprechen, in der Unterrichtsstunde aufsteht und seinen Stuhl gegen einen austauscht, der anders gebaut ist und mit dem sich nicht so leicht kippern lässt. Über das Artefakt Stuhl, welches ganz wesentlich dazu beiträgt, welche Sitzhaltung man einnehmen kann⁵, und damit Körperhaltungen und -bewegungen entscheidend prägt, hält sich der Schüler an, sich selbst zu disziplinieren. Der Vertragscharakter verstärkt den Kontrolleffekt zusätzlich, indem eben auch die Lehrerinnen an ihn gebunden zu sein scheinen bzw. sind: Sie müssen sanktionieren, weil das ihr Teil des Vertrags ist, dessen Einhaltung die Schulklasse als Jury – die aus dem Handeln der Lehrerinnen ebenso ihre Schlüsse ziehen könnte – kontrolliert. Was Strafe zuallererst auszeichnet – die Vorführung und Ausübung von Herrschaft (vgl. Steinert 1993: 247f.) – erfährt eine Rationalisierung und Legitimierung zum Zwecke der Prävention. So verselbständigt sich die Praktik des Kippens als ein zu verhandelnder Gegenstand jenseits von Weisungen und Verboten als etwas, was es für alle zu vermeiden gilt. Denn der Ausschluss erscheint hier als einer, der vom ausgeschlossenen Schüler selbst produziert wurde. Karin Amos schreibt zum schulischen Ausschluss, welcher als Folge persönlichen Versagens etikettiert wird, dass eine solche Sichtweise »in der Wahrnehmung der Beteiligten um so evidenter [wird A. L.], je mehr die ›andere Seite‹, nämlich die des Lehrers und der Schule plausibel machen kann, dass alles erdenkliche getan wurde, um den ›Irregeleiteten‹ oder ›Fehlentschiedenen‹ zu ›retten‹« (Amos 2006: 80).

Wie sehr die Schulklasse am Geschehen beteiligt ist, wird auch deutlich, wenn sie Olivers Rauswurf (in einer anderen Situation) im Tonfall halb hoffnungslos, halb verärgert mit »schon wieder!« kommentiert. Andererseits finden die Verweise zum Teil so still und heimlich statt, dass die Forschenden aufgrund ihrer selektiven Beobachtung sie manchmal erst bemerken, wenn ein Schüler nicht mehr körperlich anwesend ist.

4 Im übertragenen Sinne wäre das die Bewegung vom Modell des Strafrechts hin zum Modell des Zivilrechts (Hanak/Steinert 1989: 75).

5 Beispielsweise fordert ein Hocker oder auch ein Ball wesentlich mehr zum gerade sitzen auf als ein Stuhl mit Lehne. Zugleich ist es auf einem Ball nötig, permanent auszubalancieren, aber auch möglich zu wippen. Zur Besetzung von Stühlen wie auch ihrer Symbolik vgl. auch Kap. »Spiel mit den Grenzen«.

Was mir erst am Ende der Stunde auffällt, ist, dass Oliver nicht mehr da ist. Er kommt nach der Stunde und holt seine Sachen. Ich bemerkte es gar nicht, dass er herausgeschickt wurde und draußen vor der Klasse warten musste, bis die Stunde vorbei ist. (SR)

In dieser Situation können die Teilnehmenden, assoziativ anschließend an die bisher erlebten Verweise, nur noch davon ausgehen, dass Oliver wieder gestört haben müsse – denn warum verließ er sonst den Unterricht? Die nahe liegende Alltagsinterpretation auch für seine MitschülerInnen ist: Oliver *ist* ein Störer und wird deshalb mit Ausschluss bestraft, womit unter anderem aufgrund einer Körperpraktik – des Kippelns – ein Prozess in Gang gesetzt wird, der sich als Etikettierung beschreiben lässt (Keupp 1976; Steinert 1985; Peters 1996). Mit der Kategorisierung von Verhalten sind Sanktionen verbunden, denen bestimmte Behandlungsformen folgen. Durch diese Behandlung und/oder die Etikettierung, also nicht durch das Verhalten selbst, wird dann das Problem definiert. Der Behandlungsform, hier des Ausschlusses, folgt bisweilen schon eine Etikettierung, ohne auf ein bestimmtes beobachtetes Verhalten Bezug zu nehmen. Über den Ausschluss wird zugleich Normalität hergestellt: In der Klasse sitzen diejenigen, die ihre Affekte zügeln können, die zwischen Gefühl und Handlung dämpfende oder gar reflexive Filter einsetzen können (vgl. Rumpf 1981: 19). Vor der Tür dagegen steht die »Abweichung«: das im Rahmen der Schulklasse Unmögliche. Zur institutionell hergestellten Normalität wird aber nicht nur diese Unterscheidung, sondern auch der Ausschluss als solcher, welcher mit Disziplinierung in Zusammenhang gebracht wird. Helga Cremer-Schäfer und Heinz Steinert schreiben: »In der Vorstellung, Ordnung werde durch das Entfernen von »Störern« hergestellt, verbindet sich Ausschluss mit Disziplinierung.« (Cremer-Schäfer/Steinert 2000: 45) Der Ausschluss wird durch das Kippeln und die Etikette, Kippler zu sein, legitimiert und so zum legitimen Mittel innerhalb pädagogischer Ziele und bei der Herstellung von Ordnung.

Im Folgenden steht eine weitere sanktionierende pädagogische Maßnahme im Fokus, die wir immer wieder beobachten konnten bzw. die Gegenstand von Verhandlungen zwischen SchülerInnen und Lehrerinnen war: die Strafarbeit.

Es ist Klassenrat: Mirco und Noel haben ihre Hausaufgabe wiederholt nicht erledigt und sollten einen Satz 50 Mal aufschreiben. Auch das haben sie nicht getan. Sie werden auf die nicht erledigte Strafarbeit angesprochen. Noel wirkt still und betreten. Vor der ganzen Klasse werden sie nun gefragt, ob sie einen Vorschlag machen könnten, wie das jetzt zu lösen sei. Nachdem sie keine Ideen äußern, wird die ganze Klasse gefragt. Es kommen Vorschläge, wie in der Pause schreiben oder das Ganze 100 Mal. Die Lehrerinnen gehen darauf ein: in der Pause 50 Mal schreiben und

wenn sie es in der Zeit nicht schaffen, das Ganze bis Montag 100 Mal. Noel versucht noch zu verhandeln, scheitert aber. (AL)

Auch diese Situation lässt sich wieder mit verschiedenen Fragestellungen anschauen und interpretieren, es lässt sich über Sinn und Unsinn solcher Strafarbeiten sowie ihre Effekte diskutieren. Mit Blick auf die Frage nach den Einsätzen des Körpers setze ich den Fokus auf das Schreiben als eine performative Körperpraxis. Die SchülerInnen sollen, wenn sie etwas nicht dabei haben, also Hausaufgaben oder Unterrichtsmaterialien vergessen, verlegt oder verloren haben, ein und denselben Satz 50, 100 oder gar 300 Mal aufschreiben. Die Sätze, so bekommen wir später mit, haben folgende Wortlaute: »Ich muss an meine Hausaufgaben denken.«, »Ich darf mein Material nicht vergessen« oder in einem Fall die Androhung bei besonderer Unruhe in der Klasse: »Ich darf die Klasse nicht stören!«. In der Regel sind es Sätze, die eine Aussage darüber treffen, was diejenigen, die sie schreiben sollen, tun sollen bzw. nicht dürfen. Schreiben sollen sie diesen Satz in der Regel in ihrer Freizeit – also entweder in der Pause, im Anschluss an den Unterricht im Klassenraum oder zu Hause. Wenn sie die Strafarbeit in der Schule erledigen, spricht man meist von »nachsitzen«. Das Wort verweist einmal mehr auf die Haltung, die sie eben während des Unterrichts in der Regel einnehmen. Zunächst ist es eine stupide Arbeit, immer wieder denselben Satz zu schreiben, weshalb so mancher Schüler auch versucht, sich anderweitig zu helfen, auch wenn es da seitens der Lehrerinnen kein Pardon gibt:

Oliver hat seine 300 Mal: »Ich darf mein Material nicht vergessen« mit Kohlepapier geschrieben und muss es nun in der Stunde noch einmal schreiben. Aber die Lehrerinnen amüsieren sich über seinen Trick. (JH)

Diese Art der Vervielfachung des Satzes zählt also nicht, auch wenn die Lösung des Schülers Anerkennung findet. Aber um alternative Problemlösungen geht es nicht, sondern darum, eine Strafarbeit abzuleisten und die Anweisungen genau zu befolgen. Deshalb (und betrachtet man diese Aufgabe nicht nur als eine Strafe, sondern greift deren Rationalisierung als Disziplinierung auf) ist zu fragen, was genau findet bei dieser Prozedur eigentlich statt? Schreiben ist eine Körperpraxis oder vielleicht noch treffender eine Körpertechnik. Mit diesem Begriff bezeichnet Marcel Mauss systematisch sozialisierte Körperhaltungen und -bewegungen, die Produkt spezifischer kultureller Bedingungen sind (Mauss 1978/1947: 202ff.). So ist Schreiben zunächst einmal eine

spezifische Bewegung, die die Hand auf dem Papier vollzieht.⁶ Das hier geforderte Schreiben ist kein kreatives Schreiben, bei dem Gedankengänge vollzogen werden. Ebenso wenig ist es ein Schreiben in sog. Lerntagebücher zur Planung und Selbstkontrolle von Lernprozessen, worüber Reflexionen stattfinden (sollen) (vgl. Wrana 2006: 57-81). Stattdessen wiederholt sich immer wieder derselbe Satz, welcher nicht irgendeiner ist, sondern dessen Bedeutung die SchülerInnen verinnerlichen sollen.⁷ Sie sollen nicht einfach nur schreiben, dass sie ihr Material nicht vergessen, sondern sie sollen ihr Material nicht vergessen. In diesem Sinne findet hier mittels der Schreibbewegung als Körpertechnik eine Einschreibung in den Körper und ins Gedächtnis statt. Der Schreibvorgang soll zum Tun anhalten und die ständige Wiederholung diesen Prozess verstärken.⁸

Ausschluss und Einschreibung aus der Perspektive der Lehrerinnen

Der »Fall Oliver« veranlasste die Lehrerinnen, sich den Forschenden gegenüber zu ihren Praktiken zu äußern. Die Maßnahme, die die BeobachterInnen, wie sie in den Protokollen vermerken, »rabiāt«, »krass«, »unangenehm zu beobachten« und »unangemessen« empfinden und bei der der Schüler ihnen leid tut, scheint unausgesprochen erklärungsbedürftig zu sein. Die Notwendigkeit sich zu äußern, zeigt an, dass es sich nicht um als selbstverständlich zu betrachtende Praktiken handelt bzw. um Praktiken, die selbstverständlich statt-

6 Ein irritierender Moment: Während ich vom Schreiben auf Papier schreibe und mir diese Handbewegung vorstelle, schreibe ich mit einer Computertastatur, was ganz andere Effekte hat und mich kurz ins Stocken geraten lässt, da Tippen und mit Füllfederhalter schreiben ganz unterschiedliche Bewegungsformen sind und deshalb schwer parallel zu denken. Diese Irritation zeigt jedoch sehr eindrücklich, inwiefern Schreiben jeweils eine spezifische Kulturtechnik ist, und bestätigt meines Erachtens die folgenden Ausführungen über das Einschreiben. Anzunehmen ist, dass Oliver nicht mit dem Computer schreiben darf (und den Satz 300 Mal kopieren).

7 Das erinnert an den Trailer der Comicserie »Simpsons«, der damit beginnt, dass Bart Simpson immer wieder den Satz: »Ich verschwende keine Kreide mehr« an die Tafel schreiben muss.

