

Gottfried, Stephanie

Familienklassen mit Foucault: Familienklassen als Ausdruck der Disziplinargesellschaft?!

Mainz : Johannes Gutenberg-Universität, Institut für Erziehungswissenschaft 2024, 21 S. - (Kindheitsforschung - Working Paper; 8)



Quellenangabe/ Reference:

Gottfried, Stephanie: Familienklassen mit Foucault: Familienklassen als Ausdruck der Disziplinargesellschaft?! Mainz : Johannes Gutenberg-Universität, Institut für Erziehungswissenschaft 2024, 21 S. - (Kindheitsforschung - Working Paper; 8) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-298374 - DOI: 10.25656/01:29837

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-298374>

<https://doi.org/10.25656/01:29837>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Familienklassen mit Foucault:
Familienklassen als Ausdruck
der Disziplinargesellschaft?!

Stephanie Gottfried

**KINDHEITSFORSCHUNG –
WORKING PAPER**

JOHANNES GUTENBERG
UNIVERSITÄT MAINZ

JG|U



Kindheitsforschung – Working Paper

Herausgegeben von Tanja Betz

Universitätsprofessorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung

In der WORKING PAPER Reihe Kindheitsforschung des Arbeitsbereichs Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, werden in loser Abfolge Beiträge aus laufenden Forschungsprojekten publiziert, die im Arbeitsbereich im Entstehen sind. Die Beiträge halten zusätzlich zu Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Fachzeitschriften und Büchern sowie in praxisnahen Publikationsformaten eine weitere Informationsebene bereit, um die interessierte Fachöffentlichkeit, Studierende sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler open access über den Entwicklungsstand von Projekten, über Qualifikationsarbeiten und über (Zwischen-)Ergebnisse von Forschungsvorhaben zu informieren. Damit soll ein Beitrag zu wissenschaftlichen und forschungsorientierten Diskussionen über Theoriegrundlagen, empirische Befunde sowie Interpretationen und Schlussfolgerungen geleistet werden.

Das Themenspektrum der Forschungsvorhaben im Arbeitsbereich ist breit gefächert; es umfasst empirische Analysen im Bereich der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung in der frühen, mittleren und späten Kindheit. Die Beiträge setzen sich aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen theoretischen und methodischen Zugängen mit den Verhältnisbestimmungen zwischen öffentlich verantworteten Einrichtungen der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung und Familie sowie mit den Verhältnisbestimmungen zwischen Schule und Familie auseinander. Analysiert werden die komplexen Mechanismen der starken Kopplung von Herkunftsfaktoren wie das soziale Milieu mit dem Schulerfolg und die Frage, wie Kindheit unter den Bedingungen sozialer Ungleichheit gestaltet wird und werden kann. In den Fokus rücken insbesondere Akteure der Kindheit wie z. B. pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal, Mütter und Väter sowie Kinder und politische Entscheidungsträgerinnen und -träger und ebenso Institutionen der frühen und mittleren Kindheit, zu denen Bildungs- und Betreuungsinstitutionen und Familien gehören, aber auch Politik, Wissenschaft, die Ökonomie und das Recht. Fokussiert werden politische und gesellschaftliche Leitbilder ‚guter‘ Kindheit und ‚guter‘ Elternschaft sowie verbreitete nationale und internationale pädagogische und politische Programmatiken in Bezug auf elterliches und professionelles pädagogisches Handeln sowie verbreitete gesellschaftliche Ideologien; ebenfalls stehen Prozesse der Hervorbringung von Differenz und der Reproduktion von sozialer und generationaler Ungleichheit in der Kindheit im Zentrum.

Alle Rechte verbleiben bei den Autorinnen und Autoren.



Bitte wie folgt zitieren:

Gottfried, Stephanie (2024). *Familienklassen mit Foucault: Familienklassen als Ausdruck der Disziplinargesellschaft?!* Kindheitsforschung – Working Paper 8. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.



Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	„Überwachen und Strafen“: Foucaults Thesen	3
3.	Familienklasse	7
3.1	Ursprung der Familienklasse.....	7
3.2	Adressat:innen, Ziele und Struktur der Familienklasse.....	8
4.	Diskussion	12
5.	Fazit	16
6.	Literaturverzeichnis	18
7.	Impressum	20

Die Publikation stellt eine leicht modifizierte Version einer Hausarbeit in Erziehungswissenschaft dar, die im Jahr 2023 dem Fachbereich 02 – Sozialwissenschaften, Medien, Sport der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vorgelegt wurde.



1. Einleitung

Plötzlich herrscht Stille in der Klasse. Peter, so der Name des fiktiven Schülers, muss nach vorne ans Pult der Lehrkraft treten. Er legt seine Finger auf das raue Holz. Die Lehrkraft geht zur Tafel, greift nach dem Zeigestock aus Bambus und kommt auf Peter zu. Er schlägt mehrfach mit dem Stock auf Peters Finger, die langsam rot werden und stark zu schmerzen beginnen.¹

Noch bis in die 1980er-Jahre prägte die körperliche Züchtigung als Instrument der Disziplinierung und Normalisierung den Alltag von Schüler:innen in der Bundesrepublik Deutschland² (vgl. Werner 2018, S. 315). So stellten beispielsweise Ohrfeigen und Schläge auf die Finger der Schüler:innen anerkannte pädagogische Züchtigungsmethoden an Schulen dar (vgl. SWR2 Archivradio 1969/2022). Die Körperstrafe sollte abschreckend wirken, sie fungierte „als präventive Strafe, um weitere Übel abzuwenden“ (Werner 2018, S. 318). Die körperliche Züchtigung war und ist auch noch heute eine mögliche Reaktion auf Normverstöße (vgl. ebd.).

In der Schule jedoch hat sich dies gewandelt, seit dem Jahr 1973 ist die körperliche Bestrafung in den Schulen der Bundesrepublik verboten (vgl. ebd., S. 324). Dies ist Ausdruck eines sich wandelnden Strafverständnisses sowie einer sich wandelnden Strafpraxis. Ganz klassisch wird dies als eine Humanisierung der Bestrafung und Normierung in der Schule verstanden. Gleichzeitig wird in Schulen weiterhin bestraft und normiert – nur auf andere Weise. Um diese anderen Weisen der Bestrafung und Normierung im schulischen Kontext zu untersuchen, bietet sich die Analyse einer modernen Interventionsmaßnahme an. Eine solche moderne Interventionsmaßnahme im schulischen Kontext stellt die sogenannte „Familienklasse“ dar, die sich an Grundschulkindern (und ihre Eltern³) richtet, deren „emotional-soziale und schulische Entwicklung durch Auffälligkeiten gefährdet ist“ (Gerlach-Haus et al. 2020, S. 238). Die grundlegende Idee dieses Konzepts besteht darin, die Familien in regelmäßigen Abständen in die Schule einzuladen, um durch eine pädagogische Maßnahme der „gefährdeten Entwicklung“ des Kindes in Zusammenarbeit mit den Eltern entgegenzuwirken (vgl. ebd., S. 236).

Diese Ausarbeitung betrachtet das Konzept der Familienklasse mit der Brille, d.h. der theoretischen Perspektive von Michel Foucault. Der französische Philosoph Michel Foucault beschäftigte sich, vor allem in

¹ Dies stellt ein fiktives Beispiel dar, das sich am szenischen Einstieg des Werkes „Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses“ von Michel Foucault (1976) orientiert.

² Die vorliegende Arbeit wird in gendergerechter Sprache verfasst. Die gendergerechte Sprache kann durch genderneutrale Formulierungen oder durch den Gender-Doppelpunkt (:) erfolgen, der barrierefreier ist und für geschlechtliche Vielfalt steht.

³ Der Begriff „Eltern“ wird in dieser Arbeit stellvertretend für die Sorgeberechtigten der Kinder und Jugendlichen genutzt.



seinem Werk „*Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*“ (Foucault 1976), mit der „Erziehungsaktion“ (Ruffing 2008, S. 106) der modernen Gesellschaft. Er beschreibt dort die Entwicklung von der körperlichen, marternden Strafe hin zur Gefängnisstrafe. Foucault verbindet damit die These, dass sich mit der dargestellten Veränderung der Disziplin eine Disziplinargesellschaft formiert hat (vgl. Foucault 1976, S. 269 fff.).

