

**Durch meine „Selbstdisziplin“
wurde ich viel schneller eigenständig
und bekam somit auch früher
mehr Verantwortung übertragen.
Dies alles beruhte auf Vertrauen.**

(Sina Guettaf)

Schul-Disziplinierung und Norm-Individualität

zum Spannungsfeld von Disziplin und Selbst

Sina Guettaf

mit Dank für Resonanz an Rita Casale und Michael Zinner

redigiert von Michael Zinner

herausgegeben von Michael Zinner, schulRAUMkultur an der Kunstuniversität Linz

online verfügbar unter <https://doi.org/10.35468/nAB2024-964> (CC-Lizenz BY-NC-ND)

mit Stand vom 30.04.2024



Verlag Julius Klinkhardt

Sina Guettaf weist mit der Diskursanalyse auf, dass Ganztagsschulen eine nächste Form der Disziplinierung inkorporiert haben. Dabei wird die Bedeutung von Raum und Zeit auf bzw. für die Disziplinierung von Schüler:innen herausgearbeitet. Historisch untermauert und aktuell nachgezeichnet wird aufgezeigt, wie sich durch Disziplinierungsprozesse an der Ganztagsschule eine sich selbst normierende Individualität der Schüler:innen weiter forciert.

Ganztagsschule in Deutschland

In Deutschland trat durch die international vergleichenden PISA-Studien der OECD von 2000 und 2003 hervor, dass Schüler:innen ein im internationalen Vergleich niedriges Bildungsniveau aufweisen und dass Chancengleichheit unabhängig von sozialer Herkunft nicht gegeben ist. Schweden und Finnland schnitten bei den PISA-Studien sehr gut ab und gelten seither als Vorbilder. Mit der föderalistischen Staatsstruktur Deutschlands handelt jedes Bundesland im Bereich „Schule und Bildung“ unabhängig vom Bund. Dabei stellt die Kultusministerkonferenz (KMK) die Verbindung zwischen Bund und Bundesländer dar. Durch die PISA-Ergebnisse gelang es trotz dieser Struktur, das Konzept der „Selbstverantwortlichen Schule“ in unterschiedlichen Varianten in fast allen Bundesländern zu verankern, was eine deutsche Schulreform bedeutet (vgl. Vogelsaenger et al. 2006, 13). Von 2003 bis 2009 wurden in Deutschland vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Zuge wie im Rahmen des „Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung“ vier Milliarden Euro auch für den Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen zur Verfügung gestellt. In dieser Zeit wurden sodann 8.262 Ganztagsschulen durch dieses Programm gefördert (vgl. Kielblock & Stecher 2014, 14; Stötzel & Wagener 2014, 53ff). Der Ganztag sollte dabei insbesondere durch einen Rhythmus geprägt sein, in dem sich Arbeitsphasen und Erholungsphasen abwechseln und Zeit für selbstständiges Lernen, aber auch für soziale Kontakte, sowie Freizeitangebote bleibt (vgl. Miksch 2012, 24). Auch wurden damit Teile des Freizeitbereiches in die Institution Schule gerückt, denn die Schüler:innen konnten freiwillig oder mussten verpflichtend, je nach Ganztagskonzept der Schulen, von nun an am Nachmittag an zahlreichen Angeboten teilnehmen (vgl. Rother & Stötzel 2014, 130). Und weil sich nun ein Großteil des Tagesgeschehens in der Schule abspielte, sind auch die sozialen Kontakte und somit der Austausch mit Freunden ein wichtiger Bestandteil des Schullebens geworden (vgl. ebd.).

„Aufgrund der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche durch den Besuch der Ganztagsschule mehr Zeit in der Schule verbringen, kommt dem Bildungs- und Erziehungsauftrag eine noch höhere Bedeutung zu. Die Schule versteht

sich dabei nicht als Familienersatz, sondern allenfalls als ergänzende Erziehungs- und Sozialisationsinstanz – diese Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bedarf einer engen Kooperation, denn nur so kann das erforderliche Vertrauensverhältnis geschaffen und bewahrt werden“ (Dollinger 2014, 51).

Somit „leben“ die Schüler:innen heute in gewisser Weise auch in diesen Ganztagschulen. Neben ihrem eigenen zu Hause wurde die Schule der Ort, an dem sie sich dementsprechend am meisten aufhalten (vgl. Rödter & Walden 2013, 30f). Was das für Fragen der Disziplin bzw. Disziplinierung bedeutete, soll im Weiteren untersucht werden.

Ich erinnere mich an mein Kindheit. Wenn ich von der Schule nach Hause kam, machte ich mir das vorbereitete Essen warm und fing direkt mit meinen Hausaufgaben an. Als meine Mama von der Arbeit kam, war ich meist fertig. Ich freute mich, weil wir dann zusammen genug Zeit mit schönen Ausflügen oder anderen Unternehmungen verbringen konnten. Erst später kontrollierte meine Mama die Hausaufgaben, verbesserte bei Fehlern – nicht ohne sie mir zu erklären.

Durch meine „Selbstdisziplin“ wurde ich viel schneller eigenständig und bekam somit auch früher mehr Verantwortung übertragen. Dies alles beruhte auf Vertrauen. Ich genoss viele Freiheiten und konnte so auch viel Zeit für mich allein verbringen.