8 Auf die Spitze wird das in Harry Potter Bd. 5 (»Der Orden des Phönix«) getrieben. Auch Harry muss bei Professor Umbridge nachsitzen. Er muss den Satz »Ich soll nicht lügen!« mit einer verzauberten Feder auf seinen Arm schreiben. Der Satz *brennt* sich gewissermaßen wie ein Tattoo in seine Haut ein. Es *schmerzt* und das Geschriebene ist auch nach dem Schreiben noch zu sehen, womit eine Markierung stattgefunden hat. Das »Motiv« ließe sich literarisch noch weiter verfolgen und zuspitzen: Z. B. wird in Kafkas *»In der Strafkolonie«* ein Apparat beschrieben, der das Todesurteil solange mit spitzen Nadeln in die Haut des Verurteilten einritz, bis der Tod eintritt (vgl. auch Richter 1987: 52).

finden dürfen. Stattdessen müssen die Lehrerinnen sich und ihre Handlungen erklären. Dazu erläutern sie ihre Geschichte von und mit Oliver, welche sie als Ausgangspunkt ihres Handelns betrachten. Dabei wird uns Oliver als ein Schüler vorgestellt,

der an seinen bisherigen Schulen wegen Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht gescheitert und als »schwer erziehbar«, »lernbehindert« und heute »verhaltensauffällig« eingestuft worden sei. Nachdem er zunächst eine Fördereinrichtung an einer Sonderschule besuchen sollte, kam er im 5. Schuljahr in die Klasse. Er habe sich im 6. Schuljahr so »stabilisiert«, dass er jetzt in der 7. Klasse ist und gut integriert sei. Die Lehrerinnen hätten »sehr viel Arbeit in ihn investiert«, um ihn in der Klasse halten zu können. Lehrerin Timm: »Und deshalb verlangen wir auch etwas von ihm, er kennt die Regeln und muss auch lernen, sich zu integrieren. Wenn das zu Beginn des Schuljahres schon nicht klappt, dann wird es weiterhin schwierig. Deshalb konnte ich über dieses Verhalten nicht hinwegsehen. Er meinte ohnehin, sich vor Gästen inszenieren zu müssen, ohne ein Stopp hätte er auch noch richtig aufgedreht.« »Morgen kommt er wieder« ergänzt sie, »dann reden wir noch mal mit ihm darüber und dann ist es vergessen und funktioniert wieder. Hier muss man auch mal durchgreifen und klare Grenzen stecken, sonst läuft alles aus dem Ruder.« (BF)

Die Lehrerin erklärt ihr Handeln zum einen mit Olivers Geschichte und einer damit verbundenen Diagnose von Verhaltensauffälligkeit. Sie hätten nun die »Aufgabe« übernommen, den Schüler in ihre Klasse aufzunehmen und ihn zu fördern. Bedingung, dass dies weiterhin möglich sei, ist, dass Oliver eben nicht bzw. so wenig wie möglich »auffällt«. Was das konkret bedeutet, lässt sich beobachten: nicht auffallen durch sich still verhalten – verbal und körperlich, sich einer bestimmten Ordnung anpassen und die eigenen Praktiken kontrollieren. Dies wird mit »Integration« beschrieben. Der Terminus »verhaltensauffällig« muss im Reden darüber nicht erklärt werden, es wird davon ausgegangen, dass alle Beteiligten wissen, dass es sich um etwas handelt, was »unmöglich« ist, was einer Störung (von Situationen und der Person selbst) gleichkommt. Oliver, seine Praktiken bzw. die Interaktionen, in die er eingebunden ist, fallen uns tatsächlich auf – viel mehr als diejenigen in der Schulklasse, die still sitzen, nur leise mit dem Nachbarn schwatzen oder abschalten. Deren Praktiken der Unauffälligkeit fallen eben nicht dermaßen auf, man muss sich sehr bemühen, um sie überhaupt wahrzunehmen. Die Lehrerinnen argumentieren nun zum einen mit Integration und zum anderen mit ihrer Erfahrung. Es entspannt sich ein Bogen von Vergangenem (Oliver steht kurz vor der Sonderschule), über die Gegenwart (er ist halbwegs stabilisiert, steht aber auf der Kippe zwischen Integration und Ausschließung) zur Zukunft (mit den Weichenstellungen der Lehrerinnen könnte Integration möglich sein). Sie

kennen wiederum den Prozess und die Symptome, sich nicht zu integrieren. »Sonst läuft alles aus dem Ruder« – wäre also, bei der Schiffsmetapher bleibend, nicht mehr steuerbar. Dem gilt es zu diesem Zeitpunkt Grenzen zu setzen, weshalb die Lehrerinnen nicht darüber hinwegsehen *können*, um steuerungsfähig bleiben zu können. Auch hier scheint die Vertragsmetapher durch: Sie tun etwas für Oliver, indem sie ihn in ihre Klasse aufnehmen, im Gegenzug muss nun Oliver lernen, sich den Regeln konform zu verhalten. So argumentiert, steht der Schüler in ihrer Schuld.

Die Disziplinierung des Körpers ist eine Anforderung gemäß dem »heimlichen Lehrplan« der Schule und zugleich Grundbedingung für Schul- bzw. Gesellschaftsfähigkeit. Das was Oliver an Wissen zum Unterricht beitragen könnte, spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Es (und er) ist nur nützlich, wenn er es auf angemessene Art und Weise einbringt und auch körperlich die gewünschte Haltung einnimmt. Wo stünde Oliver möglicherweise mit genau diesem *Unterrichtswissen*, würde er seine Hausaufgaben regelmäßig machen, nicht kipeln und nicht laut in die Klasse rufen? Wer oder was hindert ihn am Lernen und vor allem an Lernen wovon? Ist der Körper nicht gelehrig genug? Die Form der einzustudierenden Körperbeherrschung geht mit einer technisch-administrativen Entwicklung einher, die andere Körper und unangebrachte Gesten und Gewohnheiten nicht gebrauchen kann. In diesem Sinne hat der Schülerkörper zu funktionieren. Bei fehlender Selbstdisziplinierung droht der Ausschluss von schulischer Bildung. Der unbequeme Stuhl sowie sich nicht mit der Situation und ihrer Ordnung zu arrangieren wird zum weitreichenden Problem für den Einzelnen.

In den Interviews haben wir die Lehrerinnen zu ihren Strafpraktiken befragt. Ihre Äußerungen auf die direkte Nachfrage greife ich im Folgenden auf, um im Anschluss daran zur öffentlichen Rede über das Strafen und zur Problematisierung von Disziplin(ierung) in pädagogischen Zeitschriften überzuleiten.

Interviewerin: Wie ist das so mit Strafarbeiten oder so was? Oder mit Sanktionen, wenn dann irgendwas ist?

Lehrerin Matthes: Wobei, das hat weniger was mit Disziplin in der Gruppe zu tun, da geht es um Hausaufgaben und Material dabei haben. Und da haben wir zu Beginn, weil das so eingerissen ist am Ende der sechsten Klasse, wir müssen irgendwas tun. Und haben dann am Ende der Sechs beschlossen: okay, wir führen ein, also dreimal darf man in jedem Fach mal die Hausaufgaben vergessen in 'nem Halbjahr, das ist okay. Wer es mehr als dreimal vergisst, muss bei jedem nochmaligen Vergessen fünfzigmal schreiben »Ich muss an meine Hausaufgaben denken«. Ach, ich kann sagen, so richtig erfolgreich ist das nicht. Also, es sind immer die gleichen, die schreiben und die schreiben es dann und vergessen es das nächste Mal wieder und

machen es nicht. Wobei bei Materialien, habe ich schon den Eindruck, es bringt ne Menge. Bei einigen auch gar nicht, die sind resistent. Und da müssen wir uns auch irgendwas überlegen, was wir da machen, weil das ist ... Früher hatten wir: drei Striche machen und dann einen Brief an die Eltern. Das kannst du so in der Fünften machen und in der Sechsten vielleicht anfangs noch und dann nicht mehr. Und da schreibst du dir auch einen Wolf, ja. Also das ist auch noch mal so ein Ding, das hat ja auch noch so einen Ballon rundrum, ja. Also das sind auch eher so die Sachen. Und wenn wirklich heftige Vorfälle sind, an disziplinarischen Methoden, Mitteln, dann schließen wir von Ausflügen aus. Das kommt vor, oder wir schließen auch vom Unterricht aus.

Interviewerin: Wie ist das denn mit der Aufsichtspflicht dann?

Lehrerin Matthes: Vom Unterricht ausschließen? Laut Schulgesetz, wenn irgendwas vorgefallen ist, ist das eine pädagogische Maßnahme, oder schon 'ne Ordnungsmaßnahme, ich weiß gar nicht, ne, ne pädagogische. Und das muss halt vermerkt werden und das ist das mit der Aufsichtspflicht kein Ding mehr. Die Eltern müssen informiert werden, dass ihr Kind jetzt kommt, bzw. die Schule verlässt und dann ist es gut, das geht.

Die Lehrerin unterscheidet zunächst Disziplin in der Gruppe und Hausaufgaben bzw. Material dabei haben als Bereiche, die für den Unterricht relevant und implizit störanfällig sind. Die Sanktion »Strafarbeit« bezieht sich auf den zweiten Bereich: wenn ein Schüler sein Arbeitsmaterial vergessen oder eine Schülerin ihre Hausaufgaben nicht erledigt hat. Die Strafarbeit erläutert sie als eine bewusst überlegte und eingesetzte Maßnahme gegen das Vergessen, das »eingerissen« sei, weshalb sich die Lehrerinnen zu einer Reaktion genötigt sahen. Die Praktiken der 5. Klasse (»früher«) erschienen ihnen für das momentane Alter ihrer SchülerInnen nicht mehr angemessen. Strafpraktiken werden damit, ähnlich dem geltenden staatlichen Strafrecht, zu altersabhängigen erklärt. Während bei den Kindern der 5. Klasse die Eltern als potenziell strafende Instanz eingeschaltet wurden oder als Drohung fungierten, sind die nun jugendlichen SchülerInnen jetzt direkt mit der Strafe konfrontiert. Den Umweg über die Eltern »kann man dann nicht mehr machen«. Weshalb dies so ist, bleibt unklar. Anzunehmen ist, dass die erhoffte Wirkung nicht eintrat, »und da schreibst du dir auch einen Wolf, ja«. Hier wäre am Ende nicht die Schülerin diejenige, die immer wieder denselben Satz schreibt, sondern die Lehrerin schreibt und schreibt, ohne für sie erkennbare Effekte. Inwiefern nun die neue Methode erfolgreich im Sinne der erwünschten Handlung ist, bleibt offen. Material werde daraufhin häufiger mitgebracht. Doch es seien immer wieder dieselben, die noch so oft schreiben können »ich muss an meine Hausaufgaben denken«, es aber dennoch nicht tun. Sie seien »resistent«. Greift man hier die Interpretation des performativen Schreibens auf, so bezeichnet die Lehre-

rin diese Schüler als resistent gegen diese Einschreibung. Sie funktioniert, nimmt man die Beobachtungen hinzu, auch deshalb nicht, weil die Schüler die Strafarbeit ebenfalls »vergessen«.

In Abstufung zu den »heftigen Fällen« scheinen nicht erledigte Hausaufgaben oder vergessene Materialien aber weniger heftig zu sein. Denn diese hätten »disziplinarische Methoden, Mittel« wie Ausschlüsse von Unterricht oder Ausflügen zur Folge. Mit dieser Abgrenzung würden das Kippen oder die Zwischenrufe von Oliver also zum »heftigen Fall.« Auf Nachfrage der Interviewerin, wie in diesem Fall die gesetzliche Regelung sei⁹, verweist die Lehrerin auf eine Unterscheidung zwischen pädagogischen und Ordnungsmaßnahmen. Dass sie sie nicht genau zuordnen kann, macht zum einen besonders auf die gesetzliche Unterscheidung aufmerksam, zum anderen zeigt es, dass eine mögliche Unterscheidung oder der Zusammenhang von Pädagogik und Ordnung für die Praktiken der Lehrerin nicht relevant ist, auch wenn eine Ordnungsmaßnahme – so vermittelt das Wörtchen »sogar« – über eine pädagogische hinauszugehen scheint und pädagogische Maßnahmen damit etwas anderes zum Ziel haben müssten als Ordnung herzustellen. Ebenso wenig relevant ist im Reden der Lehrerin die von mir hier eröffnete Dimension des Körperlichen. Um ihr Handeln zu legitimieren oder die Schwierigkeiten damit zu erläutern, ist das keine Ebene, die Problematisierung möglich oder nötig macht oder sich als anschlussfähig zeigt. Inwiefern die Idee des Einschreibens für die Lehrerin als solche zu lesen ist, bleibt offen.

Lehrerin Timm: In unserem Unterricht gibt's ja für Dummheiten keine Sanktionen, es gibt ja für Nichtmachen Sanktionen, also für Vergessen und für Nichtmachen. Das ist eine Form der Sanktionierung, die wir aus der Schule für Erziehungshilfe übernommen haben und die darauf fußt, dass es eine unmittelbare Sanktionierung, also nicht eine Sanktionierung in Form einer schlechten Note in drei, vier, fünf, sechs, sieben Monaten, sondern einer sofortigen Sanktionierung gibt. Und diese Sanktionierung ist natürlich stupide, weil sie schreiben müssen, aber diese Sanktionierung ist ganz wichtig, a) für mich, damit ich lerne konsequent zu sein (lacht). Nein es ist auch wirklich so, dass, wenn wir erzählen, ihr müsst das machen weil, wenn ihr mal 'n Beruf habt, dann könnt ihr auch nicht Sachen vergessen, das ist für die ja ganz weit weg. Und sie sollen lernen, Dinge zu machen, die ihnen auch, also ich meine mir wäre das auch zuwider, fünfzigmal, hundertmal, zweihundertmal zu schreiben, aber wir haben wirklich die Erfahrung im Laufe des Schuljahres, die Hausaufgaben werden regelmäßiger gemacht, die denken an ihre Sachen, weil sie

9 Den Verwaltungsvorschriften zufolge besteht für Lehrkräfte zwar uneingeschränkte Aufsichtspflicht, jedoch kann der Verweis aus dem Unterricht ausgesprochen werden, wenn keine andere Möglichkeit besteht, ordnungsgemäßen Unterricht durchführen zu können. Verbunden mit dem Verweis ist die ausdrückliche Aufforderung der SchülerInnen, ihr Verhalten zu ändern (Blaser et al. 2000: 4).

einfach kein Bock haben, so was Stupides zu machen. Und das ist letztlich, das was wir erreichen wollen, ja? Und das geht nur unseres Erachtens über Sanktionen, wenn's noch was anderes gibt, ich bin für alles offen (lacht).

Interviewerin (lachend): Manchmal verhandeln sie ja drum.

Lehrerin Timm: Ja natürlich, das gehört zum Ritual dazu, natürlich, natürlich.

