

Hertel, Thorsten

## **Disziplin der Marginalisierung. Über die Reproduktion und Erfahrung natio-ethno-kultureller (Nicht-)Zugehörigkeit in schulischen Disziplinar- und Strafpraktiken**

*Tertium comparationis 27 (2021) 1, S. 84-102*



Quellenangabe/ Reference:

Hertel, Thorsten: Disziplin der Marginalisierung. Über die Reproduktion und Erfahrung natio-ethno-kultureller (Nicht-)Zugehörigkeit in schulischen Disziplinar- und Strafpraktiken - In: Tertium comparationis 27 (2021) 1, S. 84-102 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311509 - DOI: 10.25656/01:31150

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311509>

<https://doi.org/10.25656/01:31150>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### **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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



# Disziplin der Marginalisierung. Über die Reproduktion und Erfahrung natio-ethno-kultureller (Nicht-)Zugehörigkeit in schulischen Disziplinar- und Strafpraktiken

*Thorsten Hertel*

*Universität Duisburg-Essen*

## *Abstract*

The relationship between school and migration society is highly ambivalent. On the one hand, post-modern global developments challenge the notion of school as an institution of national and cultural homogeneity. On the other hand, modern educational systems and the nation state continue to be inextricably intertwined and to reproduce each other. From a perspective of critical educational research, this article aims to examine how practices and structures of school discipline contribute to this reproductive cycle. Drawing on Foucauldian concepts, school is defined as a ‘dispositive of power’ – a heterogeneous social structure that incorporates discursive and non-discursive practices, as well as material artefacts, and systematically ‘produces’ individuals as subjects of society. The following qualitative analysis focuses on a case study on the disciplinary culture of a school situated in a structurally deprived urban area. The emphasis lies on two aspects: firstly, the basic structures of knowledge underpinning disciplinary practices and their relation to the reproduction of ethno-cultural order are reconstructed. In a second step, an example of student’s subtle resistance towards the school’s disciplinary regime will be examined. The article concludes with a summary and a short discussion against the backdrop of the aforementioned theoretical concepts.

## 1. Einleitung

Die Schule ist auf mannigfaltige Weise in gesellschaftliche Machtverhältnisse verstrickt. Sie reproduziert ökonomische Strukturen, legitimiert politische Systeme, positioniert Individuen in gesellschaftlichen Statushierarchien, Klassen-, Körper- und Geschlechterverhältnissen und schließlich auch in jenen Zugehörigkeitsordnungen, die bestimmen, wer unter welchen Bedingungen dem ‚natio-ethno-kulturellen Wir‘ (vgl. Mecheril, 2010, S. 12 ff.) zugerechnet wird und wer nicht. Gegenwärtig wird

die Bedeutung der Schule für die (Re-)Produktion dieser Zugehörigkeitsverhältnisse ambivalent verhandelt. Denn während sich die Dynamiken der Migrationsgesellschaft unzweifelhaft in der Schule niederschlagen, weisen einschlägige Befunde auf eine erstaunliche Beharrungskraft nationalgesellschaftlicher Logiken im schulischen Raum hin (Steinbach, Shure & Mecheril, 2020).

Dieses Spannungsfeld bildet den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags. Er thematisiert dabei einen Zusammenhang pädagogischer Praxis, der in seiner Bedeutung für die Reproduktion natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit bis dato in der Forschung eine eher randständige Position einnimmt. Die Rede ist von den Praktiken der Disziplinierung, wie sie sich alltäglich in der Schule vollziehen. Die These des Beitrags lautet, dass diesen Praktiken eine zwar subtile, dafür aber potenziell um so wirkmächtigere Rolle für natio-ethno-kulturelle Ein- und Ausschließungsprozesse zukommen kann.

Um dieser These nachzugehen, wird zunächst (2) eine theoretische Perspektive eröffnet, welche die Schule als ein gesellschaftlich wirkmächtiges ‚Dispositiv der Macht‘ (Foucault, 1978) denkt, das seinerseits relational mit weiteren gesellschaftlichen Dispositiven verwoben ist. Hiervon ausgehend werden Eckpunkte einschlägiger Forschung diskutiert, die sich mit der Herstellung und Bearbeitung kultureller Differenz einerseits sowie mit schulischer Disziplinierung andererseits auseinandersetzen. In einem zweiten Schritt (3) werden empirische Rekonstruktionen vorgenommen, die zeigen, wie natio-ethno-kulturelle Differenzproduktion und pädagogische Disziplinarpraktiken im Schuldispositiv miteinander verwoben werden, sich gegenseitig reproduzieren und in ihrer Wirkung potenzieren können. In diesen exemplarischen Analysen zu einer Schule, die in einem deprivierten Großstadtquartier liegt, werden erstens Orientierungen der Lehrkräfte sowie zweitens Erfahrungen von Schüler\*innen in den Blick genommen. Im Fazit (4) werden die Ergebnisse zusammengefasst und vor dem Hintergrund der zuvor ausdifferenzierten Konzepte diskutiert.