Am meisten freute ich mich über die gemeinsamen schönen Momente, in denen wir dann eben nicht in Pflichten und Aufgaben gefangen waren.

ABB 01 Erinnerungen © Sina Guettaf 2023

Disziplin

Im Folgenden werden Definitionen der Disziplin aufgeführt. „Ein weiterer Begriff der Disziplin versteht darunter die gesamte Willens- und Charakterbildung, ja das Ganze der Erziehung im spezifischen Sinn, sofern ihr Endzweck der selbstverantwortlich handelnde sittliche Mensch ist“ (Fischer 1930 zit. nach Stangl 2024, o. S.). „Disziplin kommt aus dem Lateinischen und steht für Unterweisung, Zucht und Ordnung. Als Disziplin bezeichnet man das Befolgen von Vorschriften oder Regeln. Selbstbeherrschung wird als Selbstdisziplin bezeichnet“ (Brockhaus 1988, 553 zit. nach Stangl 2024, o. S.).

Bei Montessori hängen „Freiheit, Disziplin und Verantwortung“ zusammen. Kinder entscheiden eigenständig nach ihren Fähigkeiten und durchlaufen dadurch den Entwicklungs- und Lernprozess (vgl. Zeiss o. J.). In seinem Werk *„Überwachen und Strafen – Die Geburt des Gefängnisses“* betrachtet Foucault die Entstehung und die Verbreitung der Disziplin bis zur Disziplinargesellschaft (vgl. Foucault [fr. 1975] 1976). Dies verdeutlicht Foucault an Beispielen aus dem Militär, der Medizin, der Schule und der Industrie (vgl. Foucault [fr. 1975] 1976, 181).

Aufgrund des Themas werde ich mich bei meinen Ausführungen auf den Bereich der Schule beschränken. Der vorliegende Beitrag geht den Fragen nach, wie frei Schüler:innen in dem System Schule wirklich sind und welchen Einfluss die Disziplin auf die Freiheit, den Wissenserwerb und die Entwicklungsschritte der Schüler:innen haben.

Raum als Disziplinierungsmittel

Mit Einführung des preußischen Lehrplans 1882 konnten erstmals systematisch durch die Lehrkräfte alle Schüler:innen erfasst und der Unterrichtsinhalt notiert werden. In weiterer Folge konnte der Schuldirektor genauer wissen, in welchem Schulraum beispielsweise sich welche Lehrkraft mit welchen Schüler:innen aufhielt und was unterrichtet wurde (vgl. Pongratz 1989, 207ff). Damit wurde eine organisatorische Grundlage für weitreichende Disziplinierungsmaßnahmen geschaffen.

Disziplin via Zellen-Platz: Der Klassenraum war (und ist es bis heute) üblicherweise rechteckig und die Ausrichtung der Möbelanordnungen wurde (und ist es bis heute) immer noch zentralperspektivisch umgesetzt (vgl. Göhlich 1993, 14). Diese strukturierte Disziplin räumlicher Anordnungen schafft so einen nur allzu leicht zergliedernden und kontrollierbaren Raum, welcher die Zelle der Klöster zum Vorbild hatte (vgl. Foucault [fr. 1975] 1976, 184). Mit dieser Idee der Disziplin setzt die Parzellierung ein, um die Individuen im Raum zu verteilen. Die Schüler:innen erhielten und erhalten dann ihren festen Platz im Raum zugewiesen (ebd., 183).

Disziplin via Tafel-Prospekt: In den nach wie vor meisten unserer heutigen Klassenzimmer hängt die Tafel an der Stirnseite im Raum und der Tisch der Lehrkraft steht direkt davor mit Blickausrichtung auf die Schüler:innen. Dies verkörpert das tradierte Bild der Belehrungsschule, das sich auch heute noch in den Klassenräumen hartnäckig behauptet. Ein damaliges zugrundeliegendes Bildungskonzept wie auch bildungspolitisches Motiv waren Ausgangspunkt für eine linear gedachte Funk-

tion des Wissenstransfers von Lehrkraft zu Schüler:innen (Bildungsmodell des „Einrichtens“). Das Tafelbild hinter der Lehrkraft untermauert die autoritative Wissensvermittlung durch das gesprochene Wort. Wenn heute Lehrkräfte dieses vorstrukturierte Bild eines Klassenzimmers dann doch einmal verändern, geschieht dies mitunter auch zur Verärgerung der nachfolgenden Lehrkräfte, Schüler:innen und Eltern – einfach, weil dieses Bild seit über 150 Jahren fest in den Köpfen der deutschen Gesellschaft verankert ist (vgl. Kegler 2009, 77). Die Tafeln sind stabil an den Wänden befestigt, so Kegler (ebd., 82): „Meist sind sie dreiteilig und erinnern an das alte Triptychon, den Altaraufsatz in der Kirche.“