Davon abgesehen, dass diese Lehrerin die Effekte der Strafarbeiten optimistischer als ihre Kollegin sieht, spricht auch sie nicht explizit von einer auf den Körper bezogenen Sanktion. Sie bezeichnet die Maßnahme allerdings als eine stupide Tätigkeit, die gerade aus ihrer Stupidität ihre Wirkung bezieht. Strafe hat in Bezug auf ihre konkrete Form keinen anderen Sinn außer zu strafen. Implizit kommt damit der Körper ins Spiel: Schreiben wird zur stupiden körperlichen Arbeit, indem immer wieder derselbe Satz wiederholt und es jeglicher Kreativität entzogen wird. Um schreiben zu können, müssen die SchülerInnen das tun, was sie in der Schule zu tun haben: am Tisch still sitzen. Das Unmittelbare, welches die Lehrerin als bedeutsam für eine effektive Sanktionierung hervorhebt, ist in der Praxis ein dreifaches: in Abgrenzung zur Notengebung durch die relative zeitliche Nähe zur »Tat« (eigentlich zum Nicht-Tun), als unmittelbare körperliche Praktik, die gewissermaßen zur leiblichen Erfahrung wird und eine für Schule grundlegende Körpertechnik darstellt, sowie durch die Aussage des zu schreibenden Satzes, der auf das erwünschte Handeln verweist. Zur legitimierenden Institution für diese Praxis wird die Schule für Erziehungshilfe, mit deren Nennung die eigenen Praktiken als professionelle ausgewiesen werden. Implizit bekommen die betreffenden SchülerInnen mit dieser Form der Strafarbeit und ihrer Legitimierung einen bestimmten Platz angewiesen: Sie werden zu (potenziellen) AdressatInnen dieser Einrichtung, indem die Praktik einerseits für sie als angebracht bzw. notwendig erscheint und andererseits zu fragen wäre, ob diese Form der Bestrafung auch gegenüber GymnasiastInnen angewandt würde. Dass die SchülerInnen im Falle einer Bestrafung versuchen zu verhandeln, liegt gerade – »natürlich« – wegen der gewollten Stupidität für die Lehrerin nahe. Die Reaktion einbeziehend begreift sie den Protest ob der Sinnlosigkeit außerhalb von Bestrafung zum Abschluss dieser Sequenz als Teil eines »Rituals«. Damit integriert sie die Widerständigkeit der Schüler, sie gehört zum Sanktionsritual dazu und verstärkt den strafenden unangenehmen Charakter der gestellten Aufgabe.

Zur Tabuisierung von Disziplinieren und Strafen

Das Phänomen zu strafen bereitet sowohl beim Schreiben der Protokolle und den (emotionalen) Bewertungen der Beobachtenden als auch im Reden der

Lehrerinnen über die Situationen und ihre Strafpraxis Schwierigkeiten. Diese Feststellung aufgreifend untersuche ich nun, inwiefern Ähnliches oder auch Anderes in den Zeitschriftenartikeln artikuliert wird, die sich im Korpus zu den Themen Strafen, Disziplinieren, Unterrichtsstörungen und Rituale im Unterricht finden. Welche Problematisierungsstrategien – Muster oder Brüche – gibt es? Weshalb glaubt man, worüber reden zu müssen? Bzw. wird überhaupt über die genannten Themen geredet? Im Fokus stehen auch hier nicht sämtliche diskursiven Praktiken, die in den Themenbereichen herauszuarbeiten wären, sondern der Körper im Gebrauch der Sprache und wie er innerhalb von in Erfahrungsberichten in beschriebenen didaktischen Praktiken zum Einsatz kommt.¹⁰

Strafe(n) im Spannungsfeld von Legitimation und Tabu

Im Anschluss an das vorherige Kapitel greife ich zunächst in knappen Umfang die Thematisierung von Strafen auf. Gefunden habe ich lediglich sieben Texte, von denen sich zwei innerhalb einer Gegenüberstellung knapper Pro- und Kontra-Statements mit sog. Sozialstrafen, wie der Säuberung des Schulhofs oder dem Streichen einer Wand beschäftigen. »Sozialstrafen« werden als sozial ausgezeichnet, da sie der Allgemeinheit innerhalb der Schule dienen sollen (PÄD D 05 02; PÄD D 06 02). Es wird diskutiert, ob sie sich von den oben beschriebenen Sanktionspraktiken im Sinn und in ihrer Form unterscheiden.

Mit der Fokussierung auf »Körper« sind vor allem die anderen fünf Artikel relevant. Die Autoren dieser Texte¹¹ problematisieren das, was im vorigen Kapitel durchschien – die Tabuisierung des Strafens. Bastian und Korte überschreiben ihre Texte mit den gleichen Worten: »Strafe muss sein?«. Die Unterscheidung liegt in der »Quotierung« dieser Frage: Korte stellt die Frage und erklärt sie zu einer pädagogischen, die verdrängt würde. Bastian setzt die

10 Zur Übersicht: Anhand der Überschriften der Texte habe ich im Zeitschriftenkorpus insgesamt 42 Artikel herausgesucht, davon sieben Artikel zum Thema Strafe(n), fünf Artikel zum Thema Disziplin(i)erung, 17 Artikel zum Thema Unterrichtsstörungen und zwölf zum Thema Rituale.

11 Es handelt sich um die Erziehungswissenschaftler Johannes Bastian (1995), Walter Bärsch (1996), Fritz Osterwalder (2000), Jochen Korte (2002) und Hans Josef Tymister (2003). Der Text von Korte erscheint als wissenschaftlicher »Hintergrund« in der Rubrik »Thema« des »Schulmagazins«; Bastian veröffentlicht eine überarbeitete Einführung in einen gleichnamigen, von ihm herausgegebenen Sammelband, daraus erscheint auch als Nachruf der Artikel von Bärsch. Der Text von Osterwalder erscheint innerhalb eines »Pädagogik«-Themenheftes zu Unterrichtsstörungen, ebenso wie jener von Tymister zum Thema Disziplin.

Worte in Anführungszeichen und das Fragezeichen dahinter. Er hinterfragt sie damit als Aussage. Beide Autoren zitieren damit eine Redewendung, die als »Volkswisheit« ohne Fragezeichen daherkommt und etwas zum quasinatürlichen Gegenstand macht: »Strafe muss sein!« Diese Redewendung steht gewissermaßen provokativ dem Tabu gegenüber, welches die Autoren in den Texten zum Gegenstand machen und worauf ich im Folgenden meinen Blick richten möchte. Schreibe man über Strafe, so begeben man sich auf »glattes Parkett« (SM D 04 02: 8), auf dem man also ausrutschen könnte – kein sicheres diskursives Terrain. Denn so Osterwalder: »Bis heute liegt über der schulischen Strafe ein Tabu, kaum jemand gibt ihr Berechtigung, alle aber praktizieren sie, auch wenn sie einen Schüler »nur zu seinem eigenen Wohl« eine Arbeit nachschreiben lassen« (PÄD D 13 00: 25). Nachsitzen, Nacharbeiten, »vor die Tür setzen« seien, so Korte, strafähnliche Maßnahmen und »viele Lehrkräfte geben nur mit rotem Kopf zu, dass sie sich dieser Erziehungsmittel bedienen« (ebd.: 26). Osterwalder betrachtet die im 16. Jahrhundert beginnende Kontinuitätsgeschichte der *Körperstrafe* und der Kritik daran, um das Tabu zu erklären, während die beiden anderen Autoren die Gründe dafür in der nicht allzu fernen Vergangenheit, nämlich den »68ern« ausmachen. Gab es zuvor eine Strafpädagogik, so bedeutete die Abkehr von der Strafe zugleich ein Verschweigen der alltäglichen Praxis aufgrund ihres Widerspruchs zur normativ begründeten Aversion bzw. zu einem pädagogischen Anspruch (vgl. PÄD D 02 95).¹² Man wüsste nun zwar, was falsch ist, aber nicht, was richtig (PÄD D 02 95: 40). Auf diskursiver Ebene zeigt sich dies daran, dass das Wort Strafe nicht gebraucht würde, so Bastian, stattdessen sei von Regelverstößen und ihren Folgen, Arbeitsdisziplin, logischen Konsequenzen, sozialen Grundfähigkeiten, Grenzsetzungen und -überschreitungen die Rede (ebd.: 38). Ähnlich wie das Wort Autorität sei Strafe ein Symbolbegriff einer repressiven Schule und verweise »ungeschminkt« auf die Disziplinarmacht Schule (ebd.: 39f.).

Die Beschäftigung mit dem Tabu steht nun in den Artikeln nicht für sich, sondern es sind Interessen und Forderungen damit gekoppelt: »[...] es ist an der Zeit, einen rationalen Diskurs über das Thema Strafe zu führen« (SM D 04 02: 8). Die gegenwärtige Zeit mit ihrer gesamtgesellschaftlichen Ausprägung wird zum »Auftraggeber« für einen rationalen Diskurs im Gegensatz zum bisher nicht-rationalen, von Geschmacksfragen und Meinungen geprägten Diskurs (= unvernünftig, emotional, falsch). Strafe »als gerechte Folge einer Regelverletzung« (ebd.: 9), die eben nicht immer natürlich gegeben sei,

12 Dieses Problem zeigt sich im Übrigen immer wieder in Seminaren an der Universität, welche Studierende zur Reflexion ihres Praktikums besuchen. Einerseits äußern sie als Reaktion auf Fälle, in denen gestraft wurde, moralische Enttüstung, andererseits fordern sie jedoch eindeutige Sanktionierungen.

müsse zu einem Erziehungsmittel unter vielen werden, ein »wirksames Instrument zur Verhaltenssteuerung« (ebd.: 11). Auch für Bastian »ist die Zeit reif« (PÄD D 02 95: 37), dass über Strafe gesprochen werde, ohne zu neuer Strafpädagogik zu kommen und um zu verhindern, dass Strafe unreflektiert geschieht. Anhand von Locke und Durkheim argumentiert Osterwalder für eine andere Perspektive auf Strafe: als Lernprozess, um demokratische Regeln und ihr Funktionieren sowie den Umgang mit unpersönlicher Moral zu lernen (PÄD D 13 00: 27). Die Autoren problematisieren also weniger das Strafen selbst, sondern das Tabu, Strafen und strafende Erziehungsrealität zu thematisieren. Das lässt sich zum einen als Effekt des Tabus deuten – über Strafen wird nicht geredet, aber über das Tabu, darüber zu reden, durchaus – und zum anderen hinterlässt es eine Leerstelle: Auch wenn Strafen durchaus als Erziehungsrealität bemerkt werden, werden sie nicht näher expliziert. Ebenso wenig wird darüber gesprochen, an welche sanktionierenden Praktiken gedacht wird, wenn sie eingefordert werden. Ersteres wird zumindest bei Bastian klarer, der eine Studie zu Strafformen, welche Anfang der 1990er Jahre erstellt wurde, referiert. Einen Einblick gewährt auch der Text von Bärsch, der aus den hier rekonstruierten Formationen insofern herausfällt, als der Autor von seinen Erfahrungen als gestrafter Schüler und Sohn, strafender Lehrer und Vater sowie als »neutraler« Berater bei seiner Tätigkeit als Schulpsychologe erzählt. Sein Schreiben wird von der Redaktion der Zeitschrift in einem Nachruf als Rückschau auf sein Leben eingeführt (PÄD D 17 03: 38). In der Gesamtschau über die Texte gewinnt man den Eindruck, dass es lediglich aus dieser Perspektive des »alten weisen Mannes«, dessen Leben vor allem Rückblick bedeutet, angebracht ist, über das Thema Strafe(n) zu reden. Er spricht als einer, der mit allen möglichen Rollen innerhalb von Strafinteraktionen Erfahrungen gesammelt hat, und distanziert sich abschließend von Strafe als einem Erziehungsmittel (PÄD D 17 03: 41).

Relevant ist nun, inwiefern in den Texten Bezüge zum Körper hergestellt werden, inwiefern vom Körper (wessen?) bzw. von Körperstrafen gesprochen wird. Das geschieht auf sehr unterschiedliche Weisen: durch den Blick auf die historische Strafpraxis, die sich in erster Linie auf den Körper richtete (PÄD D 13 00: 24; PÄD D 17 03), durch den Blick auf die Gegenwart und ihre Strafformen (PÄD D 02 95: 37) sowie durch ein Verbot, welches ein Redeverbot enthält (SM D 04 02: 8). Für die Strafpädagogik ist der Körper des Schülers bzw. Zöglings zentrales Objekt, so dass eine Geschichte des Strafens nicht ohne ihn geschrieben werden kann (vgl. auch Rutschky 1977; Foucault 1988). Für Osterwalder steht er im Mittelpunkt seiner Ausführungen, verschwindet jedoch, je mehr er sich der Gegenwart nähert (PÄD D 13 00). Körperstrafen gehören der Vergangenheit an. Diese Tendenz findet sich auch bei

Bärsch. Ebenso macht Bastian sie aus, indem er eine Studie zu Strafformen in familiären Kontexten, welche Anfang der 1990er Jahre von Bussman und Horn erstellt wurde, referiert. Danach nähme körperliche Gewalt als Strafform ab. Dennoch sei mit 80 Prozent der Strafmaßnahmen die Ohrfeige am weitesten verbreitet. Weitere Praktiken seien: deftige Ohrfeige, Prügel, Fernsehverbot, Kürzung von Taschengeld, Schweigen, Niederbrüllen – mehr oder weniger direkt eben doch auch Körperstrafen, ohne psychische Effekte, die damit einhergehen können, leugnen zu wollen.