## 2. Die Schule der Nation und die Disziplinierung der Subjekte.

### Muster der Normalisierung im schulischen Machtdispositiv

Unter einem Dispositiv versteht Michel Foucault „ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebensowohl wie Ungesagtes umfaßt“ (Foucault, 1978, S. 119 f.). Dispositive werden damit als vielschichtige, in ihrer Struktur komplexe und wandelbare Anordnungen sozialer Elemente begriffen. Der Akzent liegt dabei auf der relationalen Verknüp-

fung, denn das Dispositiv selbst ist das Netz, „das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann“ (vgl. ebd., S. 120). Dispositive entstehen als Reaktion auf historisch gewachsene soziale Notlagen und prozessieren sozialen Wandel. In ihrer Ausdehnung über verschiedene gesellschaftliche Ebenen hinweg bringen sie Subjekte hervor, indem sie Diskurse, Praktiken, materielle Strukturen und Artefakte miteinander verweben (vgl. Bührmann & Schneider, 2008, S. 51 ff., 105 ff.; Foucault, 1978, S. 120).

Die moderne Schule ist geradezu idealtypisch als ein solches Dispositiv beschreibbar. Dass sie sozialen Wandel – und, so wäre zu ergänzen: soziale Kontinuität – prozessiert, dürfte ebenso auf der Hand liegen, wie das sich in ihr vollziehende Zusammenspiel heterogener Dispositiv Elemente. In der ‚Schule als Dispositiv der Macht‘ (Pongratz, 2011) kreuzen sich diskursive Anrufungen und soziale Praktiken, werden Subjektivierungen eingespurt, die der Logik gegebener Verhältnisse ebenso folgen, wie sie diese mindestens punktuell verschieben und irritieren können. Die gesellschaftlichen Bezugsebenen des Schuldispositivs sind ebenso vielfältig. Im Zuge des vorliegenden Beitrags sollen zwei von ihnen gesondert hervorgehoben werden: Das Verhältnis von Schule und Nation und das Verhältnis von Schule und gesellschaftlich erwünschter Disziplinierung.

## 2.1 Natio-ethno-kulturelle Ordnung und schulische Disziplin als historisch gewachsene Normalisierungsmuster

Die Schule ist auf vielfältige Weise in die Reproduktion staatlicher und ökonomischer Strukturen sowie in Prozesse nationaler Identitätsbildung eingebunden (vgl. Adick, 2008, S. 997; Meyer, Ramirez & Nuhoğlu Soysal, 1992). Denn die ‚imagined community‘ der Nation (Anderson, 1996) wird, spätestens seit dem 19. Jahrhundert, auch in der Schule in konkrete Formen überführt, was sich beispielsweise an ihrer Bedeutung für die historische Durchsetzung des Hochdeutschen als nationalstaatliche Landessprache (vgl. Hansen & Tillmann, 1991, S. 137) und für die Hervorbringung von „Nationalbewußtsein und Untertanengeist“ in der Bevölkerung zeigt (ebd., S. 138). Die Verankerung der Schule in national(staatlich)en Logiken wird zwar im Zuge migrationsgesellschaftlicher Pluralisierungen irritiert und auch durch Programmatiken der interkulturellen Öffnung herausgefordert (Terhart, Massumi & Dewitz, 2017), eine grundlegende Entkopplung von Schule und Nation ist jedoch bis dato nicht festzustellen. Im Gegenteil bleibt Schule an Vorstellungen national-kultureller und ethnischer Homogenität gebunden, was sich nicht zuletzt auch an ihrer weiterhin einseitig auf das Deutsche ausgerichteten Sprachpolitik zeigt (vgl. Radtke, 2008, hier S. 658 f.). Die Schule bleibt ein Ort der Hervorbringung migrationsbezogener und ethnisch codierter Wir/Sie-Dichotomien als Teil natio-ethno-kultureller Ordnungen (vgl. Steinbach et al., 2020). Der Begriff der natio-ethno-kulturellen Ordnung macht

dabei deutlich, dass sich Zugehörigkeit in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen nicht allein auf die Kategorie Kultur, Nation oder Ethnie stützt, sondern erst in der komplexen und diffusen Verwobenheit dieser Differenzkategorien hervorgebracht wird (vgl. Mecheril, 2010, S. 14). Anders formuliert ist die Schule aufs Engste mit dem verwoben, was Mecheril und Rigelsky (2010) das „Ausländerdispositiv“ genannt haben: mit jenem „Bündel von Vorkehrungen, Maßnahmen und Interpretationsformen, mit dem es gelingt, die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem Wir und Nicht-Wir plausibel, akzeptabel, selbstverständlich und legitim zu machen“ (ebd., S. 66). Das Ausländerdispositiv materialisiert sich auch und vor allem dadurch, dass es in sozialen wie pädagogischen Praktiken fortlaufend in die Subjekte eingeschrieben wird (vgl. Rose, 2013, hier S. 117).