Disziplin via Sitz-Ordnung: Bei der üblich verbreiteten Sitzordnung stehen die Tische mit zwei Stühlen hintereinander, Reihe für Reihe. Gänge bleiben frei, damit die Schüler:innen nach vorne zur Tafel gehen können und die Lehrkraft jeden Tisch der Schüler:innen erreichen kann (vgl. Göhlich 1993, 14). Die Schüler:innen sitzen zu zweit oder alleine an einem Tisch und ihre Blickrichtung ist frontal nach vorne zur Lehrkraft und der Tafel gerichtet (vgl. Klingovsky 2009, 158; Göhlich 1993, 14). Dies verhindert die Kommunikation zwischen den Schüler:innen beziehungsweise macht sie unwahrscheinlicher und sie sollen so weniger vom Unterricht abgelenkt werden (vgl. Klingovsky 2009, 158; Hnilica 2003, 40). Die frontale Sitzanordnung im Raum soll also dafür sorgen, dass die Schüler:innen letztlich nur mit der Lehrkraft sprechen. Bei dieser Sitzordnung stellt dann einzig die Lehrkraft Fragen, auf welche die Schüler:innen antworten sollen. Ein Themenaustausch unter den Schüler:innen kann so nicht oder nur erschwert stattfinden (vgl. Klingovsky 2009, 158). Eine derartige Sitzanordnung hilft der Lehrkraft ebenfalls, alle Schüler:innen besser kontrollieren zu können (vgl. Hnilica 2003, 40). Es muss auch heute noch sofort feststellbar sein, ob alle einzelnen Schüler:innen anwesend sind (vgl. Patzner 2005, 56; Foucault [fr. 1975] 1976, 183f). Weil die Lehrkraft den Schüler:innen gegenüber sitzt, wird die ungleiche Rollenverteilung räumlich weiter akzentuiert (vgl. Klingovsky 2009, 157f).

Disziplin via Selbst-Steuerung: Aktuelle Paradigmen zu Lernen und Raum finden sich in einem Satz wieder, der von Loris Malaguzzi stammt: „Der Raum ist der dritte Pädagoge“ (Bächi 2021). Raum wirkt sich demgemäß dezidiert auf Schüler:innen, die Lehrkraft und den Unterricht aus. Erwachsene gelten in diesem Denken als die zweiten Pädagog:innen und andere Schüler:innen als die ersten (vgl. Braum & Heitele 2010, 8). Die Schule soll keine Belehrungsanstalt mehr sein, sondern ein „Haus des Lernens“ (vgl. Schratz & Steiner-Löffler o. J.). Der Unterricht sollte handlungsorientiert aufbereitet werden und die Schüler:innen demnach entdecken, forschen und begreifen. Dies sollte methodisch unterschiedlich ermöglicht werden, indem Einzel- oder Gruppenarbeit, Fron-

talunterricht und Diskussionskreise sich abwechseln (vgl. Watschinger 2007, 31; Rödder & Walden 2013, 29f). „Je wohler Menschen sich in ihrer Umgebung fühlen, je handlungsorientierter sie arbeiten können, umso größer ihre Zufriedenheit und umso besser auch die Ergebnisse“ (Kegler 2009, 62). Schüler·innen sollen selbständig lernen und reflektieren. Somit soll sich die Schule zu einer „bewegten Lernlandschaft“ entwickeln (vgl. Watschinger 2007, 31; Rödder & Walden 2013, 29f). „Pädagogisch durchdachte Raumkonzepte können ein Lernen unterstützen, das auf Selbständigkeit, Selbstbestimmung, Organisationsfähigkeit, Selbstbewusstsein, aber auch auf Selbstdisziplin hin ausgerichtet ist“ (Watschinger 2007, 32).

Doch durch den gemeinschaftlichen Unterricht im Klassenraum findet in gewisser Weise auch eine Selbsterziehung statt (vgl. Pongratz 1989, 203). Damit etabliert sich heute im Zuge der Emanzipation des Lernens auch ein zweiter Aspekt, den wir genauer betrachten müssen: „Die Lernsituation wird auf diese Weise reorganisiert nach den Prinzipien des ‚Panoptismus‘, wobei das disziplinierende Netzwerk nun nicht mehr über administrative Verfügungen geknüpft wird, sondern vielmehr über flexibel gehandhabte Steuerungsmechanismen des ‚Schullebens‘“ (ebd., 218).

Zeit als Disziplinierungsmittel

Disziplin via Uhr-Zeit: „Die Einführung der Fließbandarbeit, erstmals 1913 durch Henry Ford in der Autoproduktion, trieb die zeitliche Reglementierung der Arbeit auf die Spitze: der Arbeitstakt hatte sich der Geschwindigkeit der Maschinen vollkommen unterzuordnen“ (Hnilica 2003, 81). Für eine solche Industrie wurden Mitarbeiter·innen benötigt, welche pünktlich waren und sich der Arbeitsgeschwindigkeit der Maschinen anpassen konnten. Und die Schule dieser Zeit sollte auf diesen Ablauf der Zeittaktung vorbereiten (vgl. ebd.). Schon im Mittelalter führte die Kirche die 45 Minuten ein, um den Mönchen an den Klosterschulen das Stundengebet zu ermöglichen. Vielleicht liegt hier ein Ursprung für die 45-Minuten-Schulstunde (vgl. Koch 2007). In der Schule leitete vormals die Schulglocke den Beginn und das Ende der Unterrichtsstunde ein. Schulglocken wurden von Uhren abgelöst. In jedem Klassenraum befindet sich nun eine Uhr (vgl. Göhlich 1993, 35f). Die Schüler·innen dürfen nicht zu spät erscheinen, was meist Konsequenzen nach sich zieht. Die Uhr zeigt auch deutlich an, wie viel Zeit für die gerade durchgeführte Übung noch vorhanden ist. „Folgerichtig wird die Uhr von Schüler·innen als Symbol für die Schule überhaupt empfunden“ (Hnilica 2003, 83).