In gänzlich anderer Weise thematisiert Korte den Körper: »Körperliche Züchtigung sollte immer ausgeschlossen bleiben!« (SM D 04 02: 10) und »Auf Arrest können wir gut verzichten! Über körperliche Züchtigung muss überhaupt gar kein Wort verloren werden. Sie hat in der Erziehung nichts zu suchen und in der Schule schon gar nichts« (PÄD D 02 95: 37). Sehr energisch, schon fast propagandistisch soll hier jeder Gedanke an Körperstrafen ausgeschlossen werden. Oder ist Züchtigung etwas anderes? Ist es die Züchtigung, die (auch aus dem Reden) ausgeschlossen werden soll? Das Propagandistische wird relativiert, indem Züchtigung nicht ausgeschlossen werden *muss*, sondern *sollte*. Nach Möglichkeit? Eine solche Assoziation wird verstärkt durch die Abstufung von Erziehung und Schule, in der körperliche Züchtigung als Steigerung von nichts »schon gar nichts« zu suchen habe. Also in der (familiären) Erziehung doch? Der Autor des Textes fordert geradezu dazu auf, an dieser Stelle genau hinzusehen, indem er einfordert, dass, entgegen seiner Botschaft, über Strafe zu reden, über Körperstrafe »überhaupt gar kein Wort verloren werden« muss (darf?), dann aber doch darüber spricht.

Anhand dieser Texte lässt sich nun kein »Strafdiskurs« bezogen auf familiäre und institutionelle Erziehung ausmachen. Deshalb ist ein Blick in Lexika bzw. Handbücher der Pädagogik aufschlussreich. Bei der Suche nach dem Stichwort »Körper« bin ich immer wieder auf das Stichwort »Körperliche Züchtigung« bzw. »Körperstrafe« gestoßen (z. B. Schaub/Zenke 2000). Die darunter gefassten Praktiken, so die Aussagen, gehören der Vergangenheit an und sind historische Zeichen einer nicht mehr relevanten repressiven Pädagogik. Hier wird Fortschrittsgeschichte geschrieben. Darüber hinaus zeigt sich ein weiterer diskursiver Effekt: Mit dem bestraften Körper verschwindet der Körper bzw. Körper- oder Leiblichkeit überhaupt – in erster Linie aus den Lexika und Handbüchern der Schulpädagogik (z. B. Keck et al. 2004; Arnold et al. 2006). Wenn es keinen zu strafenden Körper »gibt«, so gibt es gar keinen mehr?

Die Ausführungen zum Strafen – die Beobachtungen, das Reden über die Beobachtungen, die Äußerungen in den Interviews und in den veröffentlichten Artikeln sowie die jeweilige Interpretation – zeigen, dass Strafe und Kör-

per aufeinander bezogen werden und sind. Es lässt sich ein Verhältnis ausmachen, welches so weit geht, dass der Körper mit dem Reden über das Strafen aus der Rede verschwindet (und ebenso tabuisiert wird). Die konstatierte Tabuisierung, die mehr als das Strafen selbst Gegenstand der Autoren in den Zeitschriften ist, expliziert den »Erklärungsnotstand« der LehrerInnen, dass sie sich uns gegenüber genötigt sehen, sich und ihr Handeln in Bezug auf den Schüler Oliver zu legitimieren. Mit ihrer Thematisierung brechen sie zwar das Tabu – und in den Interviews zeigt sich, dass sie auch ohne »roten Kopf« über ihre Praktiken sprechen können –, doch können sie nicht außerhalb dieser diskursiven Praxis sprechen. Das bedeutet, sie müssen sich auf bestimmte Weise äußern, da ihre Praxis im historisch zu verstehenden Strafdiskurs verbrämt ist und moralisch und normativ nicht gerechtfertigt erscheint bzw. erscheinen könnte.

Das Problem mit der Disziplin: Autorität und Störung

Die interviewten Lehrerinnen beschreiben den strafenden Ausschluss als disziplinarische Methoden. Bastian spricht davon, dass statt von Strafen und Sanktionen von Arbeitsdisziplin oder Regelverstößen und ihren Folgen die Rede sei (PÄD D 02 95: 38). Disziplin und Strafe scheinen eng miteinander verknüpft zu werden, Sanktionen mit Disziplin einherzugehen. Mit Bezug auf Steinert vertrete ich dagegen die These, dass beide im Widerspruch zueinander stehen, da Strafe ihren Zweck prototypisch in sich trägt, während Disziplin auf nützliche Routinen ausgerichtet ist (Steinert 1993: 238ff.). Deshalb ist zu fragen, wovon hier eigentlich die Rede ist, wenn von Disziplin gesprochen wird und welchen Stellenwert Körperdisziplinierung dabei hat. Wird aufgrund der Tabuisierung von Strafe schlicht das eine durch das andere Vokabular ersetzt? Diesen Fragen gehe ich in einem ersten Schritt anhand der geführten Interviews und in einem zweiten Schritt anhand des Zeitschriftenmaterials nach.

In den Interviews haben wir die Lehrerinnen nach der Bedeutung von Disziplin in ihrer Arbeit und in Bezug auf die Schulklasse gefragt:

Interviewerin: Vielleicht eine Frage zum Thema Disziplin. Inwieweit ist dir das wichtig, im Unterricht zum Beispiel? Und was gibt es so für Regeln?

Lehrerin Matthes: Disziplin ist ein ganz großes Thema, ich denke mir, 'ne ganz große Grundlage ist, dass da auch so ein Respekt einfach da ist. Also, das was du auch vermittelst: »Hier, ich mag euch, aber es gibt klare Regeln und ich bin die Chefin. Wenn ich was sage, ist das einfach so.« Also ich finde, das ist so, das musst du als Person mitbringen. Und je mehr du das verkörpern kannst, desto weniger Probleme hast du auch mit Disziplin.

Interviewerin: Mmh.

Lehrerin Matthes: Disziplin ist insofern Thema, ja, was die Lautstärke angeht im Unterricht, klar. Das ist oftmals echt ein Kampf. Wobei ich sagen muss, die reden auch viel über unterrichtliche Themen. Dann kann ich gar nicht mehr so richtig sagen: Hier, ich reglementiere jetzt, ja. Aber das versuchen wir ihnen auch mitzuteilen, also zu sagen, wir sehen das, ja aber ihr müsst gucken, und das ist eine Regel, dass hier jeder in seinem Bereich auch lernen kann, das es einfach nicht überhand nimmt und zu laut ist. Also, wenn ich manchmal dahinten sitze und mitkriege, was so rundum so alles an Gesprächen und Briefen und sonst was läuft, dann denk ich mir: »Boah, wie können die«. Also ich bewundere das, dass die dann trotzdem noch so viel mitkriegen vom Unterricht, ich würd' das nicht hinkriegen. Und so heftigere Disziplinverstöße, ne, gibt es eigentlich relativ wenig. Also es gibt so klare Regeln wie pünktlich kommen, Leute ausreden lassen, keine Beschimpfungen, das ist schwierig. ... Und so diese klassischen Sachen, wie rumlaufen im Unterricht, das hat sich gegeben. Also das hatten wir auch, dass Leute nicht sitzen bleiben konnten und permanent irgendwie rumlaufen mussten.

Wer welchen Begriff von Disziplin hat, lässt sich nicht getrennt von bzw. außerhalb der Interaktion im Interview eruieren. Bereits die Interviewerin fragt innerhalb diskursiver Verweisungszusammenhänge. Sie beginnt damit, dass sie nun eine Frage zum Thema Disziplin stellen werde. Damit ermöglicht sie Assoziationen und weit gefasste Anschlussmöglichkeiten bei ihrer Gesprächspartnerin, wobei sie zugleich ankündigt, diese Assoziationen einzuschränken, indem sie dazu eine konkrete Frage stellt. Sie erklärt »Disziplin« zu einem besprechungswürdigen Thema, ohne selbst genauer zu erläutern, was sie darunter versteht. Es sind dann zwei Fragen: erstens nach der Wichtigkeit – der Bedeutung – von Disziplin, insbesondere für den Unterricht, womit Disziplin etwas mit Unterricht zu tun hat und innerhalb dessen vorkommt. Mit der zweiten Frage expliziert die Interviewerin ihren Begriff von Disziplin, in dem sie nach Regeln fragt. Disziplin hat also etwas mit Regeln zu tun, Regeln, die für den Unterricht gelten.

Mit der Antwort »Disziplin ist ein ganz großes Thema« bestätigt die interviewte Lehrerin, dass Disziplin einer Problematisierung unbedingt würdig ist, ohne genauer zu explizieren für wen. Da sie nach der Bedeutung für sie als Lehrerin gefragt wurde, ist es wahrscheinlich zunächst für sie ein »ganz großes Thema«, möglicherweise aber auch für andere. Jenseits ihrer Person scheint es für sich genommen ein eigenständiges Thema zu sein. Dessen Bedeutung wird durch die Formulierung »ganz groß« besonders hervorgehoben. Später expliziert die Interviewte, inwiefern Disziplin thematisch wird: »was die Lautstärke angeht im Unterricht, klar«. Es gibt einen akustischen Bereich, der steht für Disziplin, ein Bereich, der – so muss man als Leserin bzw. Gegenüber die Lücke füllen – der nicht so funktioniert, wie es wünschenswert

ist. Das Wort »klar« verweist auf einen eindeutigen Missstand, aber auch, dass dieser schon fast selbstverständlich ist. Disziplin wird zu einem Thema, wenn etwas, was in ihren Bereich »gehört«, nicht funktioniert. Im Anschluss verwendet die Interviewte die Metapher des Kampfes. Es ist ein Missstand, gegen den gekämpft werden muss. Gegen was oder wen muss gekämpft werden: gegen die Nicht-Disziplin, die Lautstärke oder gegen die lauten SchülerInnen? Wer ist der Gegner in diesem Kampf? In einem Kampf stehen sich verschiedene Positionen gegenüber. Das Problem, das die Lehrerin nun formuliert, ist, dass die Positionen oft nicht eindeutig seien. Denn es werde auch laut, weil die SchülerInnen sich über Themen des Unterrichts unterhalten, (was als Lernen ja schlecht ausgeschlossen werden kann). »Dann kann ich gar nicht mehr so richtig sagen: Hier, ich reglementiere jetzt, ja.« Würden die SchülerInnen (und hier sind sie diejenigen, die der Lehrerin gegenüberstehen), sich nur über andere Dinge (laut) unterhalten, so wäre die mit der entscheidenden Macht ausgestattete Position klar, sie läge bei der Lehrerin. Das impliziert: Disziplin kann über eindeutige Regeln hergestellt werden. So wie Frau Matthes darüber spricht, haben innerhalb dieser aber auch die SchülerInnen selbst Verantwortung für die Einhaltung der Regeln zu übernehmen.

In diesem Sinne lässt sich auch die erste Antwort lesen: Grundlage von Disziplin ist, dass das Verhältnis zwischen Lehrerin als »Chefin« und SchülerInnen als Untergebene respektiert wird und dass sowohl dieses Verhältnis, als auch die Regeln, die die Lehrenden bzw. die Institution Schule vorgeben, klar – transparent, eindeutig – sind und anerkannt werden. Die Vorstellung von Respekt verläuft hier in eine Richtung: Die SchülerInnen haben Respekt gegenüber den LehrerInnen zu haben, nicht andersherum. Die Vermittlung dieser »Tatsache« liegt nun bei der Lehrenden. Disziplin kann und muss also vermittelt werden. Geschieht dies nicht, habe man Probleme mit ihr. Und hier bringt die Interviewte den Körper der Lehrenden ins Spiel: die Rolle der Chefin, die ihre Schüler mag, müssten sie »verkörpern«. Es reicht nicht, dass die Institution Schule zwei mehr oder weniger komplementäre Rollen Lehrer – Schüler vorgibt. Dass sie entsprechend ausgefüllt werden, ist Sache der Beteiligten. Je mehr die Lehrerin eine Chefin verkörpert, also ein nicht näher erläutertes Bild einer Chefin abgibt – welches dementsprechend auch die anderen an der Situation Teilnehmenden einigermaßen teilen müssen – desto weniger Probleme habe man mit Disziplin.

Dazu trage auch die körperliche Praxis der SchülerInnen bei: die Lautstärke, weil sie ihre Stimmen zu sehr einbringen, ebenso körperliche Aktivitäten wie »rumlaufen im Unterricht«, also »dass Leute nicht sitzen bleiben konnten und permanent irgendwie rumlaufen mussten«. Diese Praktiken bezeichnet die interviewte Lehrerin als »diese klassischen Sachen«. Damit werden sie zu et-

was, was nicht nur in ihrer Schulklasse vorkäme, sondern was durchaus üblich ist für Unterrichtsgeschehen. Es ist nicht ihr eigenes Problem, sondern ein generelles, der Sache inhärentes. Nahe liegend ist dies, da gerade das Sitzen *die* Körpertechnik und einzunehmende Haltung ist, auf der mehr oder weniger der gesamte Unterricht basiert. Wird diese Grundhaltung nicht eingenommen, sind die Lernkörper nicht in der die Institution auszeichnenden Weise »disziplinierte« – hier im Sinne Foucaults. Disziplin wird in den Äußerungen der befragten Lehrerin vordergründig zu einem Problem, welches sich auf körperliche Praktiken sowohl von Lehrenden als auch SchülerInnen bezieht. Es wird dann thematisch, wenn gegen die Regeln bzw. die Disziplin verstoßen wird. Disziplin selbst wird bei Interviewerin und Interviewter zur Einhaltung von Regeln.