Daneben besteht ein zweites Kerncharakteristikum der Schule in ihrer Disziplinierungsfunktion. Praktiken des Disziplinierens sind in schulischen Kontexten allgegenwärtig (Richter, 2019). In der Schule werden Regeln erlassen und durchgesetzt, Verhaltensanpassungen gefordert, Abweichungen beobachtet und korrigiert. Disziplin wird in pädagogischen (Körper-)Praktiken eingeübt (Langer, 2008) und durch schulische Artefakte und Raumformationen vorstrukturiert (Böhme, 2012; Hnilica, 2010). Die Disziplinierungsfunktion der Schule ist dabei ebenfalls historisch gewachsen und reicht in ihrer gesellschaftlichen Verankerung bis in das späte 18. Jahrhundert zurück (Pongratz, 2011). Dabei kreist schulische Disziplin um die Bearbeitung von Differenzen – ein Aspekt, der wiederum direkt auf das historische Erbe der Disziplinarmacht (Foucault, 1994) verweist. Diese produktive Machtformation macht die Subjekte zu Objekten permanenter Beobachtung und Bewertung. Sie spurt Verhaltensweisen ein, lässt die Macht in das Innere der Subjekte übergehen, sie ‚normt‘, ‚normiert‘ und ‚normalisiert‘ (vgl. ebd., S. 236). Bis in die Spätmoderne hinein hat sich das Repertoire pädagogischer Machttechnologien nun weit ausdifferenziert. Es reicht von rigiden Straf- und Kontrollpraktiken bis zu Techniken der sanften Führung, die in ihren Prinzipien den Machtformationen der Gouvernamentalität und Pastoralmacht (Bröckling, 2017; Foucault, 2006) nahestehen. Die Disziplin(ierung) im Schuldispositiv ist damit in einem Spannungsfeld situiert, welches sich zwischen Kontrolle, Strafe und sanfter Führung aufspannt.

Mit der Hervorbringung natio-ethno-kultureller Ordnung einerseits und der Disziplinierung andererseits ist damit auf zwei Funktionen des schulischen Dispositivs verwiesen, deren Parallele in der Hervorbringung ‚normaler‘ Subjekte durch strukturierte Subjektivierungspraktiken besteht. Das Schuldispositiv bildete ebenso eine „historische Antwort auf das Disziplinierungsproblem gelehriger Körper“ (Pongratz, 2011, S. 146) und diszipliniertes Subjekte, wie es in die Hervorbringung der Nation verstrickt ist (Steinbach et al., 2020). Wir haben es also mit der Überlagerung zweier *Normalisierungsmuster* zu tun, die im Folgenden als *natio-ethno-kulturelles Norma-*

*lisierungsmuster* und als *disziplinierendes Normalisierungsmuster* bezeichnet werden sollen. Beide kreisen gleichermaßen um Prinzipien einer aktiven und aktivierenden Zurichtung auf diskursiv konstruierte und gesellschaftlich verbürgte Vorstellungen von Normalität und Ordnung. Sie affizieren das Subjekt auf verschiedenen Ebenen, zu denen Verhalten, sprachlicher Ausdruck und habituelle Dispositionen gleichermaßen gehören.

## 2.2 Verstrickungen von Disziplin und natio-ethno-kultureller Normalisierung

Vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen drängt sich die Anschlussfrage auf, ob und in welcher Form die beiden Normalisierungsmuster in Wechselwirkungen zueinander treten. Es handelt sich dabei um eine empirische Frage, die im deutschsprachigen Raum noch vergleichsweise zurückhaltend beforscht wird. Im US-amerikanischen Kontext hingegen existieren zahlreiche Studien, die zeigen, dass und wie schulische Disziplinar- und Strafpraktiken in die Reproduktion rassistischer und klassistischer Strukturen verwickelt sein können. Zunächst wird dabei, vor dem Hintergrund des ‚Zero-Tolerance‘-Paradigmas (vgl. Amos, 2007), eine allgemeine Tendenz zur Verhärtung schulischer Disziplin und zur Kriminalisierung pädagogischer Verhältnisse beobachtet, in deren Zuge pädagogische Handlungslogiken zunehmend durch solche der Kontrolle, Disziplinierung und der Exklusion verdrängt werden (vgl. Hirschfield, 2008, S. 81 ff.). Einschlägige Analysen zeigen, dass von diesen Tendenzen vor allem ‚minority students‘, insbesondere Schwarze Schüler\*innen sowie solche aus der Latino-Community, betroffen sind. Dabei dokumentiert sich auch ein Zusammenhang zwischen dem ‚discipline gap‘ und dem ‚achievement gap‘, d.h. zwischen der disproportionalen Bestrafung dieser Schüler\*innen und ihren Leistungsdifferenzen gegenüber ihren weißen Peers (Gregory, Skiba & Noguera, 2010; Morris & Perry, 2016).