Disziplin via Zeit-Rhythmen: Eine Ganztagsschule sollte ein rhythmisiertes Zeitkonzept aufweisen, damit Lernen, Entspannen, Aktivität und Erholung gelingen können (vgl. Dollinger 2014, 52). „Takt und Rhythmisierung – abgeleitet vom griechischen Wort ‚rhythmos‘ – meinen einen wiederkehrenden, strukturierten Wechsel. Sie stellen sehr bedeutsame und zentrale Merkmale in der Konzeption von Ganztagschule dar“ (ebd.). Die Mittagspause kann bei der Rhythmisierung als zentraler Punkt angesehen werden (vgl. ebd., 53). Eine Mensa muss folglich in das Schulgebäude integriert werden (vgl. Miksch 2012, 24). Denn allen Schüler:innen, welche am Ganztag teilnehmen, ob freiwillig oder verpflichtend, steht ein Mittagessen zu (vgl. Dollinger 2014, 64). Neben dem Mittagessen sollte die Mittagspause so ausgerichtet sein, dass jene Schüler:innen, welche sich bewegen möchten, dazu Gelegenheiten finden und andere, welche sich lieber ausruhen möchten, Rückzugsmöglichkeiten vorfinden (vgl. ebd., 53). Pausen gehören in den Schulalltag, denn nach den Arbeitsphasen sollen welche der Ruhe folgen. Zusammen mit den Bewegungspausen kann so eine gezielte Gesundheitsförderung erfolgen (vgl. ebd., 51). Somit sind auch die Entspannungszeiten und Rückzugsmöglichkeiten wichtige Elemente einer Ganztagsschule. Mussten vormals alle zur selben Zeit durchgängig lernen, so bewirkt dieser Schultakt nun, dass alle zur selben Zeit lernen oder Pause machen (vgl. Kegler 2009, 73ff).

Disziplin via Zeit-Linien: Der Lehrplan gibt vor, was in einem Schuljahr gelernt werden sollte. Somit geschieht das Lernen nach einem vorgeschriebenen Zeitplan. Lernabschnitte werden durch Prüfungen beendet und jedes Schulhalbjahr endet mit einem Zeugnis. Ein festgeschriebenes Leistungsniveau muss mindestens erreicht werden, damit die Schüler:innen in die höheren Klassen aufsteigen dürfen (vgl. Hnilica 2003, 111f; Patzner 2005, 58). „Die Zeit ist nicht nur linear, sondern auch evolutiv. Jede[r] Schüler[in] macht eine zielgerichtete Entwicklung durch. Es wird angenommen, daß das Wissen jedes Kindes mit den Jahren kontinuierlich steigt. Die Schule sorgt so für eine Verinnerlichung eines linearen Zeitbegriffs“ (Hnilica 2003, 112).

Disziplin via Zeit-Ökonomien: Die „Zeitplanung“, welche an den Kollegs, den Werkstätten und den Spitälern eingesetzt wurde, orientierte sich an den drei Elementen des Klosters: Festsetzung von Rhythmen, Zwang zu bestimmten Tätigkeiten und Regelung der Wiederholungszyklen. Zeit soll umfassend genutzt werden (vgl. Foucault [fr. 1975] 1976, 192f). Auch in der Schule soll der Unterricht ohne Unterbrechungen ablaufen, damit keine Zeit vergeudet wird. Effektiv ist also, wenn Schüler:innen auf ritualisierte Signale der Lehrkraft direkt reagieren und die erwünschte Reaktion zeigen (vgl. ebd., 214f). Immer, wenn eine Lehrkraft Aufmerksamkeit erreichen möchte, sollten diese Signale ein-

gesetzt werden und die Schüler:innen diese automatisierte Reaktion abrufen (vgl. ebd., 215). Durch diese Disziplinierungsformen soll Zeit effektiv genutzt und bestmögliche Leistung abgerufen werden, denn dies entspricht einer „positiven Ökonomie“ (vgl. ebd., 198). Daher müssen Schüler:innen im Unterricht lernen, die ihnen gestellten Aufgaben schnell und richtig zu beantworten. Dabei soll der zeitliche Übergang von der einen Tätigkeit zur anderen so klein als möglich gehalten werden. So wird Schnelligkeit selbst zur angestrebten Tugend (ebd., 199). Dafür werden nach Foucault ([fr. 1975] 1976, 203ff) vier Verfahren eingesetzt. „Erstens wird die Dauer in sukzessive oder parallele Abschnitte geteilt, von denen jeder auf ein bestimmtes Endziel ausgerichtet ist“ (ebd., 203). Diese Zeitstränge werden als zweites Verfahren nach einem „analytischen Schema“ gegliedert. Einfache Elemente werden so wiederholt und dann mit steigender Komplexität miteinander verbunden (ebd.). „Drittens werden diese Zeitabschnitte finalisiert; es wird ihnen ein bestimmtes Ziel gesetzt, das durch eine Prüfung ausgewiesen wird“ (ebd., 204). Ziel der Prüfung ist es, dass die Schüler:innen zeigen können, dass sie das gesetzte Leistungsniveau erreicht haben. Zusätzlich lässt die Prüfung eine gleichförmige Ausbildung entstehen und hierarchisiert Schülerleistungen. Als viertes Verfahren werden Serien geschaltet. Je nach Alter und Leistungsstand werden Übungen angeordnet (vgl. ebd., 204f). „So ist jedes Individuum in eine Zeitreihe eingespannt, die sein Niveau und seinen Rang definiert“ (ebd., 205). Die Prüfungen zeigen die jeweiligen erreichten Stadien an. Programme müssen in einer bestimmten Dauer ablaufen und in ihnen müssen die Übungen so eingebunden werden, dass der Schwierigkeitsgrad immer mehr ansteigt. Je nachdem, wie das Individuum diese Serien absolviert, erhält es seine Qualifizierung (vgl. ebd.). Durch diese Disziplinarverfahren entsteht eine lineare Zeit, welche auf einen fixen Endpunkt ausgerichtet ist und dabei handelt es sich um evolutive Zeit (vgl. ebd., 207).