Foucaults Ausarbeitungen zur Disziplin stellen – so die hier vertretene These – einen interessanten Ausgangspunkt für eine Analyse des Konzepts „Familienkassen“ dar: Disziplinierung ist aus der Perspektive Foucaults nicht bloß eine repressive Handlung, die normabweichendes Verhalten sanktioniert; vielmehr ermöglichen es seine Überlegungen auch die produktive Seite der Macht in den Blick zu nehmen (vgl. ebd., S. 249 f.). Daraus ergibt sich die Fragestellung: „*Lassen sich Familienklassen als Ausdruck der Disziplinargesellschaft nach Foucault verstehen?*“

Um dieses Vorhaben strukturiert durchzuführen, bietet sich das folgende schrittweise Vorgehen an: In einem ersten Schritt werden basierend auf Foucaults Werk „*Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*“ die zentralen Thesen Foucaults herausgearbeitet (Kapitel 2). Im Fokus stehen seine Ausführungen zur Machtform der Disziplin sowie der Disziplinargesellschaft.⁴ Im Anschluss daran wird im zweiten Schritt das Modell der „Familienklasse“ skizziert (Kapitel 3). Neben einem kurzen historischen Umriss der Entwicklung der Familienklasse, werden in diesem Kapitel die zentralen Aspekte herausgearbeitet: An wen richtet sich die Interventionsmaßnahme? Welche Ziele werden verfolgt? Wie ist der Ablauf in der Maßnahme? Nach den ersten beiden vorbereitenden Kapiteln wird in einem dritten Schritt die Fragestellung dieser Arbeit in den Fokus gerückt und die Analyse der Familienklasse durch eine „foucaultsche Brille“ vorgenommen (Kapitel 4). Ausgehend von den erörterten Thesen Foucaults zur Disziplin und Disziplinargesellschaft wird das Konzept der Familienklasse diskutiert. Im abschließenden Fazit (Kapitel 5) werden die zentralen Punkte dieser Ausarbeitung gesammelt wiedergegeben.

⁴ Da sich Foucault zu vielen Zeitpunkten seiner Schaffensphase zu den Thematiken der Disziplinierung, Normierung und Normalisierung geäußert hat, werden an Punkten, an denen es dem besseren Verständnis dient, weitere Texte und Vorlesungen von Foucault herangezogen. Gleichzeitig bleibt der eigentliche Fokus auf „Überwachen und Strafen“, weil hier die maßgebliche Ausarbeitung zur Disziplin stattfindet (siehe Foucault 1976, S. 172 fff.).



2. „Überwachen und Strafen“: Foucaults Thesen

In dem im Jahr 1976 auf Deutsch erschienenen Buch *„Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses“*⁵ beschreibt Foucault, wie westeuropäischen Gesellschaften im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert normalisieren und mit dem „Anormalen“ umgehen. Für das vorliegende Interesse ist gerade die im Buch behandelte Disziplin und Disziplinierung relevant. Deswegen tritt im Folgenden die Rekonstruktion der genealogischen Beschreibung in den Hintergrund.⁶ Um das für die Analyse erforderliche Handwerkszeug zu erarbeiten, wird anhand einzelner zentraler und aufeinander aufbauender Thesen vorgegangen, die sich an Foucaults Analysen orientiert: Erstens, die Marterstrafe entwickelt sich zur Gefängnisstrafe. Zweitens, in der Gefängnisstrafe zeigt sich keine Milderung, sondern eine Zieländerung. Drittens, für Foucault ist diese Entwicklung ein Ausdruck für die sich ausbreitende Disziplin. Viertens, die Ausbreitung der Disziplin führt zur Disziplinargesellschaft.

1. Mit der Beschreibung der öffentlichen Hinrichtung des Vtermörders Robert-Francois Damiens im Jahr 1757 und der Darstellung des Haftalltags im Jahre 1838, leitet Foucault einprägsam in sein Werk ein und skizziert dabei bildlich die These von der Entwicklung der Marterstrafe zur Gefängnisstrafe (vgl. Foucault 1976, S. 9 ff., 12 ff.). Im 18. Jahrhundert existiert die Marterstrafe als ein „politisches Ritual“ (ebd., S. 63), in dem sich Macht manifestiert (vgl. ebd.).

Dabei produziert die Marterstrafe nach festgelegten Regeln eine quantifizierbare Menge an Schmerzen und „brandmarkt“ zum anderen die Körper der bestraften Person auf aufsehenerregende Weise (vgl. ebd., S. 46 f.). Die Marter wird in diesem Zusammenhang als „große[s] Schauspiel“ (ebd., S. 22) in Anwesenheit der Öffentlichkeit durchgeführt, um die verletzte Souveränität des Fürsten wiederherzustellen (vgl. ebd., S. 46). Mit Beginn des 19. Jahrhunderts ändert sich die Art zu strafen: Die Gefängnisstrafe dient nun nicht mehr als Verwahrung bis zur Marter, sondern rückt als zentrale Strafform in den Vordergrund (vgl. ebd., S. 14; S. 148).

2. Foucault deutet diese Entwicklung, so die zweite These, weniger als Milderung, sondern als eine Veränderung des Ziels: Es geht „nicht so sehr um eine Intensitätsminderung als vielmehr um eine Zieländerung“ (ebd., S. 25). Dies macht er daran fest, dass sich das Strafsystem nicht mehr gegen den Körper

⁵ An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Veröffentlichung von Foucaults Werk in engem Zusammenhang mit seinem Engagement ab dem Jahr 1971 in der Groupe d'Information sur le Prison (G.I.P; dt.: Gruppe zur Information über das Gefängnis) steht. Die Gruppe zielte darauf ab, auf die miserablen Verhältnisse in den französischen Gefängnissen aufmerksam zu machen. So strebten die Gruppenmitglieder danach, Informationen über die Gefängnisse zu sammeln und öffentlich zu machen (vgl. Gudmand-Høyer et al. 2011, S. 203).

⁶ Für die genealogische Beschreibung der Entwicklung der Marter- zur Gefängnisstrafe siehe: Foucault 1976, S. 9-172.



richtet, sondern die Seele der angeklagten Person im Fokus der Strafe steht (vgl. ebd.). Im Zuge dessen wird nicht mehr nur über die Tat der angeklagten Person gerichtet (vgl. ebd., S. 28). Im Mittelpunkt des Richtens steht nun die angeklagte Person selbst, seine oder ihre Persönlichkeit sowie seine oder ihre Entwicklung: Das Richten bezieht sich „nicht nur auf das, was die Individuen getan haben, sondern auf das, was sie sind, sein werden, sein könnten“ (ebd.). Demnach werden nun auch abschätzende und normative Begutachtungen in den Prozess des Richtens einbezogen (vgl. ebd., S. 29). Neben dem oder der Richter:in sind nun eine große Anzahl an Personen am Strafprozess beteiligt (vgl. ebd., S. 31). Diese „Nebenrichter[:innen]“ (ebd., Ergänzung S.G.) sind unter anderem Erzieher:innen, psychologische Sachverständige sowie Beamte:innen des Strafvollzuges (vgl. ebd.). Sie sind am Strafprozess beteiligt, bei dem sie die Administration der Strafe übernehmen, die Notwendigkeit und den Nutzen sowie die mögliche Wirkung der Strafe ermitteln (vgl. ebd., S. 32), „um die Entscheidung des Richters [oder der Richterin] zu erhellen“ (ebd., S. 31, Ergänzung S.G.).