Qualitative (insbesondere ethnografisch orientierte) Studien legen wiederum offen, dass schulische Praktiken der Disziplinierung tief in die Hervorbringung devianter Subjektivitäten im Kreuzungsfeld der Differenzkategorien Race, Class und Gender verwickelt sind. Etwa zeigt Ferguson (2000) in ihrer Ethnografie an einer Grundschule, dass und wie die Subjektfigur des ‚Bad Boy‘ in schulischen Praktiken aktiv mithervorgebracht wird. Dabei verweben sich einschlägige Diskursfiguren an der Schnittstelle von Race und Gender mit pädagogischen Strafen, insbesondere solchen der innerschulischen Exklusion (vgl. ebd., S. 29–47). Ähnliche Strukturen zeigen sich auch in anderweitigen ethnografischen Arbeiten, etwa bei Gray (2016) mit Blick auf Latino-Jungen sowie bei Morris (2005), der deutlich herausarbeitet, wie Race, Class und Gender in pädagogischen Regulierungen von Körperlichkeit reproduziert werden.

Im deutschsprachigen Raum wird die Frage nach dem Zusammenhang von Disziplinierung und Differenzproduktion eher randständig bearbeitet. Gleichwohl zeigen vorliegende ethnografische Arbeiten zur Hauptschule, dass und wie in pädagogischen Praktiken mehrdimensionale Stigmatisierungen vor allem auf den Differenzlinien Race und Class ineinandergreifen und Schüler\*innen am unteren Ende der Bildungshierarchien mit aller Härte auf den Rang der Verachteten und Ausgeschlossenen verweisen. Dabei greifen klassistische und rassistische Ausschließungsmuster ineinander und fallen, teils subtil, teils explizit, mit Anrufungen zur (Selbst-)Disziplinierung sowie mit Strafpraktiken zusammen (vgl. Wellgraf, 2012, S. 93 f., S. 251 f.). Und schließlich kann auch der ‚Linguizismus‘ (vgl. Dirim, 2016), die hierarchische Positionierung von Subjekten entlang der durch sie gesprochenen Sprache(n), die Aufforderung mit sich bringen, mit dem biografisch gewachsenen und habitualisierten Gebrauch der eigenen Sprache zu brechen. Hierin sind in letzter Konsequenz disziplinierende Anrufungen eingelagert. Dies zeigt sich etwa in solchen Denkfiguren, die für den Diskurs der Ausländerpädagogik beschrieben worden sind. Dort begründet(e) ein kulturalistischer, defizitorientierter Blick die paternalistische und letztlich disziplinierende Aufforderung zur sprachlichen und habituellen Assimilation von als ausländisch/migrantisch markierten Kindern und Jugendlichen (vgl. Mecheril, 2015, S. 30 f.; Yıldız, 2009, S. 111 ff.). Diese Anrufungen sind auch weiterhin im monolingualen Habitus der Schule (Gogolin, 2008) präsent, was sich in aller Deutlichkeit an den im Schulsystem immer noch verbreiteten ‚Deutschgeboten‘ zeigt (vgl. Dean, 2020, S. 81 ff.; Dirim & Mecheril, 2017). Die Durchsetzung natio-ethno-kultureller Ordnung ist damit immer mindestens implizit mit Disziplinierungen verbunden. Wie schulische Disziplinar- und Strafpraktiken ganz konkret in diese Dynamik eingebunden sein können, wird nachfolgend gezeigt.

### 3. Exemplarische Rekonstruktionen zur Verstrickung natio-ethno-kultureller Homogenisierung und schulischer Disziplin

Der vorliegende Beitrag basiert auf Analysen, die im Zusammenhang mit einem abgeschlossenen Promotionsprojekt entstanden sind (Hertel, 2020), das auf die Rekonstruktion pädagogischer Disziplinarpraktiken und einzelschulischer Disziplinkulturen an weiterführenden Schulen in marginalisierten Quartieren deutscher Großstädte zielte. Das zugrunde liegende Sample besteht aus Interviews und Gruppendiskussionen mit Lehrkräften, anderweitigem pädagogischem Personal sowie Schüler\*innen an insgesamt drei Schulen. Sie werden von Jugendlichen besucht, die zum Großteil aus prekären sozialen Verhältnissen sowie aus Familien mit Migrationsgeschichte stammen. Methodologisch fußt das Projekt auf der praxeologischen Wissenssoziologie und dokumentarischen Methode der Interpretation, wie sie, aus-