Rang als Disziplinierungsmittel

Disziplin via Riten: Als Instrumente solcher Zeit-Ökonomien werden Riten wie das Üben und das Sich-Melden eingesetzt. Angestrebtes Verhalten wird durch vielfaches und wiederholendes Lernen automatisiert (vgl. Pongratz 1989, 211f; Foucault [fr. 1975] 1976, 232). Mit Hilfe der Übung werden die entsprechenden Elemente der Aufgabe wiederholt und können dem entsprechenden Leistungsniveau angepasst werden. Die Übung legt von Beginn an fest, was als Endzustand erreicht werden sollte (vgl. Foucault [fr. 1975] 1976, 207f). Und wenn Schüler:innen sich am Unterricht beteiligen möchten oder generell etwas sagen möch-

ten, dann melden sie sich, indem sie ihren Arm hoch strecken. In einer Schulklasse soll dies bei der Verständigung helfen und trotzdem eine gewisse Ruhe herstellen. Bei ständigem Durcheinander-Reden, würde niemand etwas verstehen. Somit gilt das Melden als eine „zivilisierte und kultivierte Geste“ (vgl. Kegler 2009, 103). Die Lehrkraft wählt Schüler·innen aus und entscheidet, wer zu Wort kommt und wer nicht. Im Warten bis zum Aufgerufen-Werden disziplinieren Schüler·innen sich selbst (vgl. ebd.). Sie müssen die Geste nicht verstehen, sondern rufen diese Reaktion automatisch ab (vgl. Hnilica 2003, 78).

Disziplin via Mess-Vergleich: Die Zeitabschnitte, welche die Schüler·innen durchlaufen, werden mit einer Prüfung beendet. Die Zeugnisse zertifizieren die Entwicklungen der Schüler·innen (vgl. Patzner 2005, 58). Die Überschneidung von Macht und Wissen wird in der Prüfung sichtbar. Die Prüfung ist in den Disziplinarapparaten stark vertreten, sie ist ein fest verankerter Bestandteil des Schulsystems und des Unterrichts. Dadurch kommt es zu einer fortlaufenden Messung und Erfassung der Schülerleistungen und zu andauernden Vergleichen der Schüler·innen untereinander (vgl. Foucault [fr. 1975] 1976, 238). Durch die Prüfung wird eine „Leistungs-Individualität“ der Schüler·innen erfasst und festgehalten. Die Schüler·innen werden durch die Prüfung nicht nur überwacht, sondern auch erfasst, registriert und ihre Daten werden gespeichert. Dies macht es möglich, dass jederzeit auf diese Daten zurückgegriffen werden kann und Vergleichswerte ermittelt werden. Damit können Durchschnittsermittlungen, „Normenfixierungen“, Klassifizierungen und Kategorienbildung angestrebt und durchgeführt werden (ebd., 243ff). In diesem Machtgeflecht entsteht eine „Formalisierung“ der Individualität (ebd., 243ff). Die Prüfung kombiniert die Techniken der überwachenden Hierarchie mit denjenigen der normierenden Sanktion. Sie ist ein normierender Blick, eine quantifizierende, klassifizierende und bestrafende Überwachung. Sie errichtet über das Individuum eine Sichtbarkeit, in der man sie differenzierend behandelt (ebd., 238). Die Benotung der Prüfungsleistungen verleiht allen Schüler·innen einen Rang (vgl. Hnilica 2003, 100f; Foucault [fr. 1975] 1976, 187f). Die Note spiegelt den Leistungsstand wieder und zeigt deutlich die Abweichung von der Norm. Die Platzierung, die durch die Notengebung eingenommen wurde, ist in der Zeit beweglich (vgl. Patzner 2005, 58; Foucault [fr. 1975] 1976, 187f). So werden die Schüler·innen nach ihren Fähigkeiten und ihren Wissensleistungen hierarchisiert (vgl. Foucault [fr. 1975] 1976, 188). Auf der anderen Seite ist diese Rangzuordnung auch eine Form der Sanktion, denn Schüler·innen mit schlechteren Noten wird gezeigt, dass sie sich dem Durchschnitt annähern sollten. Schüler·innen mit guten Noten erhalten durch die Rangzuordnung eine Belohnung (vgl. Hnilica 2003, 100f; Patzner 2005, 60; Foucault [fr. 1975] 1976, 234).