3. Foucault deutet, so die dritte These, diese Entwicklung und Zieländerung als Ausdruck einer sich ausbreitenden und sich durchsetzenden Disziplin. Unter Disziplin versteht er Methoden, „welche die peinliche Kontrolle der Körpertätigkeiten und die dauerhafte Unterwerfung ihrer Kräfte ermöglichen und sie gelehrig/nützlich machen“ (ebd., S. 175). Um einzelne Körper gelehrig und nützlich zu machen, systematisiert der Autor verschiedene Techniken von der räumlichen Verteilung über die Zeitplanung, bis hin zur erschöpfenden Ausnutzung (vgl. ebd., S. 181-191; S. 192-201). In einer seiner Vorlesungen am Collège de France im Jahr 1978 bringt Foucault diesen Gedanken auf den Punkt: Die Disziplin normalisiert. Das heißt, sie richtet an der Norm aus (vgl. Foucault 2019, S. 89). Ausgehend von der Norm spaltet sie das Normale und Anormale:

„Die disziplinarische Normalisierung besteht darin, zunächst ein Modell, ein optimales Modell zu setzen, das in bezug [sic!] auf ein bestimmtes Resultat konstruiert ist, und der Vorgang der disziplinarischen Normalisierung besteht darin, zu versuchen, die Leute, die Gesten, die Akte mit diesem Modell übereinstimmen zu lassen, wobei das Normale genau das ist, was in der Lage ist, sich dieser Norm zu fügen, und das Anormale ist das, was dazu nicht in der Lage ist“ (ebd., S. 89 f.).

Das bedeutet, so Foucault, die Norm und nicht das Normale und Anormale sind für die disziplinarische Normalisierung ursprünglich (vgl. ebd., S. 90). In anderen Worten: An erster Stelle steht eine Norm, von der ausgehend das Abweichende als das Anormale und das Übereinstimmende als das Normale bestimmt wird. Das Normale und Anormale wird in Bezug auf die Norm bestimmt. Die These des Autors ist, wie erwähnt, dass sich genau diese disziplinarische Normalisierung ausweitet. Davon ausgehend lässt sich auch seine weiterführende These verstehen, dass Macht produktiv und nicht bloß repressiv ist (vgl.



Foucault 1976, S. 250). Die Gegenstandsbereiche des Normalen und Anormalen sind Produkte der disziplinarischen Machtform (vgl. ebd.).⁷

Resümierend zeigt sich in „Überwachen und Strafen“, dass die Machtform der Disziplin „ein Komplex von Instrumenten, Techniken, Prozeduren, Einsatzebenen, Zielscheiben“ (ebd., S. 277) darstellt und sich über das Bestrafungssystem hinaus auf die Armee, die Fabriken, die Schulen und letztlich die ganze Gesellschaft ausgeweitet hat (vgl. ebd., S. 173 ff.; S. 269 ff.). Foucault versinnbildlicht diese Entwicklung am Panopticon, einem Gefängnismodell der ständigen Sichtbarkeit und damit einhergehender verinnerlichter Disziplinierung (vgl. ebd., S. 256; S. 258 f.)

4. Daran schließt die vierte These an: Durch die Ausweitung auf die gesamte Gesellschaft formiert sich eine „Disziplinargesellschaft“ (ebd., S. 269). Foucault macht diese Diagnose an drei Veränderungen der Disziplin fest: der Funktionsumkehr, der Ausweitung und der Verstaatlichung.

Er konstatiert erstens eine „*Funktionsumkehr der Disziplinen*“ (ebd., S. 269, Herv. i. O.). Während es zuvor darum ging mit den disziplinarischen Maßnahmen Bedrohungen abzuwenden und Personengruppen davon abzuhalten, Unruhe zu verursachen (vgl. ebd.), zielen die disziplinarischen Maßnahmen nun als Techniken darauf, „nutzbringende Individuen [zu] fabrizieren“ (ebd., S. 271). Foucault veranschaulicht dies anhand des folgenden Beispiels: Mit der Entwicklung der Provinzschulen und christlichen Elementarschulen im 17. Jahrhundert wurde das Ziel verfolgt, Kinder der „Armen“ (ebd., S. 270) zu erziehen, um ihre „Unwissenheit von Gott, [des] Müßiggang[s] [...] und die Entstehung jener Bettelhorden“ (ebd.) entgegenzuwirken (vgl. ebd.). Nun bekam der Elementarunterricht die Aufgabe, die Körper aller Kinder zu entwickeln und zu stärken sowie zu einer mechanischen Tätigkeit zu befähigen und ihnen nutzvolle Fähigkeiten zu vermitteln (vgl. ebd., S. 271).

Des Weiteren erläutert Foucault eine „*Ausweitung der Disziplinarmechanismen*“ (ebd., Herv. i. O.). Die disziplinarischen Mechanismen weiten sich über die jeweiligen Institutionen hinaus aus – sie „deinstitutionalisieren“ (ebd.) sich. Er erklärt eindrücklich, dass die Disziplinarprozeduren nun „nicht nur von geschlossenen Institutionen, sondern auch von Kontrollpunkten aus, die in der Gesellschaft verstreut sind“ (ebd., S. 172) und sich ausbreiten (vgl. ebd.). Auch hier führt der Autor ein veranschaulichendes Beispiel an: So stehen nicht nur Schüler:innen während ihrer Schulzeit im Fokus disziplinierender und kontrollierender Maßnahmen, sondern auch die Eltern und ihre Lebensweise (vgl. ebd., S. 271 f.). Rottlaender (2018) beschreibt zusammenfassend, dass sich die disziplinarischen Mechanismen „über deren Grenzen hinweg [...] in das Alltags- und Privatleben der Bürger*innen“ (ebd., S. 182) ausdehnen.

⁷ Foucault beschreibt: „In Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: Das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion“ (Foucault 1976, S. 250).



Foucault beschreibt drittens eine „*Verstaatlichung der Disziplinarmechanismen*“ (ebd., S. 273, Herv. i. O.). Hierbei erörtert er die Entwicklung der disziplinarischen Maßnahmen als Aufgabe eines staatlichen Apparates: der Polizei⁸ (vgl. ebd.). Die Polizei sei ein „Apparat, der mit dem gesamten Gesellschaftskörper koextensiv ist“ (ebd., S. 274). In anderen Worten: Die Polizei ist an jeder Stelle, an die der Gesellschaftskörper reicht, präsent und erfasst jedes Ereignis, jede Handlung und Verhaltensweise (vgl. ebd.). Foucault skizziert bildlich, dass die Polizei mit ihrer Disziplinierungsfunktion ein Verbindungsnetz zwischen den geschlossenen Disziplinierungsinstitutionen spannt und noch nicht-disziplinierte Räume diszipliniert (vgl. ebd., S. 276).

Von dieser thesehaften Rekonstruktion der theoretischen Brille Foucaults ausgehend, lässt sich nun die Konzeption der sogenannten Familienklasse betrachten.

⁸ Foucault legt einen – aus heutiger Sicht – ungewöhnlichen Polizeibegriff zu Grunde (siehe dafür: Foucault 2019, S. 450 f.).



3. Familienklasse

In diesem Kapitel wird das Modell der Familienklasse erläutert, um die Grundlage für die anschließende Analyse durch die „foucaultsche Brille“ vorzubereiten. Während in einem ersten Schritt in die Entstehungsgeschichte eingeführt wird, liegt der Fokus im zweiten Schritt auf der Konzeption der Familienklasse. Im Zuge dessen werden folgende Fragen geklärt: An wen richtet sich die Interventionsmaßnahme? Welche Ziele werden verfolgt? Wie ist der Ablauf in der Maßnahme?

3.1 Ursprung der Familienklasse

Das Modell der Familienklasse lässt sich auf den systemisch ausgerichteten Ansatz des „*Marlborough Model of Multi Family Therapy*“ von Eia Asen, einem in London praktizierenden Facharzt für Kinder-, Jugend- und Erwachsenenpsychiatrie sowie -psychotherapie, zurückführen (vgl. Gerlach-Haus et al. 2020, S. 237). Die Multifamilientherapie, die vor allem durch Asen zu einer anerkannten Methode entwickelt wurde, ist ein Therapie- und Beratungsansatz, bei dem mehrere Familien gleichzeitig behandelt werden (vgl. Behme-Matthiessen & Pletsch 2020a, S. 2; S. 10). Dieser Ansatz basiert auf Prinzipien der systemischen Therapie, auf Elementen der Gruppentherapie und dem Selbsthilfeansatz (vgl. ebd., S. 2). Das Hauptziel dieser Intervention besteht zum einen darin, die Interaktion zwischen den Eltern und dem Kind zu verbessern sowie die Handlungsfähigkeit der Eltern zu stärken (vgl. ebd.). Zum anderen sollen die Eltern in diesem Setting darin bestärkt werden, neue Verhaltensweisen zu entwickeln (vgl. ebd.).