Auch die beiden anderen befragten Lehrerinnen stellen den Körper der Lehrkraft sowie ihre »Persönlichkeit« in den Mittelpunkt ihrer Äußerungen zur Disziplin. Darauf werde ich im Kapitel zum »Lehrkörper« noch genauer eingehen, an dieser Stelle soll zunächst der Begriff von Disziplin im Vordergrund stehen. Darüber befragt, ob es schwieriger sei, in eine Hauptschulklasse Ruhe hineinzubringen als in einer Klasse anderer Schultypen, antwortet Lehrerin Kilian:

Ich denke aber, das hat auch ein bisschen was mit der mit der Lehrerpersönlichkeit einfach zu tun, also ich denk mal, wenn ich versuche, Disziplin in 'ne Klasse reinzubringen, ich kann auch mit 'ner gymnasialen Klasse [...] Probleme haben, wenn ich das denen nicht so rüberbringen kann, und genau so das ist für mich kein großer Unterschied. Ich find auch nicht, dass Hauptschüler schwerer zu disziplinieren [lacht] (sind), ja also sag ich mal dieses furchtbare Wort.

Ähnlich wie bei Lehrerin Matthes müsse Disziplin vermittelt und in eine Klasse hineingebracht werden. Es ist Aufgabe der Lehrenden, dies zu tun, was nicht unbedingt etwas mit ihrem jeweiligen Gegenüber, einer bestimmten »Sorte« SchülerIn zu tun hat. Damit grenzt sich Frau Kilian davon ab, dass HauptschülerInnen, so wie es auch die Interviewerin in diesem Moment unterstellt und was gerade die Problematisierung von Hauptschule in der medialen Öffentlichkeit suggeriert, prinzipiell schwierig seien. Sie erklärt damit die Gegenüberstellung von »schwierigen Hauptschülern« und »einfachen Gymnasias-ten« für nichtig. Da die Interviewte sich mit ihrer diskursiven Praktik, hier nicht derart zu differenzieren, positioniert, macht sie sich einerseits zur Expertin, die als Hauptschullehrerin und Lehrerin, welche auch schon an anderen Schulen unterrichtet hat, darüber sprechen kann (und darf). Andererseits konstituiert sie sich als Lehrerin, die ihren SchülerInnen nicht ohnmächtig gegenüber steht, sondern sie »disziplinieren« kann. Sie verwendet das Wort »diszi-

plinieren« und kommentiert es anschließend – zum einen durch ein (Unsicherheit oder Distanz ausdrückendes?) Lachen, zum anderen, indem sie das Wort zu einem »furchtbaren« erklärt. Damit wertet sie es und distanziert sich von ihm und seinem Gebrauch, sie setzt es nachträglich gewissermaßen in Anführungszeichen, als gehöre es nicht zu ihrem Vokabular. Ist »Disziplinieren« etwas anderes als »Disziplin hineinbringen«? Jemanden disziplinieren setzt eine unmittelbare Person als Gegenüber voraus, Disziplin in eine Klasse hineinbringen setzt dagegen an der Situation in der Schulklasse an, die zwar aus Personen besteht, welche aber einen sozialen Raum bilden, an den Disziplin anknüpfen kann. In dieser Formulierung wird nicht eine Person »bearbeitet« und durch Fremdeinwirkung diszipliniert, sondern es wird ein disziplinierter sozialer Raum von der Lehrkraft hergestellt. Die Lehrerin wird so zur Gestalterin der Situation, in der, wie auch schon Lehrerin Matthes erklärt, die SchülerInnen Teil des Disziplinierens sind, sie selbst Verantwortung übernehmen sollen. Die SchülerInnen »zu disziplinieren«, scheint also nicht ohne Einschränkung sagbar zu sein, da diesem Vorgang etwas Repressives anhaftet, während »Disziplin hineinbringen« positiv und produktiv besetzt wird. »Disziplinierung« und »Disziplin« haben unterschiedliche Referenzräume. Während Disziplinierung mit äußerem Zwang gleichgesetzt wird, entsteht Disziplin durch die Befähigung zur Selbstführung mittels Situationen schaffender Führung durch die Lehrerin. Es ist ein Modus der Regierung, welcher weniger auf die direkte Steuerung von Handlungen der Akteure zielt, als auf die Art und Weise, wie diese ihr Verhalten selbst steuern (Foucault 1987: 25), der hier positiv besetzt wird.

Das repressive Moment kehrt Lehrerin Timm ironisch hervor, wenn sie sagt:

Disziplin, Disziplin dafür bring ich immer die Trillerpfeife mit [...].

Die Metapher der Trillerpfeife steht für Drill. Wer pfeift, gibt kurze und knappe Anweisungen, die befolgt werden müssen. Er braucht keine erklärenden Worte dazu. Die Signale sind in militärischem Stil eindeutig und nur mit mehr oder weniger vorbestimmten Gesten oder Haltungen zu beantworten. Gepfiffen wird in der Schule am ehesten noch von der Schiedsrichterin im Sport. Die Trillerpfeife gibt nonverbale Signale, auf die auch nur nonverbal geantwortet werden soll. Auch hier findet also eine Distanzierung vom Wort Disziplin statt, der Gebrauch scheint verpönt zu sein. Zugleich begreifen jedoch alle Interviewpartnerinnen Disziplin als etwas für Unterricht Grundlegendes. Worin genau dieses Grundlegende besteht, darüber muss scheinbar nicht geredet werden, es bleibt auch bei genauerem Hinsehen offen. Am ehesten tritt es

dann in den Äußerungen in Erscheinung, wenn es nicht erfüllt ist und die Disziplin gestört wird. So Lehrerin Timm:

Strukturlosigkeit schafft Disziplinprobleme, nicht vorhandene Transparenz schafft Disziplinprobleme, Desinteresse an den Schülerinnen und Schülern oder am Unterrichtsgegenstand schafft Disziplinprobleme, mangelnde Konsequenz, ja? Also ich mein, manchmal bin ich auch disziplinlos und das überträgt sich auf die Klasse, ist klar.

Es gibt Probleme mit Disziplin, die im Sprechen darüber von den Lehrenden selbst geschaffen werden, ohne dass genau bestimmt wird, wie es aussieht, wenn alles funktioniert. Ablesen lässt sich dieser Zustand aber wohl bei den SchülerInnen bzw. der Schulklassse, so die Lehrerin weiter:

Aber ich denke es hängt auch damit zusammen, die wissen, sie können gewisse Dinge tun und sie können gewisse Dinge nicht tun und wenn sie gewisse Dinge, die sie nicht tun dürfen, tun, dann müssen sie mit Sanktionen rechnen.

Hier wird der Bogen hin zu den Sanktionen aufgenommen. Es geht um Regeln des Handlungsfeldes, diese bestimmen, was Disziplin ist, und wer sie nicht einhält, muss mit Sanktionen rechnen. Disziplin bezeichnet hier also ein Spannungsfeld zwischen den Regeln eines Feldes, ihrer Transparenz, der Einhaltung dieser Regeln und möglichen Sanktionen.

Disziplin und Disziplinierung: Prävention, Normalisierung, Sanktion

Begreift man den Akt des Sprechens und jede Äußerung innerhalb eines Verweisungszusammenhangs anderer Äußerungen, in dem wiederholt, aufgegriffen, aktualisiert und modifiziert wird, so ist es an dieser Stelle interessant, zu den ausgewählten Zeitschriften überzugehen und auch dort danach zu fragen, wer auf welche Weise und mit welcher Begründung Disziplin als Gegenstand konstituiert, der LehrerInnen als Lesende zu interessieren habe. Dabei zeigen sich Parallelen insbesondere bezüglich der vorgenommenen Unterscheidung zwischen Disziplin und Disziplinierung. Die Analyse basiert auf einer Auswahl von 41 Texten, welche ich den Themenschwerpunkten Disziplin, Unter-

richtsstörungen und Rituale zugeordnet habe.¹³ Zunächst beziehe ich mich auf Texte zu Disziplin und Unterrichtsstörungen; welchen Platz Rituale innerhalb dieser beiden Bereiche einnehmen bzw. zugewiesen bekommen, zeige ich im Anschluss.

Lediglich in 14 Artikeln wird das Wort Disziplin verwendet. Was dann darunter verstanden wird, kann, da der Begriff als solcher nicht geklärt wird, nur über das semantische Feld, welches gewissermaßen um das Wort angesiedelt ist, erarbeitet werden. Worauf wird also verwiesen, wenn von Disziplin gesprochen wird? Es lassen sich drei Bereiche ausmachen, die einen *Zustand* beschreiben:

- 1) Herstellung einer *Ordnung*: Darunter lassen sich das Einhalten sozialer Regeln (PÄD D 17 03), eine innere und äußere Ordnung (PÄD D 16 03), Erziehen zu problem- und sachangemessenem Verhalten (PÄD D 18 03) sowie die Vorstellung von Disziplin als »Choreographie« fassen (PÄD D 16 03).
- 2) Bezug auf ein *Selbst*: Dieser ist auszumachen in Selbstdisziplin (PÄD D 19 03), Selbstüberwindung, Härte gegen sich selbst, Selbstzwang (PÄD D 16 03), das Sollen zu wollen (PÄD D 19 03), Mitarbeit (SM D 05 03). Verbunden werden diese beiden Bereiche durch etwas, was sich als
- 3) *Atmosphäre* benennen lässt: Arbeitsatmosphäre (PÄD D 10 00), hohe Konzentration, Stimmigkeit, Balance (PÄD D 16 03), Stille (PÄD D 19 03).

Häufiger findet sich eine Bestimmung von Disziplin, die sich auf alle drei genannten Bereiche bezieht und zugleich auf ihr Gegenteil aufmerksam macht: Disziplin ist vorhanden, wenn es *keine Unterrichtsstörungen* gibt (SM D 03 00; SM D 05 03; PF D 03 96). Sie wird also Unterrichtsstörungen bzw. Disziplinproblemen¹⁴ gegenübergestellt. Disziplin als ein Zustand, der mit den oben genannten Merkmalen in Verbindung gesetzt wird, wird in den Texten durchgängig positiv besetzt, während Disziplinproblem und Unterrichtsstörung das negativ gewertete Gegenüber bilden. Es gibt weitere Konnotationen, die die positive Wertung von Disziplin verdeutlichen: Anstrengung und Leistung (SM D 06 02), Lernmotivation (PF D 03 96), Ernsthaftigkeit und Verant-

13 Es handelt sich um neun Artikel aus dem »Päd Forum«, 20 aus der »Pädagogik« und 13 aus dem »Schulmagazin 5 bis 10«. Darunter befinden sich folgende Themenhefte: »Störfälle« (Päd Forum 03/1996), »Unterrichtsstörungen« (Pädagogik 01/2000), »Disziplin« (Pädagogik 12/2003) und im Bereich der Rituale: »Ruhe-rituale und Entspannung mit Jugendlichen« (Päd Forum 1/1996), »Rituale in Schule und Unterricht« (Pädagogik 04/1999) sowie »Rituale in der Schule« (Schulmagazin 04/2002). Knapp zwei Drittel der AutorInnen arbeiten als LehrerInnen oder sind in der Weiterbildung für LehrerInnen tätig, ein Drittel kommt aus erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen.

14 Vereinzelt wird auch vom DisziplinKonflikt gesprochen.

wortungsbewusstsein, Energie, aber auch Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Vollständigkeit und Sauberkeit (PÄD D 19 03). Zum Problem wird nun Disziplin, wenn ein Mangel daran konstatiert wird, zum Beispiel von Thymister derart: »dass Anstrengung, Leistung und Disziplin im persönlichen wie im öffentlichen Leben und damit auch in der Erziehung nicht mehr ›trendy‹ sind« (SM D 06 02: 6). Sie gehören damit in allen Bereichen der Gesellschaft der Vergangenheit an. Es mangle nicht nur an Disziplin, sondern auch an der »unverschleierte« Forderung danach bzw. einer angemessenen Sanktionierung, wenn sie ausbleibe. Der Mangel zeigt sich in Unterrichtsstörungen, die, so beispielsweise Erziehungswissenschaftlerin Heidrun Bründel und Lehrerin Erika Simon, zu den größten Problemen von LehrerInnen zählen, welche sich in Erfahrung von Machtlosigkeit niederschlagen (PÄD D 03 04 : 40). Ebenso äußert sich Lehrerin Katrin Krause in einem Brief an die Herausgeber des ›Päd Forum‹: »Alle Kollegen kennen täglich Disziplinprobleme/Unterrichtsstörungen und sind am Ende der Woche ausgepumpt.« (PF D 03 96: 211) Im Editorial zum Themenheft ›Disziplin‹ bezeichnet Johannes Bastian diese als »allgegenwärtiges Problem« und als »tägliche Herausforderung« (PÄD D 15 03: 3). Das erinnert an die Äußerung der Lehrerin im Interview, Disziplin sei ein ganz großes Thema. Seine Bedeutung für LehrerInnen lässt sich auch an der Nachfrage an Zeitschriften, die sich damit beschäftigen, ablesen: Die Themenhefte ›Unterrichtsstörungen‹ sowie ›Disziplin‹ waren jeweils innerhalb von zwei Jahren vergriffen.¹⁵