gehend von der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1980), durch Ralf Bohnsack (2010, 2017) entwickelt worden ist. Die dokumentarische Methode rekonstruiert jene impliziten Wissensformen, die soziale Praktiken orientieren und dabei in strukturhomologen Erfahrungen verankert sind. Insofern es sich bei diesem Orientierungswissen um ein habitualisiertes Wissen handelt, steht es immer schon in einem Spannungsverhältnis zu expliziten Wissensbeständen, zu denen insbesondere auch gesellschaftlich verbürgte und institutionalisierte Normen und Identitätskonstrukte gehören können (vgl. Bohnsack, 2017, S. 104). Das Promotionsprojekt hat dieses methodologische Gerüst mit macht- und dispositivtheoretischen Überlegungen (Bührmann & Schneider, 2008; Foucault, 1978, 1994) vermittelt und in den Entwurf eines machtanalytisch ausgerichteten rekonstruktiven Vorgehens überführt (vgl. Hertel, 2020, S. 152 ff.). Dabei liegt das initiale empirische Augenmerk auf dem handlungsleitenden Wissen, das pädagogische Disziplinarpraktiken orientiert. Dieses Wissen wird als pädagogisches Machtwissen bezeichnet (vgl. ebd., S. 66 f.). Vor dem Hintergrund der oben skizzierten, mehrdimensionalen Strukturiertheit von Dispositiven (vgl. hierzu Bührmann & Schneider, 2008, S. 94 ff.; Hertel, 2020, Kap. 2.2) wird dabei die Verwobenheit von Machtwissen und Dispositivenelementen in den Blick gerückt, indem – entlang empirischer Relevanzen – rekonstruiert wird, von welchen Subjektfiguren pädagogische Disziplinarpraktiken durchsetzt sind, ob und in welcher Weise materielle Strukturen pädagogische Disziplinierungen stützen, zu welchen gesellschaftlichen Diskursen das Machtwissen relationiert ist und welche Formen von Subjektivierungen der Akteur\*innen selbst sich in ihm dokumentieren (vgl. Hertel, 2020, S. 157 f.).

Im Ergebnis kristallisieren sich dabei zwei dominante Typen pädagogischen Machtwissens heraus, die als Typus der *Repression* und Typus der *Exploration* bezeichnet worden sind. Die Logik des repressiven Typus kreist um Formen der einseitigen, straforientierten Zurichtung auf Normalitätserwartungen. In seinen Techniken weist er starke Parallelen zu den Strukturen der Disziplinarmacht (Foucault, 1994) auf, wie sie seit dem 19. Jahrhundert in die Schule integriert worden sind. Der explorative Typus hingegen zeichnet sich durch vordergründig sanfte, auf die analytische Durchdringung des Subjekts im weitesten Sinne zielende Praktiken aus. In ihrer Logik sind sie stärker an jene Machttechnologien anschlussfähig, die für den Kontext von Gouvernementalität und Pastoralmacht beschrieben worden sind (vgl. Foucault, 2006; Bröckling, 2017; zur Typologie Hertel, 2020, Kap. 8). Im Folgenden werden einzelne Aspekte aus den Ergebnissen des Projekts aufgenommen und mit Blick auf die Fragestellung des vorliegenden Beitrags vertieft. Dabei wird in der Fokussierung auf die Fallschule I, an welcher der Typus der *Repression* (s.o.) schulkulturell dominant steht, gezeigt, wie sich die beiden beschriebenen Normalisie-

rungsmuster miteinander verweben und ihre Wirkung auch in den Erfahrungen der Schüler\*innen entfalten.

### 3.1 Von ‚Läusen im Pelz‘ und punitiver Sanktion. Herstellungen natio-ethno-kultureller Homogenität in schulischen Ordnungs- und Disziplinarpraktiken

Die Fallschule I liegt in einem sozial wie ethnisch hoch segregierten Quartier einer deutschen Großstadt (zu urbaner Segregation vgl. Häussermann, 2008). Dieses Quartier ist in den (stadt-)öffentlichen Diskursen einerseits Ziel stigmatisierender Diskurse, andererseits avancierte es zum Untersuchungszeitpunkt auch zum alternativen Szenequartier und ist entsprechend durch Gentrifizierungsdynamiken geprägt. Die Fallschule I entstand aus der Fusion der Lichtenberg-Schule und der Gebrüder-Grimm Schule.<sup>1</sup> Die Herstellung schulischer Ordnung gehört dabei zu den obersten Prioritäten des neu zusammengesetzten Kollegiums, wobei sich eine Favorisierung rigider Regelstrukturen dokumentiert und Praktiken der Exklusion eine gesonderte Rolle bei der Bearbeitung von Störungen spielen (Fölker, Hertel, Pfaff & Wieneke, 2013). Schüler\*innen werden durch die Lehrkräfte vor allem als notorisch deviante Subjekte konstruiert. Diese Subjektkonstruktionen schließen an etablierte, abwertende Diskurse über migrantische Jugendliche in segregierten Großstadtvierteln an (vgl. Hertel, 2020, S. 182 ff.). Der defizitorientierte Blick auf die Schüler\*innen gehört zur gemeinsam geteilten „Aspektstruktur“ (Mannheim, 1995, S. 234) an dieser Schule.