Nach Asen und Scholz (2009) lassen sich die Ursprünge der Multifamilientherapie auf die Entwicklungen in den 1940er- und 1950er-Jahre in den Vereinigten Staaten zurückführen. Insbesondere wird Dr. Peter Laqueur als Begründer dieses Ansatzes bezeichnet. Er therapierte in den 1950er-Jahren an Schizophrenie erkrankte Erwachsene und bezog aktiv Familienmitglieder seiner Patient:innen in den Therapie- und Heilungsprozess mit ein (vgl. ebd., S. 11 f.). In den 1970er-Jahren etablierte sich die Multifamilientherapie auch in Großbritannien, wo vor allem Kinder und Jugendliche und deren Familien in den Blick multifamilientherapeutischer Arbeit gerieten (vgl. Asen & Scholz 2009, S. 13; Behme-Matthiessen & Pletsch 2020a, S. 10). Im Jahr 1976 eröffnete der Londoner „Marlborough Family Service“ eine Tagesklinik für sogenannte „Multiproblemfamilien“, in der multifamilientherapeutische Ansätze angewandt wurden (vgl. Behme-Matthiessen & Pletsch 2020a, S. 10).

In den frühen 1980er-Jahren entwickelte der Marlborough Family Service, so Asen und Scholz (2008), einen Ansatz im Umgang mit Kindern, die von einem Schulverweis bedroht und bereits der Schule verwiesen wurden: das „Marlborough Family Education Centre“ – eine „Schule für Familien“ (ebd., S. 366). Dabei handelt es sich, so die beiden Autoren, um eine halbtags arbeitende tagesklinische Einrichtung, die von Schüler:innen von fünf bis 16 Jahren mit „schwere[n] Lern- und emotionale[n] Störungen“ (ebd.) gemeinsam mit ihren Eltern besucht wird. Insgesamt besuchen acht bis zehn Schüler:innen für ca. ein halbes Jahr die Einrichtung mit einem Elternteil an vier Halbtagen in der Woche, um „unter einem Dach“ an Schul-



und Familienproblemen zu arbeiten. Parallel sind die Schüler:innen für eins bis zwei Stunden in der Woche in der Regelschule (vgl. ebd., S. 366 f.). Asen und Scholz (2008) beschreiben: „Auf diese Weise bleibt oder entsteht die Einbindung in das allgemeine Schulsystem, wo ‚in vivo‘ ausprobiert werden kann, was im Marlborough Centre ‚in vitro‘ erlernt wurde“ (ebd., S. 367). Mit diesem Programm wird das Ziel verfolgt, die Schüler:innen wieder komplett in die Regelschulen zu integrieren (vgl. ebd., S. 366).

Ausgehend von dieser tagesklinischen Familienschule wurde Anfang der 2000-Jahre eine modifizierte Maßnahme entwickelt: das Familienklassenzimmer in Londoner Regelschulen. Diese Modifikation ist den Autoren zufolge erstens auf die begrenzte Kapazität der Familienschule zurückzuführen, welche jährlich von 30 Familien besucht werden kann. Zweitens werde die Intensität der tagesklinischen Maßnahme nicht von allen Schüler:innen benötigt (vgl. ebd., S. 371).

Seit dem Jahr 2005 wird auch in der Bundesrepublik Deutschland mit dem Londoner Konzept der Familienklasse gearbeitet (vgl. Behme-Matthiessen & Pletsch 2020b, S. 140). Zunächst wurde das Modell der Familienklasse in Form von vereinzelt Projekten an Schulen wie beispielsweise an Oberschulen in Bremen oder an einer Grundschule nahe Wetzlar durchgeführt (vgl. Föhl & Schui 2020, S. 9). Inzwischen existieren in einigen Landkreisen, Städten und Bundesländern fest etablierte und langfristig angelegte Familienklassen, die keinen Projektstatus mehr besitzen – so wie im hessischen Lahn-Dill-Kreis (vgl. ebd.; Gerlach-Haus et al. 2020, S. 235).

3.2 Adressat:innen, Ziele und Struktur der Familienklasse

An dieser Stelle ist es wichtig festzuhalten: Es existiert nicht *das eine* Konzept der Familienklasse, denn die Gestaltung der Familienklassen variieren. Die Angebote sind unterschiedlich organisiert und unterscheiden sich auch in den gegebenen Rahmenbedingungen wie dem Umfang, der Finanzierung, den involvierten Kooperationspartner:innen. Auch die inhaltliche Gestaltung und die damit verbundenen Zielsetzungen variieren je nach Familienklasse (vgl. Föhl & Schui 2020, S. 9). Aufgrund dieser heterogenen „Familienklassenlandschaft“ werden in dieser Arbeit mehrheitlich die bereits angesprochenen Familienklassen im hessischen Lahn-Dill-Kreis und deren Konzeption fokussiert. Im Jahr 2010 wurde das Modell der Familienklasse als Präventionskonzept an der Grundschule Aßlar in Mittelhessen etabliert (vgl. Gerlach-Haus et al. 2020, S. 235). Dabei handelt es sich nach der Definition des „Albert-Schweitzer-Kinderdorf(s) Hessen e.V.“ um ein „Kooperationsprojekt zwischen der Familie, einer staatlichen Regelschule, den regionalen Beratungs- und Förderzentren (rBFZ)/Lehrkräften und dem Albert-Schweitzer-Kinderdorf Hessen e.V.“ (Albert-Schweitzer-Kinderdorf Hessen e.V. 2023). Dabei stellen die regionalen Beratungs- und Förderzentren sowie der Jugendhilfeträger „Albert-Schweitzer-Kinderdorf Hessen e.V.“ die für die Familienklassen verantwortlichen Fachkräfte (vgl. ebd. 2023). Mittlerweile konnte das Konzept der Familienklasse im Lahn-Dill-Kreis, so Gerlach-Haus et al. (2020), auf 13 Standorte ausgebaut werden (vgl. ebd., S. 235). Trotz der Heterogenität ist die allgemeine Zielgruppe dieser schulischen Interventionsmaßnahme immer dieselbe: Im Mittelpunkt stehen Kinder oder Jugendliche und deren Eltern. Dawson et al. (2020) präzisieren jedoch, dass sich die Familienklasse besonders für Grundschulkindern und ihre Eltern eignen. Dies liegt nach deren Aussage vor allem darin begründet, da auf diese Weise frühzeitig auf



Schwierigkeiten reagiert werden kann (vgl. ebd., S. 61). Gerlach-Haus et al. (2020), welche die Konzeption der Familienklasse im Lahn-Dill-Kreis beschreiben, benennen ebenfalls Kinder im Grundschulalter als Zielgruppe dieser schulischen Interventionsmaßnahme (vgl. ebd., S. 235). So richtet sich das Modell der Familienklasse im Lahn-Dill-Kreis an Grundschulkindern (und ihre Eltern), deren „emotional-soziale und schulische Entwicklung durch Auffälligkeiten gefährdet ist“ (ebd., S. 238) und die durch Konflikte mit Mitschüler:innen, grenzüberschreitendes Verhalten sowie ängstliches Verhalten und Leistungsabfall auffallen (vgl. ebd.).

Mit der Interventionsmaßnahme „Familienklasse“ wird insofern allgemein das Ziel verfolgt, der durch Auffälligkeiten gefährdeten emotional-sozialen und schulischen Entwicklung des jeweiligen Kindes entgegenzuwirken (vgl. ebd.). Die genauen Zielsetzungen können sich je nach Projekt unterscheiden: Beispielsweise fokussiert die Familienklasse „FisSch – Familie in Schule“ ausschließlich schulische Ziele, wie das Arbeiten und Verhalten des Kindes während des Unterrichts (vgl. Behme-Matthiessen & Pletsch 2020b, S. 142). Typische Ziele sind: „Ich melde mich, wenn ich etwas sagen möchte“ (ebd., S. 140) oder „Ich konzentriere mich nur auf meine Aufgaben“ (ebd.). Die Familienklassen des Lahn-Dill-Kreises nehmen neben dem Verhalten und Lernen im schulischen Kontext auch die Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung mit in den Blick (vgl. Gerlach-Haus et al. 2020, S. 236). Beispielsweise bedeutet das einen freundlichen Umgang mit Menschen, sich mindestens einmal in der Unterrichtsstunde zu melden oder auch das eigenständige Aufschreiben der Hausaufgaben (vgl. Albert-Schweitzer-Kinderdorf Hessen e.V. 2023). So fassen Föhl und Schui (2020) zusammen: Während in einigen Familienklassen die Unterrichtssituation der Kinder mit gleichzeitiger Anleitung der Eltern im Mittelpunkt steht, haben andere Familienklassen vermehrt die Familiendynamik im Blick (vgl. ebd., S. 9).