Was als Unterrichtsstörung gilt, wird zum Teil ebenso näher erläutert und noch einmal in ihrer Gegenüberstellung zu ›Disziplin‹ aufgeführt: Meist sei damit problematisches Schülerverhalten gemeint, wie schwatzen, dazwischen rufen oder andere Formen von »Unruhe«, welche aber auch durch Lehrkräfte gefördert werden könne (SM D 05 03: 53). Genannt werden außerdem Unkonzentriertheit und mangelnde Aufmerksamkeit (SM D 10 97: 47). Ursula Drews, Erziehungswissenschaftlerin, unterscheidet Unterrichtsstörungen nach ihren Wirkungen, welche a) Substanz und Persönlichkeit über den aktuellen Sachverhalt hinaus beschädigen, b) eine vermeidbare schlechte Unterrichtsorganisation und schulische Bedingungen anzeigen, c) heilsame Störungen sind, die ein Indiz für langweiligen Unterricht abgeben (PÄD D 08 00: 6f.). Insbesondere diejenigen Autoren, die Unterrichtsstörungen genauer präzisieren und unterscheiden, plädieren dafür, sie als Normalität zu betrachten, als Störung, die zur Kommuni-

15 So die Auskunft eines Mitarbeiters des Verlags. Lediglich zwei andere Titel der Zeitschrift waren im Zeitraum der Jahre von 2000 bis 2005 vergriffen. In ihnen wurden die Themen ›Methodenvielfalt‹ und ›Lernpsychologie‹ diskutiert. Die (wenigen) vergriffenen Hefte der Jahre zuvor beziehen sich vorwiegend auf Unterrichtsmethoden sowie Ende der 1990er auf Schulprogrammarbeit (Stand 05/2005).

kation bzw. zum Funktionieren dazu gehöre. Dieses Plädoyer, das sich in Überschriften wie »Unterrichtsstörungen – wie selbstverständlich sind sie?« (PÄD D 08 00) oder »Unterrichtsstörungen – na und?« (PÄD D 09 00) abbildet, scheint für notwendig erachtet zu werden, eine diskursive Normalität innerhalb des Redens über Schule in derartigen Medien erst hergestellt werden zu müssen. Ich bezeichne diese diskursive Praktik deshalb als Normalisierungspraktik: Etwas wird als regelhaft, sinnhaft und rational im Verhältnis zur Situation erklärt (vgl. Cremer-Schäfer/Steinert 2000: 58). Im Konzept des flexiblen Normalismus Jürgen Links gedacht, werden die Störungen bzw. bestimmte Störungen, wie Unruhe, für normal erklärt und damit als solche integriert und integrierbar. Normalisierung bedeutet eben nicht die Sanktionierung des Normbruchs (Link 2006: 33).¹⁶ Durch die Integration der Störung als Teil der Unterrichtskommunikation und der störenden SchülerInnen in die Klasse werden andere Toleranzgrenzen und Bearbeitungspraktiken konstituiert.

Es lässt sich eine weitere Differenzierungspraktik rekonstruieren, wie sie bereits in den Interviews mit den Lehrerinnen ersichtlich wurde: Die AutorInnen arbeiten mit der Differenz zwischen Disziplin und Disziplinierung. Disziplin wird als positiver Zustand bzw. als Situation verstanden, in der sich die beteiligten (SchülerInnen) an die Regeln halten, indem sie sich auf die Aufgaben konzentrieren, aufmerksam mitarbeiten. Dies sollte nach Möglichkeit aus der Einsicht der SchülerInnen heraus geschehen, dass es gut für sie ist, was wiederum ihre Bereitschaft dazu steigern sollte. Disziplinierung, welche abgeleitet vom Wort Disziplin den Prozess beschreiben müsste, am Einzelnen ansetzend zu eben jener zu gelangen, wird dagegen nicht nur von den interviewten Lehrerinnen, sondern in allen hier ausgewählten Texten, die sie aufgreifen, negativ besetzt. Beschrieben wird Disziplinierung als Reglementierung und Sanktionierung (PF D 03 96), als Mechanismus von Regel – Verbot – Kontrolle – Übertretung und Sanktion (PÄD D 10 00) sowie als Disziplinarmaßnahme mit Vorschriften, äußerem Zwang, Drill, Drohung und Strafe

16 Jürgen Link hat sich in seiner Untersuchung, die er »Versuch über den Normalismus« (2006) genannt hat, mit der Frage nach dem »Normalen«, nach der Herstellung von Normalität und den Verhältnissen zum Normativen eingehend auseinandergesetzt. Seine Normalismustheorie fasst das »Normale« als ein modernes Dispositiv auf, als eine »Klaviatur«, die eingesetzt werden kann, die sich vor allem in den letzten Jahrzehnten auf allen gesellschaftlichen Ebenen konsolidiert habe. Als Begriff sei das Normale erst im 18./19. Jahrhundert mit der Durchsetzung der Massenproduktion entstanden (ebd.: 20) und somit deutlich zu unterscheiden von Normativität. Der historisch ältere »Normativismus«, den Link in der christlichen Ethik und im demokratischen Humanismus verortet, konstituiert Werte, Normen und Paradigmen präskriptiv. Der Normalismus dagegen speist sich aus dem wissenschaftlichen Denken in Normalverteilungen, das Normale wird mittels Statistiken, Durchschnittsanalysen und -abschätzungen etc. erst im Nachhinein aus einer Gesamtschau des betreffenden Feldes konstituiert.

(PÄD D 16 03). Über Disziplinierung mag man nicht reden, erst recht nicht, sie praktizieren. Wird über sie gesprochen, dann als Reaktion auf ein bestehendes Disziplinproblem. Zentral für die Differenz Disziplin (+) vs. Disziplinierung (–) ist nicht nur bei letzterer die Konnotation mit Sanktionierung und Strafe, sondern die hier aufscheinende Differenz von Selbstdisziplin vs. Fremddisziplinierung bzw. innen vs. außen oder, fortgeführt ließe sich sagen, von produktiv vs. repressiv. Auch (Selbst-)Disziplin sei von Zwang gekennzeichnet – aber von positiv besetztem inneren Zwang. Erklärtes Ziel ist es demnach, zumindest von den in den Zeitschriften häufig vertretenen reformpädagogischen Positionen aus formuliert, »Disziplinanforderungen von außen eine Erziehung zu echter Selbstdisziplin werden zu lassen« (PÄD D 19 03: 28) oder noch deutlicher: »aus dem *Müssen und Sollen* ... ein *Wollen und Können*« zu lancieren (ebd.: 29, Herv. i. O.). An die Stelle einer äußeren Ordnung, so Annemarie von der Groeben, sollten gemeinsam akzeptierte Regeln und eine Disziplin, »die von der Sache ausgeht«, stehen (PÄD D 16 03: 7) – die Spuren führen hier zurück bis zu Rousseau. Doch woher kommen die gemeinsam akzeptierten Regeln, wer stellt sie auf? Was ist die »Sache«? Und wie gelangt man zu (Selbst-)Disziplin, wenn nicht über Disziplinierung? Was steht an dieser Stelle?

Die Differenz zwischen Disziplin und Disziplinierung zieht sich durch die Texte hindurch, mit einer Ausnahme, in der sehr offensiv und explizit von Disziplinierung gesprochen wird. Es handelt sich um eine fortlaufende Reihe mit der Überschrift: »Klassenmanagement. Effektiver Umgang mit Unterrichtsstörungen – ein Trainingsprogramm«, welches Hubert Schmitt, der in der Weiterbildung arbeitet, in vier Teilausgaben des »Schulmagazins« anbietet (SM D 10-13 97). Auch er normalisiert zunächst, indem er feststellt, dass 45 Prozent der Unterrichtszeit mit Disziplinieren von Unterrichtsstörungen verbracht würde. Dazu gehörten ein strenger Blick, Bestrafen, Ermahnen, Drohen, Schreien oder an sich unzulässiges Erteilen von Strafarbeiten. Disziplinieren versteht er als konkrete Handlung, eine Reaktion auf eine Störung bzw. in Vorwegnahme einer potenziellen Störung. Schmitt unterscheidet nun effektives und ineffektives Disziplinieren, wobei anzunehmen ist, das erstere zu Disziplin führe, letzteres eben nicht. Die Reihe der Differenzen ließe sich nun fortsetzen: Während uneffektives Disziplinieren uneindeutig, falsch und unreflektiert sei und somit nicht funktioniere (aber häufig so stattdfinde), sei effektives eindeutig, bewusst und reflektiert, implizit also richtig und – so das Versprechen – es funktioniere. Worauf Effektivität und Funktion ausgerichtet ist, bleibt dabei offen. Falsches Disziplinieren ist hier zwar ebenfalls negativ besetzt, Disziplinieren als solches aber nicht. Dies erfährt jedoch eine relativierende Wendung durch folgende Argumentation, die verdeutlicht, was sich in

der herausgearbeiteten Negativbesetzung des Begriffs Disziplinierung verbirgt: Indem Disziplinierung oft als unreflektiertes Reiz-Reaktion-Schema erfolge, werde die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen als Macht erfahren und dadurch negativ beeinflusst, wodurch Disziplinprobleme häufig zunähmen (SM D 10 97: 47). Effektive Disziplinierung – impliziert dies – werde demgegenüber nicht als machtvolle Praxis erfahren, was sich positiv auswirke. Offensichtliche Macht gilt es also zu vermeiden.

Der Blick auf das, was Michel Foucault als Disziplin bzw. Disziplinar-techniken beschrieben hat, scheint hier nahe liegend und verdeutlicht das Analytierte noch einmal: Notwendigerweise von Macht durchgezogene Disziplinartechniken¹⁷ sind immer zugleich repressiv und produktiv. Produktiv sind sie aufgrund ihrer Erzeugung von Nützlichkeit für gesellschaftliche bzw. institutionelle Ordnung und der Reibungslosigkeit von Abläufen. Indem hier die Macht als den Praktiken immanente nicht unbedingt als solche wahrgenommen wird, werden Widerstände gering gehalten. Nicht anders lässt es sich also verstehen, wenn in den oben vorgestellten Beispielen äußere Fremddisziplinierung in innere Selbstdisziplinierung übergehen und das Subjekt sein Sollen als sein eigenes Wollen begreifen soll. Wovon dabei, insbesondere dort, wo Disziplinieren als repressive, sanktionierende Reglementierung verstanden wird, nicht gesprochen wird, ist die Machtdurchzogenheit der vorgeschlagenen alternativen Praktiken. Andererseits gibt es Positionen, die gerade eine Tabuisierung von Disziplinieren¹⁸ und Strafen beklagen, und auf die Durchsetzung ihrer machtvollen Position als Lehrer aufmerksam machen (PÄD D 09 00). Das schließt gewissermaßen an die Äußerung »Erfahrung von Machtlosigkeit« an, die mit Darstellung von Disziplinproblemen einhergeht, und verweist implizit auf einen Zusammenhang von Disziplin und Macht.

Das machtvolle Arrangement scheint an einer anderen Stelle als Kampf durch: Sowohl im Interview mit Lehrerin Matthes als auch in einigen Texten wird der Begriff des Kampfes gebraucht. »Es wird gegen Unterrichtsstörungen gekämpft« und es ist ein »Kampf gegen Windmühlenflügel« (PÄD D 08 00: 6) oder »der »Kampf mit Drachen«« (PÄD D 16 03: 9), dabei ist man »Einzelkämpfer« (PÄD D 18 03: 20) in einem »dauerhafte[n] Machtkampf« (PÄD D 17 03: 15).¹⁹ Es dürfe nicht »um Bekämpfung von Krankheiten oder Störungsprozessen gehen, sondern um einen adäquaten Umgang mit ihnen: Der

17 Da Macht nie außerhalb sein kann (vgl. Kap. »Eine Analytik der Macht«).

18 Wobei der Begriff dann nicht benutzt wird und sich auch da – ähnlich wie beim Thema Strafen – Tabuisierungseffekte zeigen.

19 Ähnliche Assoziationen wecken auch die folgenden Metaphern, die im Zusammenhang mit der Bewältigung von Disziplinproblemen genannt werden: »»Brandherde« löschen« (PÄD D 19 03: 25) oder etwas zu tun gegen »beginnende »Barbarisierung«« (ebd.: 26).

provozierende Schüler benötigt keine Strafarbeit, wohl aber meine Bereitschaft, mich endlich auf ihn einzulassen...« (PF D 02 96: 210).

Im letzten Zitat wird dem Kampf das Einlassen auf den Konflikt gegenübergestellt. Abstrahiert auf der Ebene der Formationsregeln ist das die Gegenüberstellung von *Sanktionierung* und *Normalisierung* bzw., so ließe sich mit Blick auf das Folgende weiterführen, *Prävention*. Ein Teil der Artikel macht die Prävention von Disziplinproblemen bzw. Unterrichtsstörungen zum Thema. Ulrich Bröckling fasst Prävention folgendermaßen: »Prävention konstituiert eine Anthropologie im Gerundivum und bestimmt ›den Menschen‹ als ein durch Techniken des Selbstmanagements auf der einen, durch eugenische, pädagogische, medizinische, rechtliche oder sozialpolitische Maßnahmen auf der anderen Seite zu entwerfendes und zu optimierendes Wesen.« (Bröckling 2002: 41) Die in den Zeitschriften darunter gefassten Praktiken liegen entweder vorwiegend bei den Lehrenden (1), betreffen die pädagogische Beziehung (2) oder stellen konkrete didaktische Praktiken dar (3):

(1) Die jeweils vorgeschlagenen Praktiken, die die Lehrenden unmittelbar betreffen, sind eine gute Unterrichtsorganisation (PÄD D 08 00: 7), alle SchülerInnen im Blick zu behalten (SM D 03 00), der Abbau von störendem Lehrerverhalten durch Überwachung der eigenen nonverbalen Steuerung des Unterrichtsflusses und hinsichtlich der Einhaltung von Regeln (SM D 05 03: 54). Vor allem körperliche Präsenz- und Stoppsignale hätten allergrößte Bedeutung und seien eine »echte Alternative zu endlosen Ermahnungen, Predigten, Bestrafungen« (ebd.: 55). Hier wird ein Bereich angesprochen, der gerade hinsichtlich der Frage, wie der Körper in der Schule zum Einsatz kommt (und kommen soll) relevant ist. Die meisten der aufgeführten Präventiv-Praktiken, die unmittelbar die Lehrenden betreffen, setzen am *Lehrkörper* an. Diesen Aspekt nehme ich später noch genauer in den Blick.