Disziplinierungen im bzw. mit Raum oder in der bzw. durch die Zeit spielen also seit Anbeginn des modernen Schulwesens in Europa eine konstituierende Rolle im Selbstverständnis schulischer Kulturen. Sie sind gewissermaßen tief in die DNA eingeschrieben. Verschärft bzw. begleitet werden diese Umstände durch normierende Wertungen bezüglich Leistung, die sich in Noten und Rang widerspiegeln. Jüngst kommen zu diesen „Mechanismen der Macht“ nun feinere Ebenen der Disziplinierung hinzu, die schon angeklungen sind und im Folgenden besprochen werden.

Disziplinierung durch Normierung

Schulgemeinschaft und Verhaltensregeln: Die moderne Schule versucht eine gewisse Homogenisierung in den Jahrgangsklassen zu erreichen. Denn diese Homogenisierung der Schüler·innen dient im Rahmen einer umfassenden Disziplinierung dazu, Kontrollmechanismen effektiver einsetzen zu können (vgl. Pongratz 1989, 205). In einer Schulkultur bestehen gewisse Verhaltens- und Umgangsformen, welche auf bestimmten Werten und Normen beruhen (vgl. Arnold & Schübler 1998, 3). Durch das Wort Schulgemeinschaft wird so etwas wie Partnerschaft suggeriert. Das Verhalten in der und als Schulgemeinschaft wird durch Rituale eingeführt und beibehalten. Mit ritualisierten Verhaltensweisen wird also eine schulische Kontrollfunktion gesichert (vgl. Best 1979, 20). Schulordnungen legen den Verhaltenskodex fest (vgl. ebd.). Somit sind Normen vorgegeben (vgl. ebd., 17). Neben Schulordnungen gibt es meist noch Klassenordnungen, welche von der jeweiligen Lehrkraft und Schulklasse entworfen werden (vgl. Göhlich 1993, 35f). Schüler·innen wird durch die Schule also auch in Bezug auf allgemeine bzw. gemeinschaftliche Verhaltensweisen eine Struktur angeboten und sie werden dazu angeleitet, dass sie sich selbst diese Struktur und Orientierung geben können (vgl. Watschinger 2007, 33). Diesbezüglich werden Schüler·innen wie auch einzelne Jahrgänge in einem nächsten Schritt Ordnungsdienste oder Überwachungsaufgaben gegeben (Göhlich 1993, 35f). So können Partizipation und Verantwortung gestärkt werden (vgl. Dollinger 2014, 51). „Schülerinnen und Schüler, aber auch Lehrkräfte und Eltern erleben sich in einer partizipativen Ganztagschulkultur als aktive Mitgestalter[·innen]“ (ebd., 100). Durch Schulordnungen, Regeln und Verbote wird alles bis in das kleinste Detail geregelt (vgl. Rieger-Ladich 2004, 207). Das Handeln der Schüler·innen muss sich in diesem vorgegebenen Rahmen abspielen. Wird der Rahmen übertreten, fällt die Abweichung der vorgegebenen Norm damit auf, und sie kann schließlich registriert, dokumentiert und gegebenenfalls ermahnt oder sanktioniert werden (vgl. ebd.).

Norm und Individualisierung: Durch Disziplinarstrafen sollen Abweichungen von der Norm verringert werden. Diese sollen korrigierend auf das Verhalten der Individuen wirken (vgl. Foucault [fr. 1975] 1976, 232; Pongratz 1989, 211f). Lehrkräfte sollen dabei natürlich mehr Belohnungen einsetzen als Bestrafungen (vgl. Foucault [fr. 1975] 1976, 232f). Die Norm legt dabei fest, was als Normalzustand angesehen und erwünscht ist. Durch diese Festlegung wird erst sichtbar, was eine Abweichung darstellt. Norm wird in ihrer jeweiligen Gesellschaft als positiv und erstrebenswert angesehen, die Abweichung gilt umso eindrücklicher als negativ und schlecht. Aus diesem Grund ist die Norm an sich schon eine Sanktion.

Individualisierung durch Disziplin: Durch die Festlegung einer Norm entsteht aber auch Individualisierung! Und weit mehr als in anderen Schulformen wird nun in der Ganztagschule das Individuelle aller einzelnen Schüler:innen sowie jede kleinste Abweichung von der Norm über Strategien der Disziplinierung wahrgenommen bzw. registriert, beaufsichtigt, kontrolliert, bewertet, klassifiziert, beurteilt und festgehalten (vgl. Hnilica 2003, 57). Dies geschieht deswegen verstärkt, weil eben vieles nicht mehr grobmechanisch, sondern über eine feine „Software“ des Verhaltens geregelt werden will (und gar muss). Wir können mit Verweis auf Kolf von Melis (2003, 131) sagen: Durch die Schule als Disziplinierungsmacht entstand erst eine Individualität. Und diese birgt eben auch Schattenseiten wie jene der bewussten Organisation des Einzelnen durch einen „individuellen“ Abstand zur Norm. Diesen Umstand können wir aus der Sicht der Schule als eine „normierende Individualität“ und aus der Sicht des-r Schüler-in als eine „indirekt oder unbewusst übernommene individuelle Selbstnorm“ beschreiben.