Trotz der zuvor angesprochenen heterogenen Familienklassenlandschaft existieren nach Föhl und Schui (2020) durchaus Gemeinsamkeiten: Alle Projekte verfolgen den Kerngedanken, mehrere Familien gleichzeitig in den Schulkontext einzubinden, um dabei Kinder in der Schule zu unterstützen (vgl. ebd., S. 9). Die Familienklassen im Lahn-Dill-Kreis bestehen meist aus einer Gruppe von fünf bis neun Familien, die sich an einem Vormittag in der Woche im wöchentlichen Rhythmus in einem Raum der Schule treffen (vgl. Gerlach-Haus et al. 2020, S. 237). In der Regel nehmen die Familien zwischen drei bis neun Monate an dieser Maßnahme teil (vgl. ebd., S. 236). Überdies werden die Familienklassen meist von einem Team bestehend aus einer Multifamilientrainerin beziehungsweise einem Multifamilientrainer und einer Förderschullehrkraft, welche die Rolle der Familienklassenlehrer:in übernimmt, begleitet (vgl. ebd.). Die Rolle einer Multifamilientrainerin bzw. eines Multifamilientrainers können, so die Konzeption, Fachkräfte verschiedener Disziplinen wie z.B. Sozialarbeiter:innen übernehmen, solange sie eine systemische Ausrichtung sowie eine spezielle Ausbildung zum/zur Multifamilientrainer:in vorweisen (vgl. Dawson et al. 2020, S. 56). Im Falle der Familienklassen im Lahn-Dill-Kreis stellt der Träger „Albert-Schweitzer-Kinderdorf Hessen e.V.“ den/die Multifamilientrainer:in und ist für deren Ausbildung verantwortlich. Die zuständigen Förderschullehrkräfte werden von den regionalen Beratungs- und Förderzentren gestellt (vgl. Albert-Schweitzer-Kinderdorf Hessen e.V. 2023).



Gerlach-Haus et al. (2020) erläutern zwei Voraussetzungen für die Teilnahme an der Familienklasse: der Veränderungswunsch der Eltern und deren regelmäßige Teilnahme an den wöchentlichen Treffen (vgl. ebd., S. 238). In diesem Sinne würden die Eltern durch die Förderschullehrkraft oder die Klassenlehrkraft des jeweiligen Kindes auf die Möglichkeit einer Teilnahme an der Familienklasse aufmerksam gemacht (vgl. ebd., S. 236). Entscheiden sich die Eltern für eine Teilnahme, so verpflichten sie sich dazu, regelmäßig an den Treffen der Gruppe teilzunehmen (vgl. ebd.).

Außerdem sind alle Projekte auf Verhaltensziele ausgerichtet und es wird, so die Autor:innen, ein besonderer Wert auf die Begleitung sowie Präsenz der Eltern gelegt (vgl. Föhl & Schui 2020, S. 9). Durch die Teilnahme der Eltern an der Familienklasse würden diese aktiv in die schulische Entwicklung ihres Kindes eingebunden und können diese dadurch mitgestalten (vgl. Gerlach-Haus et al. 2020, S. 236). Sie würden „mit dem schwierigen Verhalten ihres Kindes im schulischen Kontext konfrontiert [...]“ (ebd.). Auf diese Weise, so die Idee, werden sie durch die Fachkräfte zum einen darin unterstützt, Verantwortung für die Probleme ihres Kindes zu übernehmen (vgl. ebd.). Zum anderen sollen mit Hilfe der Fachkräfte sowie der anderen Familien, Lösungsansätze erarbeitet werden (vgl. ebd.).

Daran setzt ein weiteres gemeinsames Ziel nach Föhl und Schui (2020) an: Familien sollen dazu angeregt werden, sich gegenseitig helfend und unterstützend zur Seite zu stehen (vgl. ebd., S. 9). Dadurch könnten sich „kleine ‚Mini-Gemeinschaften‘“ (Dawson et al. 2020, S. 19) bilden, in denen sich die Kinder sowie Erwachsenen gegenseitig unterstützen (vgl. ebd.).

Ablauf der Intervention

Dawson et al. (2020) stellen außerdem für das Modell der Familienklasse fünf charakteristische Schlüsselphasen (siehe Abbildung 1) dar: Die Zielfestlegungs-, Planungs-, Aktivitäts-, Reflexions- sowie Transferphase (vgl. ebd., S.19).

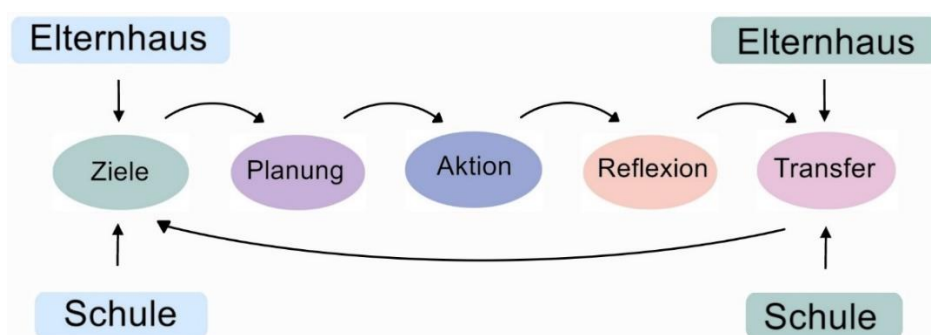


Abbildung 1: Schlüsselphasen der Familienklasse nach Dawson et al. (2020) [eigene Darstellung, angelehnt an Dawson et al. 2020, S. 19]

Die formulierten Ziele sollen sich auf ein konkretes Verhalten eines jeweiligen Kindes beziehen, damit das Ziel erreichbar und messbar ist (vgl. ebd., S. 22). Dawson et al. (2020) beschreiben: „Die Diskussion darüber, auf welche Verhaltensziele man sich konzentriert, orientieren sich an den Vorstellungen was der Schüler [oder die Schülerin] ändern müsste, um sich in der Schule und zu Hause angemessener zu ver-



halten, zufriedener und erfolgreicher zu sein“ (ebd.). Dabei sollen den Autor:innen zufolge die Ziele zwischen dem betreffenden Kind, seinen Eltern und den Fachkräften gemeinsam ausgehandelt werden. Gemäß der Konzeption sollen auch die Kinder in den Aushandlungsprozess miteingeschlossen werden. In der Planungsphase lassen sich gemeinsam aktuelle Themen und Problematiken der jeweiligen Familie erörtern, die im weiteren Verlauf im Rahmen der Familienklassentreffen behandelt werden. Die anschließende Aktivitätsphase dient dazu, neue Ideen und Verhaltensweisen auszuprobieren und so neue Erfahrungen zu machen. Die Reflexionsphase bietet Gelegenheit, die zuvor gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse zu diskutieren und einzuordnen. Im Fokus der abschließenden Transferphase geht es darum, die neu gewonnenen Erkenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen in andere Lebensbereiche, wie das familiäre Umfeld sowie den Schulalltag, zu übertragen (vgl. ebd., S. 20 f.).