(2) Praktiken, die die pädagogische Beziehung betreffen, werden einmal auf der Lehr-Lern-Ebene in Bezug auf Tempo und die Vermeidung von Über- oder Unterforderung gesehen, in der Aktivierung der SchülerInnen (SM D 05 03), welche dafür sorgen soll, die SchülerInnen »in keine passive Haltung fallen zu lassen«, jedoch »nicht zwangsläufig körperlich« sein müssen (SM D 03 00: 10). Ebenso zählt darunter die positive Verstärkung, die die Selbstbeobachtung und -erziehung der Lernenden in Gang bringen soll (PÄD D 09 00). Auf einer eher erzieherischen Ebene werden zum anderen möglichst wenig Verhaltensvorschriften, die unweigerlich Störungen zur Folge haben müssen (PÄD D 10 00: 15), das Einbeziehen von Interessen und Bedürfnissen der SchülerInnen z. B. durch Instrumente wie den Klassenrat (PÄD D 18 03: 22) sowie die Veränderung von Sitzordnungen (PÄD D 09 00 12) genannt.

(3) Die didaktischen Praktiken, die als präventiv in Bezug auf Disziplin relevant erscheinen, beziehen sich vor allem auf einen angemessenen Wechsel von konzentriertem Lernen, Bewegung und Entspannung bzw. ausreichende Ruhe- und Pausenzeiten sowie -räume (SM D 01 96; SM D 02 96). Im »Päd Forum« mit dem Themenschwerpunkt »Ruherituale und Entspannung mit Kinder und Jugendlichen« (1/1996) werden konkrete Vorschläge unterbreitet, welche direkt am *Lernkörper* ansetzen.

Rituale als präventive didaktische Praktiken

Viele der oben dargestellten Präventiv-Praktiken finden sich in Texten wieder, die unter dem Stichwort Rituale gebündelt werden können. Von den ausgewählten Artikeln sind dies 15, also knapp ein weiteres Drittel. Das Thema Rituale schien mir insofern aufschlussreich, da es erstens auch in der Feldbeobachtung relevant wurde und zweitens Rituale als auf ein Kollektiv bezogene performative soziale Praktiken mit hohem symbolischem Gehalt eine sinnlich-körperliche Komponente haben (vgl. Friebertshäuser 2001: 503; Wulf/Zirfas 2004b). Drittens lässt es sich aus den bisher zur Diskussion stehenden Texten ableiten. Dort finden sich einige Aussagen zu rituellen Praktiken, die zum Ziel haben, Disziplin herzustellen bzw. Unterrichtsstörungen zu vermeiden (PÄD D 16 03; PÄD D 18 03; PÄD D 19 03).

Es gibt im Textkorpus zwei Sparten, die unterschiedliche Arten von Ritualen zum Gegenstand machen: erstens Rituale, die auf den Unterricht, seine Strukturierung und die Vermeidung von Störungen ausgerichtet sind, also den Präventiv-Praktiken 1 und 3 entsprechen. Die zweite Kategorie Rituale lässt sich eher unter dem Begriff Zeremonien fassen. Dabei geht es um ritualisierte Ereignisse, die unter anderem Übergänge arrangieren und begleiten, Zugehörigkeit, Gemeinschaft sowie spezifische Subjektpositionen schaffen sollen und im Gegensatz zum Schulalltag eher etwas Besonderes darstellen – wie Einschulungen, Schulfeste oder Zeugnisausgaben. Für Fragen nach Körper und Unterricht ist vor allem die erste Kategorie interessant, zumal in diesem Zusammenhang immer auch Lehr- und/oder Lernkörper thematisiert werden. Es handelt sich um Praktiken der Rhythmisierung und Schaffung von Rahmungen des Unterrichtsgeschehens, die Orientierung bzw. eindeutige Hinweise geben, wie sich gerade jetzt in diesem Moment verhalten werden sollte. Sie sollen beispielsweise »der freiwilligen Selbstkontrolle in Bezug auf Lärm und Stille« (SM D 08 02: 9) dienen, der effektiven und produktiven Zeitnutzung durch Transparenz und Sicherheit für die SchülerInnen, die ihnen eine Konzentration auf Aufgaben erleichtert (PÄD D 01 02: 32). Statt vieler ungeschriebener Gesetze, die, werden sie nicht eingehalten, als Störung gewertet

werden, gelte es, unausgesprochene Regeln transparent zu machen und eindeutige Zeichen zu setzen, womit SchülerInnen zum Mitmachen und zur Selbstbeteiligung angehalten würden (ebd.). Unterricht sei von Ritualen geprägt, die zwar habitualisiert aber nicht unbedingt bewusst seien. Auf diese Weise lägen sie »im Rücken der Handelnden« (SM D 08 02: 8). Greift man diese Körpermetapher auf, müssten sie hervorgeholt werden, damit sie angeschaut werden können. Indem sie in den Blick geraten, könnten sie bewusst gemacht bzw. bewusst gestaltet werden.

In keinem der Texte wird von Disziplin (als Situation) oder Disziplinierung (als Prozess bzw. Praktiken gegenüber Einzelnen) gesprochen. Dabei – oder vielleicht gerade deshalb – scheinen die beschriebenen rituellen Praktiken zu einem großen Teil die Leerstelle auszufüllen, die aus dem Problem entsteht, zu Disziplin zu gelangen, ohne disziplinieren zu wollen bzw. von Disziplinierung zu sprechen. Zur Veranschaulichung sollen hier einige Beispiele dienen, die in den Texten, die entweder als Einführung in ein Thema, als Erfahrungsbericht oder Lehrtext konzipiert sind, vorgestellt werden. Beispiel 1 ist die Schilderung einer Beobachtung in einer 1. Klasse: Die Lehrerin zeichnet einen Kreis an die Tafel. Daraufhin bilden die SchülerInnen einen Stuhlkreis. Wird der Kreis wieder abgewischt, gehen die Kinder wieder an ihre Plätze (PÄD D 01 02: 32). Beispiel 2 ist ebenso eine Beobachtung aus der Grundschule: »Ist es jemandem in der Klasse zu laut, dann kann sie bzw. er die linke Hand heben. Wer das sieht ist aufgefordert es nachzutun. An das Ruhezeichen ist als Bedingung geknüpft, alle anderen Aktivitäten einzustellen.« (SM D 08 02: 9) Es sind vor allem nonverbale Zeichen, die hier in eine Handlung umgesetzt werden (sollen). Mit ihnen wird Zeit rhythmisiert, bestimmte räumliche und zeitliche Ordnungen werden geschaffen, eine Arbeitsatmosphäre hergestellt, Komplexität reduziert und die SchülerInnen zur Selbst- und Fremdbeobachtung angehalten. Es sind Praktiken, die Foucault als produktiv und nützlich machende Disziplintechniken beschreibt.

Auffällt, dass die AdressatInnen dieser Unterricht strukturierenden Praktiken vorwiegend aus der Grundschule bzw. Sekundarstufe I stammen. Zum einen scheint es nicht angemessen, mit älteren SchülerInnen derart umzugehen, zum anderen aber auch nicht nötig, zumindest solange die gelehrgen Körper all jene strukturierenden und ordnenden Praktiken so eingeübt haben, dass sie ohne die gezielt eingesetzten performativen Zeichen funktionieren. Die körperliche Geste des Ruhezeichens wird als altersgemäß geltenden Gesten angepasst, aber beispielsweise in der 7. Klasse nicht aufgegeben – da es funktioniert, so etwa Achim Albrecht, welcher selbst als Lehrer tätig ist (PÄD LK 03 04: 10). Der Finger wird nun nicht mehr auf die Lippen gelegt,

sondern nur noch die Hand erhoben. Die symbolische Geste kann reduziert werden, da ihr Gehalt selbstverständlich geworden ist.

In diesem Sinne nehmen die Beschreibungen ritualisierter Praktiken die Stelle einer produktiv gedachten Disziplinierung ein, die durch die negative Besetzung des Begriffs als sanktionierende Reglementierung so nicht angefüllt werden kann. Doch auch in (zumindest einigen) Artikeln, in denen über Rituale geschrieben wird, ist von »unhintergehbaren« (PÄD D 07 99: 7) Ambivalenzen oder von einem »pädagogisch schwierigem Begriff« (SM D 09 02: 51) die Rede. Mit Blick auf die Geschichte oder die »Schwarze Pädagogik« stelle sich die Frage nach dem guten oder schlechten Ritual, nach den Grenzen, nach ihren Kontexten. Auch hier werden ähnlich wie beim Thema Strafe die »68er« als Wendepunkt markiert, an dem mit »verkrusteten Ritualen« gebrochen werde (PÄD D 07 99: 7; SM D 09 02). Einer Herrschafts- und Unterwerfungspädagogik wird eine emanzipative gegenübergestellt, die Rituale neu diskutieren könne (PF D 01 97; PÄD D 07 99). Aufgegriffen wird die Rede über Ambivalenzen vor allem in den Texten, die allgemein von Ritualen und ihren Hintergründen handeln bzw. im Kontext zeremonieller Rituale. In Erfahrungsberichten, die zugleich handlungsanleitend als mögliche didaktische Praktiken gelesen werden können, und im Rahmen von alltäglichen Unterrichtsritualen, wie ich sie oben dargestellt habe, findet eine solche Problematisierung nicht statt.

Insbesondere bei den vorgeschlagenen (mehr oder weniger ritualisierten) präventiven Praktiken wird deutlich, wer für die Herstellung von Disziplin zuständig ist: die LehrerInnen. Wie ich bereits bei der Interpretation der Interviews festgestellt habe, verstehen die befragten Lehrerinnen es so, dass sie Disziplin in die Klasse hineinragen. D. h. aber, dass die gewünschte Selbstdisziplinierung der SchülerInnen immer über Fremddisziplinierung stattfindet, nur setzt sie nicht unmittelbar an den Personen an, sondern – und das ist im Rahmen der Fokussierung auf den Körper besonders interessant – zum einen an der Selbstdisziplinierung der Lehrenden und zum anderen an den *Arrangements*, in die sich die SchülerInnen (eben auch körperlich) hineinbegeben (sollen), die besonders in der Vorstellung von Unterrichtsritualen deutlich werden.

Die lesenden LehrerInnen werden auf unterschiedliche Weisen »angerufen«: als diejenigen, die Disziplin einzufordern haben (hier eher sanktionierend); als diejenigen, die die Botschaften der SchülerInnen, welche deren störendes Verhalten transportieren, entschlüsseln sollen (normalisierend) (PF D 06 96); als diejenigen, die ihr eigenes unterrichtsstörendes Verhalten verändern sollen (präventiv). Diese drei Formen der Anrufung entsprechen den drei diskursiven Formationen Sanktionierung, Normalisierung und Prävention, innerhalb derer über Disziplin und Disziplinierung geschrieben wird. Die Schü-

lerInnen werden indirekt angerufen, wenn beispielsweise innerhalb der Prävention zur Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle angeleitet werden soll (PÄD 09 00; SM D 08 02).²⁰ Interessant ist, betrachtet man die Positionen, die SchülerInnen zugeschrieben werden, dass (auch da das Wort disziplinieren vermeidend) kaum vom undisziplinierten Schüler gesprochen wird, am ehesten vom »Störer«, vom »schwierigen Schüler«, vom »Problemschüler«, vom »Störfall«. Verallgemeinert man die Subjektpositionen, die in den Texten konzipiert werden, zieht sich durch viele eine Gegenüberstellung von der Figur des »störenden Schülers« und des »ohnmächtigen Lehrers« hindurch. Diese findet sich vor allem in narrativ geprägten Texten, in denen sich LehrerInnen im Rahmen von Fortbildungen äußern (PF D 04 96) oder Studierende über ihr früheres SchülerInnen-Dasein (PF D 05 96), ebenso in Erfahrungsberichten, die einen konkreten Fall konstruieren (PÄD D 11 00; PÄD D 17 03).