#### 3.1.1 Läuse im Pelz – Ordnung bewahren

Als abweichend und störend werden an der Fallschule I nicht nur ordnungsbrüchige Verhaltensweisen, sondern auch ‚mangelnde‘ Deutschkenntnisse wahrgenommen. In dem nun folgenden Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion diskutiert das 7. Jahrgangsteam der Schule den Umgang mit solchen Kindern und Jugendlichen, die als ‚schwierig‘ gelabelt werden. Dabei erweisen sich kulturalisierende Deutungsmuster für als abweichend markiertes Verhalten insgesamt als tragend (ausführlich hierzu vgl. Karabulut & Pfaff, 2020, S. 96 ff.). In der folgenden Sequenz thematisiert die Lehrkraft *Ew* solche Kinder und Jugendliche, die kein oder nur wenig Deutsch sprechen und bringt folgende Option des Umgangs mit ihnen ins Spiel:

- Ew: ich hab mal eine Frage gibt es denn überhaupt diese kleinen Klassen noch an anderen Schulen? die wir an der \*Name Schule\* hatte wo eben ausschließlich Neuzugänge reinkamen wenn es die noch gibt (.) dann versteh ich nicht warum wir so ne Kinder hier nehmen die kein Deutsch können ich muss datt mal so sagen (.) dann müssen die an eine Schule gehen wo es eine kleine Klasse gibt da brauch sich nicht extra einer hinsetzen (.) es gibt dann drei Schulen für die vielleicht zur Auswahl (.) aber

- das ist ja jetzt zu spät natürlich ne? hätte man (.) bei den nächsten Sieben muss man darauf achten (.) die dürfen hier nicht genommen werden
- ?w: └ hmm
- Ew: └ und auch bei dir  
diese neue Schülerin ich glaube da da war ja auch ne Option ob ihr die nehmt oder nicht wir sollten
- Am: └ mhm
- Ew: └ einfach uns nicht noch weiter irgendwelche Läuse in äh in den Pelz setzen ja? (.) wenn man die nicht unbedingt nehmen muss (.) müssen wir uns die doch nicht noch extra (.) ja

(FS I, Teamsitzung 7. Jahrgang, Z. 709–724)

In dieser Sequenz wird zunächst die Frage nach Klassengrößen – präziser: nach „*kleineren Klassen*“ – an anderen als der eigenen Schule aufgeworfen. Im Anschluss an den exemplifizierenden Bezug auf eine weitere Schule, an der es eine Klasse gegeben habe, in welche nur „*Neuzugänge*“ aufgenommen worden seien, dokumentiert sich schließlich aber der tragende Gehalt der hier wirksamen Orientierung. Dieser zielt auf die Möglichkeit, die Aufnahme solcher Kinder an der Fallschule I, die „*kein Deutsch können*“, durch Überweisung an eine andere Schule zu vermeiden. Hinter der Nachfrage nach den Klassengrößen verbirgt sich also die Orientierung an einer sprachbezogenen Homogenisierung der Schüler\*innengruppe(n), die anschließend mit Ressourcenersparnissen begründet wird („*da brauch sich nicht extra einer hinsetzen*“). Der Nachsatz, solche Kinder „*dürfen hier nicht genommen werden*“, evokiert schließlich das Bild eines dringend abzustellenden Missstandes, geradezu einer Bedrohungssituation schulischer Abläufe durch die hier thematisierten Schüler\*innen. Ins Auge fällt zudem die Formulierung zum Ende der Sequenz, in welcher *Ew* davor warnt, sich weitere ‚Läuse in den Pelz zu setzen‘. Diese szenisch-metaphorische Ausschärfung konstruiert die hier besprochenen Kinder als Ungeziefer. Sie erscheinen damit nicht nur als Störung einer an der Schule erwünschten, monolingualen Homogenität, sondern werden in entmenschlichender Sprechweise als Verunreinigung der zu bewahrenden Ordnung konstruiert.

Insgesamt dokumentiert sich hier zunächst eine starke Orientierung an der Homogenisierung der Schüler\*innen entlang von Merkmalen, die dem oben markierten natio-ethno-kulturellen Normalisierungsmuster entsprechen. Sie zielt in diesem Fall zunächst auf sprachliche Differenzen und erhebt Sprachkenntnisse im Deutschen zur Mitgliedschaftsbedingung an der Fallschule I (vgl. hierzu auch Karabulut & Pfaff, 2020, S. 95 f.). Damit steht die Orientierung kongruent zu dem breit dokumentierten Befund, dass das deutsche Schulsystem insgesamt an – sprachlich, leistungs- und auch milieubezogen – homogenen Gruppen orientiert ist (vgl. Reh, 2005; Tillmann, 2008). Zweitens zeigen sich mit der an der Aufrechterhaltung von organisationalen Strukturen und Arbeitsabläufen orientierten ‚Sortierungslogik‘ Mechanismen, die

bereits in der Forschung zu institutioneller Diskriminierung herausgearbeitet und als eine Form der Herstellung ethnischer Differenz in der Schule interpretiert worden sind (vgl. Gomolla, 2013, S. 95 f.). Mit der vorgeschlagenen segregierten Beschulung von Kindern nicht-deutscher Erstsprache werden drittens potenziell kulturalistische und strukturell rassistische Differenzschemata gestützt (vgl. Karakayalı & zur Nieden, 2013). In der Gesamtschau ist die hier rekonstruierte Orientierung damit in mehrfacher Weise als machtvolleres, rassistisches Wissen (vgl. Terkessidis, 2004) wirksam, das Ausgrenzungen legitimiert und gleichzeitig von ihnen zehrt. Es stützt erstens die rassistische Logik der Separation von Schüler\*innen nicht deutscher Erstsprache und reproduziert zweitens abwertende Zuschreibungen, die wiederum strukturelle Exklusion legitimieren. Mit Hall (1989) lässt sich von einer Verknüpfung von Wissen und Macht zu einer Ausschließungspraxis sprechen, die spezifischen Gruppen – hier den als abweichend konstruierten Schüler\*innen – den „Zugang zu kulturellen und symbolischen Ressourcen“ (ebd., S. 913) erschwert.