Die konkrete Ausgestaltung dieser Phasen variiert je nach Familienklasse. Zum Beispiel kann das Treffen mit einer gemeinsamen Eingangsrunde beginnen – mit oder ohne die Anwesenheit der Kinder (vgl. Behme-Matthiessen et al. 2012, S. 58; Gerlach-Haus et al. 2020, S. 237). Es gibt auch Familienklassen in denen unterrichtsbezogene Sequenzen eingebaut werden, wie z.B. ein kompletter Deutschunterricht oder die Bearbeitung von Aufgaben der Tagespläne aus der Herkunftsklasse des Kindes (vgl. Castello et al. 2016, S. 230; Gerlach-Haus et al. 2020, S. 237). Währenddessen beobachten die Eltern ihre Kinder und helfen ihnen, um an ihren Verhaltenszielen zu arbeiten (vgl. Castello et al. 2016, S. 230). Während den Unterrichtseinheiten kann der oder die Multifamilientrainer:in zudem gesondert mit den Eltern arbeiten (vgl. Gerlach-Haus et al. 2020, S. 238). In einigen Familienklassen werden darüber hinaus gemeinsam bestimmte Themen besprochen wie „Umgang mit Wut“ oder „Freund:innen finden“ (vgl. ebd.).



4. Diskussion

Auf dem Fundament der beiden vorangegangenen Kapitel lässt sich nun die Frage „*Lassen sich Familienklassen als Ausdruck der Disziplinargesellschaft nach Foucault verstehen?*“ diskutieren. Als roter Faden für die Diskussion dienen die bereits herausgearbeiteten Thesen Foucaults im zweiten Kapitel.

Die erste These bezieht sich auf die historische Entwicklung der Straftechnik – von der Marterstrafe zur Gefängnisstrafe.

In der Schule scheint es eine vergleichbare Entwicklung zu geben: von der Prügelstrafe hin zu anderen Disziplinarformen. Bis in die 1980er-Jahre stellten körperliche Züchtigungsmethoden, wie Schläge auf die Finger der Schüler:innen, die sich „unangepasst“ oder „anormal“ verhielten, gängige Disziplinierungsmethoden dar. Ähnlich wie bei der Marterstrafe fügte die Lehrkraft dem Körper des Kindes Schmerzen zu und „brandmarkte“ ihn. Eine weitere Parallele zur Theoretisierung Foucaults ist, dass die Strafe vor einem Publikum stattfindet: Während die Marterstrafe öffentlich vor der Bevölkerung aufgeführt wurde, findet auch die Prügelstrafe am Pult der Lehrkraft vor dem gesamten Klassenverbund statt. Das Ziel dieser öffentlichen Marter war die Wiederherstellung der Souveränität des Fürsten. Diese Parallele legt die These nahe, dass die körperliche Züchtigung möglicherweise die Wiederherstellung der Souveränität der Lehrkraft im Klassenraum zum Ziel hat(te).

Zwar wurde die Anwendung körperlicher Strafen im Jahre 1973 in den Schulen der Bundesrepublik verboten, jedoch ist die Normierung im schulischen Kontext dadurch nicht verschwunden. Mit Foucaults analytischen Blick lässt sich das Konzept der Familienklasse genau als solche „neue“ oder auch humaner wirkende Disziplinierungsmaßnahme lesen, da es sich hier um ein Modell für den Umgang mit „anormalen“ Schüler:innen handelt. Ähnlich wie bei Foucault, findet eine räumliche Abtrennung des Normierungsgeschehens statt: Die gezielte Normierung der „Anormalen“⁹ findet nicht mehr vor der gesamten Klasse, sondern im abgetrennten Raum der Familienklasse statt. Dort ist nicht mehr die gesamte Klassengemeinschaft anwesend, sondern nur noch die Kinder, deren defizitärer Entwicklung entgegengewirkt werden soll und ihre Eltern. Dies ist eine Parallele zum separaten Raum des Gefängnisses. Mit der Verschiebung des „Strafraums“ geht zugleich eine Verschiebung des Strafziels einher.

Foucault beschreibt, so die zweite These, eine Zieländerung des Strafens: Nicht mehr der Körper des zu Bestrafenden steht im Mittelpunkt, sondern seine oder ihre Seele. Demnach steht die betroffene Person mit seiner oder ihrer Persönlichkeit und Entwicklung im Mittelpunkt der Betrachtung. Er erklärt, dass das Bedeutsame der Strafe „nicht in der Bestrafung [selbst liegt], sondern in dem Versuch zu bessern, zu erziehen, zu ‚heilen‘“ (Foucault 1976, S. 17). Diese Aspekte der Strafe lassen sich auch auf das Konzept

⁹ Diese Betonung soll hervorheben, dass auch in der Schule weiterhin normiert wird. An dieser Stelle steht der Umgang mit sogenannten „auffälligen“ und „unangepassten“ Kindern im Fokus.



der Familienklasse übertragen. Bei der Familienklasse geht es nicht um eine Bestrafung im klassischen Sinne, sondern um die Abwendung einer gefährdeten emotionalen, sozialen und schulischen Entwicklung des Kindes. Das Ziel ist nicht mehr der Körper, sondern die Seele. Die Intervention zielt damit auf eine „bestmögliche“ Entwicklung des Kindes. Im Mittelpunkt stehen also die von Foucault angesprochene Besserung, Erziehung und Heilung durch spezialisierte Fachkräfte.

Foucault erklärt außerdem, dass die Begutachtung der zu bestrafenden Person nun auch durch eine Vielzahl von Personen, wie beispielsweise durch Erzieher:innen und Beamte:innen, erfolgt. Dieser Aspekt lässt sich ebenfalls in der Familienklasse erkennen, da eine große Anzahl an Personen an der Familienklasse mitwirken. Dies betrifft zum Beispiel die Klassenlehrkraft des Kindes sowie die Förderschullehrkraft, die in Zusammenarbeit mit dem oder der Multifamilientrainer:in die Familienklasse leitet. So soll zwischen diesen Fachkräften ein regelmäßiger Austausch über Fort- und Rückschritte sowie Lernstände des Kindes und der Familie stattfinden. Damit zeigt sich: Nicht nur die Kinder werden ins Visier genommen, sondern gleichzeitig die Familie des betroffenen Kindes. Das lässt sich als Ausbreitung der Disziplinierung verstehen.

Die Entwicklung und die Zieländerung der Straftechnik ist, so die dritte Foucaultsche These, Ausdruck einer sich ausbreitenden Disziplin. Unter der Machtform der Disziplin versteht er eine Vielzahl an Techniken und Methoden, die zum Ziel haben, die Körper jedes/jeder Einzelnen gelehrt und nützlich zu machen. Dabei wirken die disziplinarischen Methoden normierend, da sie sich im ersten Schritt an der Norm ausrichten und im nächsten Schritt das Normale und „Anormale“ spalten. Das von Foucault beschriebene optimale Modell, also die Norm, stellen im schulischen Kontext diejenigen Schüler:innen dar, die sich angepasst und unauffällig verhalten: Sie kommen regelmäßig zur Schule, sie erledigen eigenständig ihre Hausaufgaben, sie halten sich an die Regeln und sie verhalten sich respektvoll gegenüber ihren Lehrer:innen und Mitschüler:innen. Schule ist in diesem Verständnis ein Ort der Normalisierung, in dem es um die Produktion gewünschter Schüler:innen geht. Die Familienklasse wäre somit eine Technik, um mit den „anormalen“ Schüler:innen in der Schule umzugehen und sie – gemeinsam mit ihren Eltern – an das gewünschte optimale Modell anzupassen. Darin zeigt sich die disziplinarische und normalisierende Wirkung der Familienklasse. In anderen Worten: Die Familienklasse hat „anormale“ Schüler:innen und ihre Familien als Zielgruppe im Blick und wirkt normierend auf beide ein.

Durch die Veränderungen der Disziplin, so Foucaults vierte These, formiert sich eine Disziplinargesellschaft. Die Veränderungen zeigen sich an einer Funktionsumkehr, einer Ausweitung und einer Verstaatlichung der Disziplin. Lassen sich diese Merkmale auch bei der Familienklasse ausmachen?