Fokussiere ich nun in den ausgewählten Artikeln zu Disziplin und Unterrichtsstörungen noch einmal auf den Körper bzw. die Körperlichkeit der SchülerInnen, lassen sich, auch wenn es wenig explizit darum geht, folgende Problematisierungsweisen extrahieren:

(1) Es sind vielfach Körperpraktiken von SchülerInnen, die stören – oder auch nicht stören, je nachdem, wie sie wahrgenommen und definiert werden. Das zeigen die Beobachtungen, die Ulrike Köhler und Doris Krammling-Jöhrens, zwei Lehrerinnen einer freien Schule, beschreiben. »Gleichzeitig schieben drei Jungen krachend die Tafel hinauf und herunter. Dabei reden sie ununterbrochen miteinander. Manchmal ertönt ein lautes »Bäng« oder »Baff«. Dann gibt es spielerische Zweikämpfe und wieder: Tafel rauf und runter. Zwischendurch geht es immer mal auf den Flur, dann kommen sie wieder hereingerannt.« (PÄD D 10 00: 15) In den Beobachtungsprotokollen finden sich viele Verben, die sich auf Körperpraktiken beziehen, die nicht per se eine Störung sind, sondern eher alltägliche Praktiken, die dann aber im Rahmen der Schule den Unterricht – also eine auf bestimmte Weise gerahmte Situation – stören oder die Lehrerin als definierte Autoritätsperson beleidigen (vgl. auch SM D 01 96). Ebenso weist das Coverbild der Zeitschrift Pädagogik, in dem

20 In zwei Artikeln gibt es noch einen weiteren Umgang mit der Frage nach Disziplin und Unterrichtsstörungen, der mit den drei Formen der Anrufung bricht und in den analysierten Texten eher eine Ausnahme darstellt. Einmal indem deutlich gemacht wird, dass Störungen nur Störungen sind, wenn sie als solche definiert werden. Wenn es viele Vorschriften und Regeln gäbe, die festlegen, ob bestimmte Praktiken stören oder nicht, könne kaum noch situativ entschieden werden, ob diese tatsächlich gerade jemanden stören (PÄD D 10 00). Hier verweist die Autorin auf den Zusammenhang zwischen Struktur und Störung. Dieser wird auch in einem Erfahrungsbericht thematisiert, indem Schulentwicklung und die Änderung institutioneller Strukturen als Steuerungsinstrument für Disziplin eingesetzt werden (PÄD D 18 03).

dieser Text zum Schwerpunkt Unterrichtsstörungen publiziert wurde, auf eine Körperpraktik.

Abbildung 5



Im Vordergrund ist fast über das ganz Bild erstreckt eine Hand mit ausgestrecktem Daumen und Zeigefinger zu sehen, mit denen gerade eine Zwillie gespannt wird. Das Wurfgeschoss (bzw. der Blick der Betrachterin) peilt in gerader Linie den im Hintergrund sitzenden, lesenden und gleichzeitig an die Tafel zeigenden Lehrer an, der damit derart beschäftigt zu sein scheint, dass er wenig Aufmerksamkeit auf die SchülerInnen richten kann. Die Hand ordnet man beim Betrachten des Bildes fast automatisch einem Schüler zu, denn in der Regel haben Schulklassen nur einen Lehrer, der eben jenen Platz vor der Tafel einnimmt. Sie ist überdimensional groß dargestellt, so dass sie ca. die Hälfte des Bildes ausmacht. Indem sie perspektivisch derart in der Vordergrund gerückt ist, wird man beim Betrachten in die Situation der Person versetzt, deren Hand gerade die Zwillie auslöst, und kann die Wucht des Geschosses gewissermaßen empfinden. Eine solche Handlung passiert nicht aus Versehen, so die weitere Überlegung, sie kann nur gezielt sein. Es wird also gezielt und verletzend gestört. Die Betrachtenden befinden sich durch die Perspektivübernahme im selben Hinterhalt wie der vermeintliche/n SchülerIn.

(2) Während Körperdisziplinierung der SchülerInnen nicht explizit zum Thema wird, wie es nach den Ausführungen über die negative Besetzung von Disziplinierungspraktiken nahe liegt, wird der Schülerkörper dann erwähnt, wenn die mit der Disziplinierung einhergehende Kontrolle nicht funktioniert, insbesondere wenn Gewalt als körperliche problematisiert wird (PF D 04 96; SM D 06 02) – und vielleicht würde auch die Handlung auf dem Bild so interpretiert. Relevant wird der Körper auch, wenn davon die Rede ist, dass die SchülerInnen aufgrund dessen, dass die Lehrkraft zu viel spricht, ermüden (SM D 03 00).

(3) Daran anschließend kommt der Schülerkörper als Seismograph für innere Zustände und Botschaften der SchülerInnen, die der Störung des Unterrichts oder Schulalltags inhärent seien, zum Einsatz. An der äußeren Erscheinung wird nicht nur Müdigkeit abgelesen, sondern z. B. die Rebellion einer jugendlichen Schülerin erkannt: »... alles ist jetzt ausgewählt schlampig. Ihr Styling signalisiert: Ich kiffe, ich nehme Drogen, nachts bin ich wach, ich lebe gefährlich!« (PÄD D 11 00: 16). Mit »Entzifferungsohr [und -auge, A. L.]« (PF D 06 96: 25) haben die PädagogInnen »die Signale der Schüler (verbale, gestische, mimische, lokomotorische u.a.m.)« (PF D 06 96: 227), die auf ihre Botschaften schließen lassen, wahrzunehmen und zu verstehen.

Abschließend komme ich auf Rituale zu sprechen, die im Besonderen am Körper ansetzen. Ein Teil der Literatur über Rituale bezieht sich auf Techniken der Entspannung, die zu Ruheritualen in der Schule werden (sollen oder können) oder für besondere sozialpädagogische Orte ergänzend zu Schule bzw. neben Unterricht gedacht sind (PF K 07 96: 44). Dabei wird von folgenden Prämissen ausgegangen: Es gibt eine natürliche Fähigkeit zur Ruhe, die bei vielen Kindern verloren gegangen sei (PF K 06 96: 6). Mit Übungen, wie autogenem Training, könne dem entgegengewirkt werden. Entspannung wird mit Ruhe, Konzentration auf sich (PF K 08 96: 62) und Körperwahrnehmung gleichgesetzt. Ulrike Petermann, Professorin für den Bereich Rehabilitation, sieht in solchen Ritualen, die Entspannung erzeugen, im Unterricht eingesetzt, »die Vorbedingung für die effektive Gestaltung von kognitivem und sozialem Lernen« (PF K 06 96: 6). Lernen – präziser: effektives, also an einem Ziel ausgerichteter, irgendwie messbares Lernen – setzt demnach entspannte Körper voraus. Allerdings scheint ein Großteil der SchülerInnen (und Erwachsenen) schon entspannt genug, um zu lernen. Als AdressatInnen solcher Übungen, so habe ich bereits bemerkt, werden in allen Beiträgen, die sich mit derartigen Praktiken befassen, vorwiegend SchülerInnen der Grundschule, Haupt- und Erziehungshilfeschule oder chronisch kranke Kinder bzw. solche, die Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert bekommen haben, begriffen. Es sind bestimmte SchülerInnen, denen ein Defizit zugeschrieben wird. Martin Freimann stellt fest, dass solche Verfahren heute »notwendige sonderpädagogische ›Präventionsmaßnahmen‹« seien, während sie früher im Rahmen von Religionsunterricht selbstverständliche Tradition gewesen seien (PF K 07 96: 39). Sie erfahren in dieser Sicht eine neue Normalität.

Für den Erfolg sei ein strukturiertes, gleich bleibendes Ritual nötig, was regelmäßig wiederholt werde. Bei der Auswahl wird wiederum auf Alter und Entwicklungsstand der Personen verwiesen. Hinsichtlich der Thematisierung von Körper ist interessant, sich eine solche Übung näher zu betrachten. Petermann stellt als ein Beispiel die Fortsetzungsgeschichte »Kapitän Nemo« vor.

Fortsetzung heißt, die rahmenden Sequenzen bleiben als rituelle gleich, veränderlich ist die jeweilige Ausschmückung der Geschichte. Hier die Einstiegssequenz aus dem Text, den die Lehrkraft an die SchülerInnen richten soll:

»Stelle Dir vor, Du bist von Kapitän Nemo in sein Unterwasserboot Nautilus eingeladen. [...] Dazu hast Du einen speziellen Taucheranzug an. Er hat eine besondere Wirkung auf Dich. Du merkst schon beim Anziehen, daß Du vollkommen ruhig wirst. Zuerst steigst Du mit Deinem rechten Bein in den Taucheranzug. Du merkst und sagst zu Dir: *Mein rechtes Bein ist ganz ruhig*. Dann kommt das linke Bein dran. Auch das linke Bein wird ganz ruhig. Du sagst zu Dir: *Mein linkes Bein ist ganz ruhig*. [...]« Fortgesetzt wird dann mit einem Erlebnisbild: »Ihr schwimmt wieder an vielen bunten Fischen vorbei, und einige begleiten Euch [...] Die Tiere schwimmen ruhig, sicher und in Schwärmen um Euch herum. Du fühlst Dich ebenfalls vollkommen ruhig und sicher durch den Taucheranzug, sowie im Wasser auf besondere Art schwer und warm. Du sagst zu Dir: *Mein rechter Arm ist auf besondere Art im Wasser schwer! Mein rechter Arm ist auf besondere Art im Wasser schwer!* Du schaust zu Deinem linken Arm [...]« usw. (PF K 06 96: 7, Herv. i. O.)

In der Geschichte werden Elemente einer imaginierten Umgebung und mit Körperzuständen, die zu Leibesempfindungen führen können, verknüpft. Es werden jeweils spezifische Körperpraktiken wie liegen, spüren, hören mit metaphorischen Motiven, z. B. dem Wassermotiv gekoppelt. Die Vorstellung, im Meer zu schwimmen, kann Effekte für das leibliche Empfinden haben. Das bedeutet aber auch, dass die Beteiligten diese Erfahrung schon gemacht haben müssen. Oder inwiefern ist es möglich, sich vorzustellen, am Strand zu liegen, wenn man dies noch nie getan hat bzw. noch nie Sand angefasst hat oder noch nie geschwommen ist? Die Geschichte ist von regelmäßig wiederkehrenden Phrasen durchzogen: »Du sagst zu Dir: *Mein rechter Arm ist auf besondere Art im Wasser schwer* [...]«. In direkter Ansprache erfolgt die Anrufung hier doppelt (und damit wahrscheinlich besonders prägnant): einmal in der von der Lehrkraft kommenden Aufforderung »Du sagst zu Dir« und ein weiteres Mal im Vollzug, wenn ich es mir selbst sage. Ziel sind vor allem Wärme und Schwere – Zustände, die den Körper entspannen sollen. Vorausgesetzt wird bei einer solchen Übung, dass die Äußerungen performativ sind. Das Beispiel veranschaulicht, was mit Performativität im Butlerschen Sinne gemeint ist. Über die eindringliche Wiederholung innerhalb der Geschichte wie auch in der ritualisierten Anwendung können sich die Empfindungen einstellen. Das jeweilige Ziel der Entspannung ist auf den Körper (neuromuskuläre Aktivitäten, Herzrhythmus, Atmung) ausgerichtet (ebd.: 9), wobei in der Übung der Leib angesprochen werden soll.

Disziplin und Strafe

Ausgangspunkt der Analyse waren Beobachtungen von Unterrichtssituationen und Schulalltag, in denen SchülerInnen aus dem Unterricht (Bildung als Ressource) und der Schulkasse (Gemeinschaft) ausgeschlossen bzw. Strafarbeiten auferlegt wurden. Im ersten Fall bestand der konkrete Auslöser in einer körperlichen Praktik, die nicht den Vorstellungen eines gelehrgen Körpers entspricht und auf die mit anderen ebenfalls unter anderem körperlich spürbaren Praktiken reagiert wurde. Auch die Strafarbeit ist ein körperlicher Akt, insofern es um das Schreiben eines Satzes mit der Hand geht, der immer und immer wieder geschrieben werden muss, woraus einprägende Effekte resultieren sollen. Zudem muss beim Schreiben die Körperhaltung eingenommen werden, die für den Unterricht üblich ist: das ruhige Sitzen. Sanktionen – so die Vorstellungen – sollen durch Entzug von Ressourcen oder Zuwendung sowie das Erteilen von Auflagen spürbar sein, sollen weh tun, indem Leid zugefügt wird. Korte formuliert das mit dem Verweis auf lerntheoretische Erkenntnisse als »Wesen« der Strafe, sie solle – bei ihm handlungsanleitend gedacht – »deutlich unangenehm und daher abschreckend wirken« (SM D 04 02: 10). Abschreckung funktioniert vor allem über Angst. Die Drohung mit dem Ausschluss ist als Anreiz gedacht, sich selbst zu disziplinieren, und wird zur »Generalprävention« (Cremer-Schäfer/Steinert 2000: 47).

Im Sprechen (und Nicht-Sprechen) über derartige Sanktionen wird sowohl in den Interviews mit den Lehrerinnen als auch in den pädagogischen Zeitschriften eine Tabuisierung des Themas offensichtlich. Die Lehrerinnen müssen sich äußern und die AutorInnen sprechen in ihren Artikeln vor allem über dieses Tabu. Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff der Disziplinierung. Als repressiv verstandener wird er vor allem mit Zwängen und Sanktionen gleichgesetzt. Disziplin dagegen wird zu einem positiv besetzten Zustand, der die Basis jeglichen funktionierenden Unterrichts bildet und damit Grundlage für Produktivität. Die diskursive Leerstelle oder Blackbox, die entsteht, um zu diesem Zustand zu gelangen, wenn dies nicht über »repressive« Praktiken geschehen soll, nehmen vielfach Unterrichtsrituale ein, die zu einem großen Teil am Körper ansetzen, ihn mehr oder weniger direkt einbeziehen. Während Sanktionen gewissermaßen auf die Vergangenheit reagieren und die Zukunft mit Angst besetzen, dienen rituelle Praktiken gewissermaßen der Prävention. Damit rückt die Lehrkraft in den Vordergrund, an ihr ist es, die SchülerInnen zu eigener Selbstführung anzuleiten, zu der die ein oder andere Störung als Normalität gehört, auch wenn idealerweise und normativ der Unterricht jedoch möglichst frei davon sein sollte. Dies leitet über zum anschließenden Kapitel, in dem der Körper der Lehrenden bzw. der Lehrkörper im Vordergrund steht.