normierende und normierte Individualität

Aus dem Blickwinkel der pädagogischen Relevanz sollen Schüler:innen zu mündigen Personen erzogen werden. Sie sollen lernen eigenständig zu denken und selbstverantwortlich zu handeln. Schnell wird im Kontext dieser allgemein gültigen und guten Vorhaben der Begriff Freiheit erwähnt. Dabei stellt sich die Frage, wie frei Schüler:innen im System Schule wirklich sind? Ist es in wie oben beschriebenen Machtapparaturen grundsätzlich möglich, dass Schüler:innen zu mündigen Persönlichkeiten heranwachsen, welche in der Lage sind moralisch zu handeln? Oder geht es eher darum, in vorgegebenen Rahmen mündig und moralisch zu handeln? Nach Foucault ([fr. 1975] 1976) haben die Schüler:innen das erwünschte normgeprägte Verhalten so verinnerlicht, dass sie dieses

automatisiert abrufen und sich so selbst disziplinieren. Demnach verursacht das System Schule die Disziplinierung der Schüler·innen, *obwohl* es die Mündigkeit dieser zum Ziel hat. Oder ist es eine Voraussetzung, dass Schüler·innen fremdbestimmt diszipliniert werden und sich dabei auch selbstbestimmt disziplinieren, damit sie dadurch erst in der Lage sind, mündig und moralisch zu handeln? Benötigen Menschen Regeln bzw. Rahmungen zur Orientierung und Ordnung, damit sie sich „frei“ entfalten können? Oder besteht – darüber hinaus – der Zweck doch lediglich darin, dass sie ihre bestmöglichen Leistungen abrufen können? Durch das Phänomen einer vorerst fremd-normierenden wie im nächsten Schritt selbst-normierenden und schließlich schlicht auch normierten Individualität stellt sich die tiefgreifende Frage, ob Lernende, als erfasste Individuen, erst durch die Selbstdisziplinierung frei werden und so zu ihrer Selbständigkeit und Selbstbestimmung finden? Schule als eine grob wie fein Macht in organisationaler, räumlicher, zeitlicher wie kultureller Form ausübende Institution darf sich demgemäß kontinuierlich kritisch selbst reflektieren, um möglichen Schiefagen und / oder Fehlentwicklungen vorzubeugen.

Wenn Lehrkräfte direkt in der ersten Unterrichtsstunde gemeinsam mit Schüler·innen Regeln vereinbaren, dann sollten diese ab diesem Zeitpunkt alle gemeinsam so umsetzen. Diese Regeln geben dann einen Verhaltensrahmen vor. Weil diese Regeln gemeinsam erarbeitet und vereinbart wurden, halten sich meistens alle daran, dadurch wird das Klassenklima besser und somit auch das Zusammenarbeiten in der Klasse entspannter und effektiver. Aus diesen Gründen finden weniger Störungen statt, dadurch sind auch weniger Ermahnungen oder Maßnahmen nötig, was wiederum für ein angenehmeres Klima und Miteinander sorgt. Lehrkräfte sollten als Unterstützende den Wissenserwerb begleiten und Differenzierungsangebote bereithalten, um alle Lernenden zu erreichen, je nach ihrem Leistungsstand. Hierbei ist es wichtig, einfühlsam und mit Humor auf Schüler·innen einzugehen. So kann auch durch Disziplinierung ein selbständiges und individuelles Lernen und die geistige, körperliche und seelische Entwicklung gelingen. Durch derartige eingeleitete Fremd-Disziplinierung findet weiter eine Selbst-Disziplinierung statt. Dieser Vorgang sozialisiert Schüler·innen sehr wahrscheinlich für ihr weiteres Leben, weil sie diese „Kultur“ der Disziplinierung weiter für sich entwickeln können. Disziplin hat insofern positive Wirkungen auf das Individuum. Sie sorgt für eine Entwicklung und Entfaltung, welche zwar in gewissen Rahmungen stattfindet, aber auch Freiheiten einer individuellen Verwirklichung ermöglichen kann. Gefühlvoll integrierte Maßnahmen einer Fremd-Disziplinierung können also auch das Unterrichtsgeschehen entspannen, ein Begegnen auf Augenhöhe erlauben und im gemeinsamen Gespräch das Zusammenleben organisieren. Insofern schafft die Disziplinierung mit eine Basis der Selbstverwirklichung,

in der wir in unserer Individualität frei sind, aber uns in einem einschränkenden normierten vorgegebenen Rahmen bewegen und sozialisieren.