Die *Funktionsumkehr der Disziplin* bedeutet, dass die Disziplin nicht mehr nur die Strafe verfolgt, sondern die Maximierung von Produktivität und Nutzen sicherstellt. In anderen Worten: Es geht nicht nur darum, unerwünschtes Verhalten repressiv zu verhindern, sondern ebenso darum, erwünschtes Verhalten produktiv zu fördern. Diese beiden Seiten der Disziplinierung lassen sich auch in der Interventionsmaßnahme „Familienklasse“ erkennen. Die Kinder und die Eltern nehmen an der Familienklasse teil, um der „gefährdeten Entwicklung“ und dem „defizitären“ Verhalten der Kinder entgegenzuwirken. Die Kinder sollen z.B. wieder konzentrierter am Unterricht teilnehmen, sich einmal im Unterricht melden und ihre Hausaufgaben



selbstständig erledigen (vgl. Kapitel 3). In diesem Zuge beschreibt Wagner (2022), dass Modelle der Bildungspartnerschaft, und dieser Leitidee kann auch das Konzept der Familienklasse zugeordnet werden, einen „*optimalen Bildungsweg*“ (Wagner 2022, S. 7, Herv. i. O.) für die Schüler:innen fokussieren (vgl. ebd.). Im Mittelpunkt steht die Verbesserung der Bildung und Leistung des Kindes sowie ein guter Schulabschluss, um die bestmöglichen Zukunftschancen zu erlangen (vgl. ebd.). Letztendlich sollen die Kinder später für die Gesellschaft als „*Arbeitsbürger[:innen] der Zukunft*“ (Olk 2007, S. 52, Herv. i. O., Ergänzung S.G.) nützlich werden und zu „*produktive[n] Erwerbstätige[n]*“ (ebd.) erzogen werden. Resümierend zeigt sich: Die Familienklasse dient nicht nur der repressiven Abwehr von normabweichendem Verhalten. Sie erfüllt auch eine produktive, bildende Aufgabe in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext. Sie ist eine Technik für die Optimierung von Produktivität und Nutzen – in ihr werden letztlich im Sinne Foucaults „*nutzbringende Individuen*“ (Foucault 1976, S. 271) produziert.

Die *Ausweitung der Disziplin* beschreibt, dass sich die Disziplinarmechanismen über die Institutionen hinaus ausbreiten. Foucault erklärt für die Institution Schule, dass nun nicht nur Schüler:innen, sondern auch ihre Eltern im Fokus disziplinierender und kontrollierender Maßnahmen stehen: Legen Schüler:innen ein „*schlechtes Benehmen*“ an den Tag, kontaktieren die Lehrkräfte die Eltern und erforschen private Details aus dem Familienleben, um die Ursache für das Benehmen der Kinder zu erfahren (vgl. ebd., S. 271 f.). Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich bei der Familienklasse, wobei diese Interventionstechnik noch einen Schritt weitergeht: Die Eltern werden beim Fehlverhalten ihrer Kinder nicht nur informiert, sondern darüber hinaus in die disziplinierende Arbeit gegen das Fehlverhalten der Kinder miteingespannt und letztlich sogar selbst anvisiert. In den wöchentlichen Treffen in der Familienklasse wird gemeinsam mit den Kindern, den weiteren Familien sowie mit den zuständigen Fachkräften, an den „*Problemen*“ des betreffenden Kindes gearbeitet. Die Transferphase des 5-Phasen-Modells zeigt deutlich (vgl. Kapitel 3), dass sich die Technik der Familienklasse auch auf das Privatleben der Familie ausdehnt. Damit ist der weitergehende Anspruch verbunden, dass sich die gemachten Erfahrungen auf das häusliche Umfeld der Familie übertragen und weit über den schulischen Kontext hinauswirken. Die Familie ist so auch expliziter Gegenstand der Disziplinierung. Die Familienklasse spannt zugleich die Erziehungstechniken der Familie in die eigene disziplinarische Macht ein und macht sich die familiäre Institution zu Nutzen.

Mit der beschriebenen *Verstaatlichung der Disziplinarmechanismen* zeigt Foucault auf, wie die staatliche Institution der Polizei die Disziplinierung übernimmt und so das Netz der Disziplinierung aus den geschlossenen Räumen des Gefängnisses in noch nicht-disziplinierte Räume ausweitet. Mit der Konzeption der Familienklasse gehen zwei ähnliche Bewegungen einher: Zum einen entwickelte sich die Familienklasse in einem klinisch-therapeutischen Schulraum und weitete sich anschließend durch ihre Anwendung im regulären-schulischen Kontext aus. Zum anderen weitet sich die Disziplinarmacht der Schule in die Familie hinein aus. Damit geht die Entwicklung sogar über das hinaus, was Foucault beschreibt:

„[...] so wird eines Tages zu zeigen sein, wie sich die innerfamiliären Beziehungen, vor allem in der Zelle Eltern/Kinder, ‚diszipliniert‘ haben, indem sie seit dem klassischen Zeitalter äußere Modelle (schulische, militärische, dann ärztliche, psychiatrische, psychologische Modelle) übernommen haben, wodurch die



Familie zum Hauptort der Disziplinarfrage nach dem Normalen und Anormalen geworden ist [...]“ (ebd., S. 277).

Die Familie übernimmt hier nicht bloß ein äußeres Modell. Vielmehr setzt ein äußerer Apparat – die Schule – die Disziplinierung in der Familie durch. Damit die Familienklasse erfolgreich wirken kann, müssen die Fachkräfte einerseits die Verhaltensweisen, Beziehungen und Umstände der Familien kennen und andererseits auf diese einwirken. Damit lässt sich die These wagen, dass die Schule an dieser Stelle eine Funktion erfüllt, die Foucault bei der Polizei ausmacht: die Disziplin in der Gesellschaft durchzusetzen (vgl. ebd.).

Resümierend ist festzuhalten: Die Familienklasse lässt sich als ein Moment der Disziplinargesellschaft verstehen. In ihr zeigen sich die von Foucault explizierten Charakteristika: die Entwicklung von der körperlichen Züchtigung zur humanen Normierung, die damit einhergehende Zieländerung und die sich ausbreitende Disziplin. Die Familienklasse ist somit ein Beispiel für die Wirkweise der Disziplinarmacht in der Gegenwart und der damit einhergehenden Normierung. Mit der Funktionsumkehr, der Ausweitung und der Verstaatlichung zeigt sich die Familienklasse zudem als eine Technik der Disziplinargesellschaft.



5. Fazit

Foucault betont, dass die Disziplin weder mit einer Institution noch mit einem Apparat identifiziert werden kann. Vielmehr ist sie ein Typ von Macht, eine bestimmte Art und Weise der Ausübung und der damit einhergehenden Techniken (vgl. Foucault 1976, S. 276 f.). In dieser Arbeit zeigte sich: Dieser disziplinierende Typ der Macht lässt sich bei dem Konzept der Familienklassen ausmachen.

Die Entwicklung von der Prügelstrafe hin zur Familienklasse kann analog zur Veränderung von der Marter zum Gefängnis bei Foucault verstanden werden. Der Umgang mit dem „Anormalen“ findet nicht mehr durch öffentliche körperliche Strafe statt, sondern verschiebt sich in abgetrennte Räume. Mit dieser Entwicklung zeigt sich auch eine Zieländerung: Das Ziel ist nicht mehr der Körper, sondern die Seele. In der Familienklasse geht es um Besserung, Erziehung und Anpassung durch multiprofessionelle Fachkräfte.

In den Familienklassen zeigt sich die Machtform der Disziplin: Die Schüler:innen und die Eltern werden an einem gesetzten Modell gemessen und dementsprechend normiert. Die Familienklasse ist als eine Technik zu verstehen, wie mit „anormalen“ Schüler:innen umgegangen werden kann. Gleichzeitig wird deutlich: Die Disziplin greift aus der schulischen Sphäre in den Raum der Familie über und macht sich die Institution der Familie für die eigene Normierung zu Nutze.