### 3.1.2 Punitiv Sanktion – Abweichungen bestrafen

Die zuvor rekonstruierte Orientierung an der Herstellung homogener Ordnung zeigt sich in der Fallschule I insgesamt als dominant. Sie strukturiert den Umgang mit ‚kulturellen‘ Differenzen (Fölker & Hertel, 2015) ebenso, wie sie dort vorherrschende repressive Disziplinarkultur unterfüttert (Hertel, 2020). Das Normalisierungsmuster natio-ethno-kultureller Homogenität kommt dabei auch in konkreten Disziplinarpraktiken zum Tragen. Die folgende Sequenz stammt aus einem Workshop mit den Lehrkräften des neu zusammengesetzten Kollegiums, in dem es explizit um die neue Schulordnung geht. In seinem Redebeitrag elaboriert der Lehrer *Qm* eine Form des Umgangs mit Störungen, nachdem er angekündigt hat, sein „Konzept vorstellen“ (Z. 1264) zu wollen:

- Qm: ... ich mach zu Beginn des Schuljahres mach ich einen Vertrag mit den Schülern eine Seite (.) zehn oder zwölf Regeln Paragraphen stehen da drin (.) (und da) steht unter anderem drin kein Arbeitsmaterial (.) Note fünf weil der Schüler versteht also mit Noten
- ??: °hm°
- Qm: versteht er eher als wenn ich jetzt sonst was reinschreibe (.) zu spät kommen Note fünf mehr als zehn Minuten Note sechs (.) unentschuldigt fehlen jeweils Note sechs und so weiter dann steht da drin [Husten] wir sprechen deutsch (.) und so weiter ... (.) das sind dann zehn Sachen die müssen wir unterschreiben Schüler Eltern (.) das Original liegt bei mir (.) Kopie kriegt der Schüler in (.) seinen Ordner muss er immer vorlegen

(FS I, GD Workshop Schulordnung, Z. 1265–1276, gekürzt)

Zunächst wird die hier beschriebene Praxis der Störungsprävention von dem Akteur als ein ‚Konzept‘ eingeführt. Der Begriff transportiert semantische Gehalte einer klar durchdachten Form der Herstellung von Ordnung und des Umgangs mit Störungen, die sich durch ihre Strukturiertheit von anderen Formen der Alltagspraxis abhebt. In der darauffolgenden Differenzierungsbewegung wird das Konzept dann näher entfaltet und zunächst als ein Vertrag markiert, der „*zehn oder zwölf Paragraphen*“ umfasse, in denen jeweils mögliche Verstöße und die dazugehörige Ahndung festgelegt sind. Wo es sich bei einem Vertrag um eine rechtlich verbindliche Vereinbarung zwischen Individuen handelt, die durch ihn auch als zur Selbstregulierung angerufene subjektiviert und anerkannt werden (vgl. Bröckling, 2017, S. 238), zeigt sich in der obigen Sequenz ein Bruch mit ebendieser Logik. Denn wie zum Ende hin verdeutlicht wird, „*müssen wir*“ den Vertrag unterschreiben, es handelt sich also um eine obligatorische Zustimmung, die den Schüler\*innen abverlangt wird. Dies führt das kontraktualistische Prinzip ad absurdum. Hinter der Metapher des Vertrags verbirgt sich also eine durch die Lehrkraft festgesetzte und definierte Regelsammlung, die sich den Schüler\*innen nicht als Vereinbarung, sondern als einseitige Setzung auferlegt und so Deutungshoheiten und Machtverhältnisse im schulischen Dispositiv zementiert.

Die im Vertrag festgelegten Regeln kreisen dabei zunächst um basale Faktoren schulischer Abläufe und beziehen sich auf das pünktliche Erscheinen und das Mitführen von Arbeitsmaterialien, also auf grundlegende Aspekte schulischer Ordnung. Diese Regeln werden in der oben rekonstruierten Praxis des Vertrags explizit definiert und durch Strafandrohung abgesichert. Basis dieser Orientierung pädagogischen Machtwissens bleibt die Konstruktion der Schüler\*innen als notorisch deviante Subjekte, die nur durch Bestrafung ‚regiert‘ werden können. Zu dieser Legitimationsfigur gehört auch die explizite Aberkennung kognitiver Leistungsfähigkeit, die sich in der Bemerkung, „*ein Schüler*“ verstehe Noten besser als textliche Vermerke („*als wenn ich jetzt sonst was reinschreibe*“), ausdrückt. Es handelt sich bei dieser Subjektkonstruktion um eine machtvolle Fremdrahmung (vgl. Bohnsack, 2017, S. 246 ff.), eine tautologische Konstruktion, die das Machtwissen stützt und die rigide Strafpraxis legitimiert. Insofern Strafe nun durch schlechte Schulnoten und damit durch ein Instrument der Leistungszumessung vorgenommen wird, beruht sie zudem auf dem drohenden Entzug institutionalisierten kulturellen Kapitals (Bourdieu, 1983) und daraus folgender biografischer Beschädigungen. Sie macht sich die strukturell marginalisierte Position der Schüler\*innen systematisch zunutze, kann sich aber gerade hinter dem Schleier des Neutralen und Meritokratischen verbergen, der den Schulnoten anhaftet (vgl. Wellgraf, 2018, S. 171 ff., hier S. 183).