Verbindungen

- nAB101 aus sich heraus lernen
- nAB141 personalisiert lernen

Literatur

- Arnold, Rolf & Schübler Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen, Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bächi, D. (2021). Der dritte Pädagoge steht häufig auf wackeligen Beinen. Online verfügbar unter: <https://blog.phzh.ch/schulfuehrung/2021/03/09/der-dritte-paedagoge-steht-haeufig-auf-wackligen-beinen/> (abgerufen am 12.4.2024).
- Best, Peter (1979): Die Schule im Netzwerk der Sozialkontrolle. Lokale Strukturen und Strategien. München: Juventa Verlag.
- Braum, Michael & Heitele, Bernhard (2010): Worauf baut die Bildung? Anforderungen an eine Bildungsbaukultur. In: Michael Braum & Oliver G. Hamm (Hrsg.): Worauf baut die Bildung. Fakten, Positionen, Beispiele. Bericht der Baukultur, Band 1. Basel: Birkhäuser GmbH, S. 8–15.
- Brockhaus Enzyklopädie (1988). Mannheim: F.A. Brockhaus GmbH.
- Dollinger, Silvia (2014): Ganztagschule neu gestalten. Bausteine für die Schulpraxis. Weinheim u. a.: Beltz Verlag.
- Fischer, Aloys (1930). Disziplin. In: Ludwig Clostermann, Theodor Heller & Paul Stephani (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge. Leipzig: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 124–130.
- Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt: Suhrkamp Verlag. [fr. Originalausgabe 1975]
- Göhlich, H. D. Michael (1993): Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hnilica, Sonja (2003): Disziplinierte Körper. Die Schulbank als Erziehungsapparat. Wien: by edition selene. Institut für Baukunst, Bauaufnahme und Architekturtheorie. Technische Universität Wien.
- Kammler, Clemens, Parr, Rolf & Schneider, Ulrich Johannes (2008): Foucault Handbuch. Leben-Werk-Wirkung. Stuttgart u. a.: Verlag J. B. Metzler.
- Kegler, Ulrike (2009): In Zukunft lernen wir anders. Wenn die Schule schön wird. Weinheim u. a.: Beltz Verlag.
- Kielblock, Stephan & Stecher, Ludwig (2014): Ganztagschule und ihre Formen. In: Thomas Coelen & Ludwig Stecher (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 13–28.
- Klingovsky, Ulla (2009): Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung; eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld: Transcript.
- Kolf-van-Melis, Claudia (2003): Tod des Subjekts. Praktische Theologie in Auseinandersetzung mit Michel Foucaults Subjektkritik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Miksch, Hartmut (2012): Schulbauarchitektur – aus Lernräumen werden Lebenswelten. In: Vera-Lisa Schneider, Eva Adelt, Aneka Beck & Oliver Decka (Hrsg.): Materialien zum Schulbau. Pädagogische Architektur und Ganzttag Teil 1 [Der Ganzttag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, 8. Jahrgang, Heft 23]. Münster: Serviceagentur „Ganztätig lernen in Nordrhein-Westfalen“, S. 24–26.
- Patzner, Gerhard (2005): Schule im Kontext neoliberaler Gouvernmentalität. In: Verein der Förderer der Schulhefte (Hrsg.): Kontrollgesellschaft und Schule [Schulheft 118]. Innsbruck u. a.: Studien Verlag, S. 53–71.
- Pongratz, Ludwig A. (1989): Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung. Michael Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Nobert Ricken & Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): Michael Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203–223.
- Rödter, Katharina & Walden, Rotraut (2013): Die Interaktion zwischen Mensch und Schulraum aus psychopädagogischer Perspektive. In: Joachim Kahlert, Kai Nitsche, Klaus Zierer (Hrsg.): Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 23–34.
- Rother, Pia & Stötzel Janina (2014): Familie, soziale Herkunft und Bildungsungleichheit. In: Thomas Coelen & Ludwig Stecher (Hrsg.): Die Ganzttagsschule. Eine Einführung. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 129–142.
- Schratz, Michael & Steiner-Löffler, Ulrike (o. J.). Die lernende Schule. Ein neues Paradigma für die Schulentwicklung. Online verfügbar unter: <https://www.bug-nrw.de/arbeitsfelder/gute-gesunde-schule/praxis/die-lernende-schule> (abgerufen am 12.4.2024).
- Stangl, Werner (2024). Disziplin. Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik. Online verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/5158/disziplin> (abgerufen am 12.4.2024).
- Stötzel, Janina & Wagener Anna Lena (2014): Historische Entwicklungen und Zielsetzungen von Ganzttagsschulen in Deutschland. In: Thomas Coelen & Ludwig Stecher (Hrsg.): Die Ganzttagsschule. Eine Einführung. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 49–64.
- Vogelsaenger, Thomas, Vogelsaenger, Wolfgang & Wilkening, Stephanie (2006): Die Selbstverantwortliche Schule – eine Antwort auf PISA. In: Sabine Knauer & Anja Durdel. Die neue Ganzttagsschule. Weinheim u. a.: Beltz Verlag, S. 12–20.
- Watschinger, Josef (2007): Neues Lernen braucht neue Räume. In: Josef Watschinger & Josef Kühebacher (Hrsg.): Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen. Neue Räume. Bern: h. e. p. verlag ag, S. 31–34.
- Zeiss, Ellen (o. J.): Montessori bewegt. Freiheit und Disziplin. Online verfügbar unter: <https://www.montessoribewegt.de/montessori-paedagogik/freiheit-und-disziplin/> (abgerufen am 12.4.2024).

Schlagworte

Ganzttagsschulen, Klassenraum, Schulentwicklung, Rhythmus, Lernort, Lebensraum, Zeit, Raum, Lernen, Selbstorganisation, Übung, Zeittakt, Prüfungen, Zeugnis, Leistungsniveau, rhythmisiertes Zeitkonzept, Disziplinierung, Normen, Schulordnung, Regeln, Verbote, Individualisierung, Verhaltenskodex, Stundenplan, Klassenordnung, Aufgaben, Rituale, Schulgemeinschaft, Kontrollfunktion, Automatisierungen, Registrierung, Dokumentation, Klassifizierung, Bewertung, Rang, Platzierung, Struktur, Selbsterziehung, Panopticon, lebendes Tableau, Selbstdisziplin, normierende Individualität