Auch die einzelnen Merkmale der Disziplinargesellschaft, wie Funktionsumkehr, Ausweitung und Verstaatlichung, lassen sich in der Familienklasse ausmachen. In den Familienklassen zeigt sich die Funktionsumkehr anhand der Produktivität und des Nutzens: Auf der einen Seite fördert die Familienklasse erwünschtes Verhalten, auf der anderen Seite produziert sie auf gesellschaftlicher Ebene spätere nützliche Arbeitskräfte. Die Ausweitung zeigt sich zum einen daran, dass die Eltern explizit in den schulischen Kontext eingebunden werden, um am Fehlverhalten der Kinder mitzuarbeiten. Zum anderen manifestiert sich die Ausweitung daran, dass die Familien selbst im Fokus der Disziplinierung stehen. Die Entwicklung der Familienklasse aus einem therapeutisch-schulischen Raum in einen regulär-schulischen Raum ist ein Beispiel für eine Verstaatlichung der Disziplin. Damit geht auch einher, dass die Schule die Disziplinierung in der Familie durchsetzt.

Somit sind Familienklassen ein Ausdruck der Disziplinargesellschaft und die eingangs gestellte Fragestellung *„Lassen sich Familienklassen als Ausdruck der Disziplinargesellschaft nach Foucault verstehen?“* lässt sich bejahen. An dieser Stelle wäre eine konkrete Fallanalyse einer spezifischen Familienklasse nötig. Damit ließen sich fallspezifische Techniken, Dynamiken und auch Machtbeziehungen vertiefend analysieren.

Hierzu böten sich die von Foucault in „Überwachen und Strafen“ ausgemachten verschiedenen Disziplinierungstechniken wie die Raumaufteilung, die Zeitplanung und die erschöpfende Ausnutzung an. Diese einzelnen Techniken ließen sich in dieser allgemein bleibenden Analyse nicht weiter vergleichen, weil



konkrete Familienklassen sehr unterschiedlich voneinander sein können. Hierfür wäre eine konkrete Einzelfallanalyse notwendig.



6. Literaturverzeichnis

- Albert Schweitzer Kinderdorf Hessen e.V. (2023). *Familienklassen*. <https://ask-hessen.de/unser-angebot/familienklasse> [Abgerufen am 21.08.2023].
- Asen, E. & Scholz, M. (2008). Multi-Familiientherapie in unterschiedlichen Kontexten. In *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57 (5), 362-380.
- Asen, E. & Scholz, M. (2009). *Praxis der Multifamiliientherapie*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Behme-Matthiessen, U. & Pletsch, T. (2020a). Multifamiliientherapie - eine Einführung. In Behme-Matthiessen, U. & Pletsch, T. (Hrsg.): *Lehrbuch der Multifamiliientherapie. Grundlagen, Methoden und Anwendungsfelder* (S. 1-14). Berlin: Springer.
- Behme-Matthiessen, U. & Pletsch, T. (2020b). Multifamiliencoaching und Multifamilienarbeit. In Behme-Matthiessen, U. & Pletsch, T. (Hrsg.): *Lehrbuch der Multifamiliientherapie. Grundlagen, Methoden und Anwendungsfelder* (S. 139-148). Berlin: Springer.
- Behme-Matthiessen, U., Bock, K., Nykamp, A. & Pletsch, T. (2012). FiSch – das Modell. In Behme-Matthiessen, U. & Pletsch, T. (Hrsg.): *Handbuch Familienklasse. Multifamiliencoaching im Unterricht* (S. 15-67). Aachen: Shaker Verlag.
- Castello, A., Bierkandt, S. & Suchy, J. (2016). Familienklassen: Schulische Intervention im Multifamilien-setting. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(5), 227-233.
- Dawson, N., McHugh, B. & Asen, E. (2020). *Die Familienklasse. Multifamiliengruppenarbeit in Schulen*. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Föhl, M. & Schui, N. (2020). Einleitung zur deutschsprachigen Ausgabe. In Asen, E., Dawson, N. & McHugh, B. (Hrsg.): *Die Familienklasse. Multifamiliengruppenarbeit in Schulen* (S. 9-13). Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2019). *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gerlach-Haus, K., Sting, S. & Drolsbach, B. (2020). „Familienklassen“ - ein Präventionsprojekt zur Vermeidung von Schulversagen! In *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 2(2), 234-241.
- Gudmand-Høyer, M., Raffnsøe, S. & Thaning, M. S. (2011). *Foucault. Studienhandbuch*. München: Wilhelm Fink.
- Olk, T. (2007): Kinder im „Sozialinvestitionsstaat“. In *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(1), 43-57.



- Rottlaender, E. (2018). *Überwachen und Strafen im deutschen Schulsystem* (Dissertation). Köln: Universität zu Köln.
- Ruffing, R. (2008). *Michel Foucault*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- SWR2 Archivrado (1969/2022). *Prügelstrafe an Schulen: Rheinland-Pfalz diskutiert über Abschaffung*. <https://www.swr.de/swr2/wissen/archivradio/pruegelstrafe-an-schulen-rheinland-pfalz-diskutiert-ueber-abschaffung-100.html> [Abgerufen am 08.09.2023].
- Wagner, L. (2022). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften als Teil der Disziplinargesellschaft? Eine Analyse anhand Foucaults „Überwachen und Strafen“*. Kindheitsforschung – Working Paper 4. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.
- Werner, S. (2018). Der Abschied von der Körperstrafe. Ein Meilenstein auf dem Weg zu pädagogischer Professionalität? In Anhorn, R., Rathgeb, K. & Stehr, J. (Hrsg.): *Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit. Konflikt als Verhältnis – Konflikt als Verhalten – Konflikt als Widertand. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit zwischen Alltag und Institution* (S. 315-329). Wiesbaden: Springer VS.



8. Impressum

Johannes Gutenberg Universität Mainz
Institut für Erziehungswissenschaft
AG Allgemeine Erziehungswissenschaft
Universitätsprofessorin Dr. Tanja Betz
Georg-Forster-Gebäude
Jakob-Welder-Weg 12
55128 Mainz

E-Mail: tbetz@uni-mainz.de

Lektorat: Tania Poppe

ISSN 2702-7783 (Online)

Bisher erschienen in der Reihe Working Paper

Nr. 8 – 2024

Gottfried, Stephanie (2024). *Familienklassen mit Foucault: Familienklassen als Ausdruck der Disziplinargesellschaft?! Kindheitsforschung – Working Paper 8*. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.

Nr. 7 – 2024

Schmitt, Johanna (2024). Das Familiengespräch. Methodologische Betrachtungen einer vernachlässigten Erhebungsform. *Kindheitsforschung – Working Paper 7*. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.

Nr. 6 – 2023

Jakob, Lena (2023). Die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland am Beispiel des Rechts auf Bildung. *Kindheitsforschung – Working Paper 6*. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.

Nr. 5 – 2022

Reitz, Eva (2022). Differenz und Herstellung von Differenz in institutionell gerahmten Gesprächen zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern in Kindertageseinrichtungen. *Kindheitsforschung – Working Paper 5*. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.



Nr. 4 – 2022

Wagner, Luzi (2022). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften als Teil der Disziplinargesellschaft? Eine Analyse anhand Foucaults „Überwachen und Strafen“. Kindheitsforschung – Working Paper 4. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.

Nr. 3 – 2021

Bollig, Sabine, Betz, Tanja, Bischoff-Pabst, Stefanie, Göbel, Sabrina, Sichma, Angelika, Kaak, Nadine & Schu, Nadja (2021). Wie kann Forschungs-Praxis-Transfer gelingen? Dokumentation des ersten transferbezogenen Workshops mit Expert*innen der frühpädagogischen Fachpraxis im Verbundprojekt PARTNER. Kindheitsforschung – Working Paper 3. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.

Nr. 2 – 2020

Gramlich, Aylin Viola (2020). Positionierungen von Vätern in populärer Ratgeberliteratur. Eine linguistische Diskursanalyse dreier Väterratgeber. Kindheitsforschung – Working Paper 2. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.

Nr. 1 – 2020

Betz, Tanja, Bischoff-Pabst, Stefanie, Bollig, Sabine, Göbel, Sabrina, Kaak, Nadine & Sichma, Angelika (2020). Parent-Teacher Partnerships, Collaboration with Families, Parental Participation: Day Care–Family Relations from the Perspective of Inequality Research. Kindheitsforschung – Working Paper 1. Mainz: Johannes Gutenberg-University.

Alle Working Paper sind kostenlos verfügbar unter <https://www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/kindheitsforschung-working-paper-reihe/>