Hinter diesem Schleier des Neutralen kann dann auch das natio-ethno-kulturelle Normalisierungsmuster subtil wirken. Denn auch der Satz „*wir sprechen deutsch*“ gehört zu jenem Regelkanon, der durch den ‚Vertrag‘ strafbewehrt abgesichert wird. Über die Legitimierung/Illegitimierung von Sprache wird dabei auch hier mehr verhandelt als Fragen schulischer Ordnung. Sprache ist immer auch Mittel der Markierung von Zugehörigkeiten und der Konstitution von Machtverhältnissen (vgl. Dirim, 2016, S. 195). Die Leistung der Disziplinarpraktiken besteht damit auch in der Durchsetzung sprachlich codierter Über- und Unterordnungen. Als Alternative zur biografischen Beschädigung durch Strafnoten bleibt damit nur die Selbsterwerfung der Subjekte unter das monolinguale Regime schulischer (Nicht-)Zugehörigkeit.

### 3.2 Widerstand zwecklos? Zum Aufbegehren angesichts punitiver Normalisierungen

Die folgende Sequenz stammt aus einer Gruppendiskussion mit drei Jugendlichen, die sich zum Interviewzeitpunkt im Strafraum der Fallschule I befinden, weil sie kurz zuvor des Unterrichts verwiesen worden sind. Die Sequenz war bereits Gegenstand vorhergehender Analysen, in denen sie vor allem mit Blick auf Machtverhältnisse und Disziplinarpraktiken ausgewertet wurde (Hertel, 2014, 2020). Im Folgenden liegt der Fokus nun stärker auf der Frage nach Subjektivierungsprozessen im Kreuzungsfeld von Disziplinarpraxis und natio-ethno-kultureller Ordnung. Subjektivierung kann dabei zunächst als jener Prozess verstanden werden, in dem Individuen durch die Einpassung in gesellschaftliche Normen zu Subjekten ‚gemacht‘ werden, wie Rose (2013, S. 115) im Anschluss an poststrukturalistische Perspektiven argumentiert. Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Warte besehen, vollziehen sich Subjektivierungen nun stets im Spannungsfeld von Norm und Habitus, von institutionalisierten und diskursiv hervorgebrachten Erwartungen und Subjektfiguren einerseits und implizit-habitualisierter Praxis andererseits. Dieses Verhältnis müssen die Akteur\*innen fortwährend austarieren (vgl. Geimer & Amling, 2019). Im vorliegenden Fall nimmt schulische Ordnung dann den Stellenwert einer solchen externen Norm (vgl. Bohnsack, 2017, S. 102–108) ein, in die wiederum Subjektivierungsimperative eingelassen sind. Im Laufe der Gruppendiskussion stellt die Interviewleitung (Yw) eine immanente Nachfrage mit Bezug auf die Gründe für den Verweis aus dem Unterricht. Die Interaktion entwickelt sich wie folgt:

Yw: Wie Beleidigung? Erzähl mal.

Cm: Na:a also (.) ich war in der Klasse da-da- ähh rede- reden wir halt Türkisch und Arabisch so untereinander. Dann fragt der Lehrer dann uns so

Am: L °ds-s°

- Cm: L wa-(.) äh lernt ma  
 mehr Deutsch warum lernt ihr nicht mehr Deutsch? Dann meint' ich warum lern' sie  
 eigentlich nicht Türkisch oder Arabisch? Dann meinte sie zu mir warum tust du uns  
 nicht den Gefallen und gehst zurück wieder mit dein Vater in die Türkei? Da meint  
 ich zu ihr
- Am: L hast ( )
- Bm: L hm?
- Cm: L äh halt die Fresse und geh zurück in dein (Gase) ganz ein-  
 fach. Weil ich hasse's wenn mein Vater ins Spiel gezogen wird (2)

(FS I, GD Schüler Betreuungsraum, Z. 291–303)

Unmittelbar zu Beginn dieser Sequenz erzählt der Schüler *Cm* von einer Konfliktsituation, die sich im Kontext des Unterrichts ereignet habe. Der Hintergrund ist, dass *Cm* mit Mitschüler\*innen „*Türkisch und Arabisch so untereinander*“ gesprochen habe. In der darauffolgenden Aufforderung an die Schüler\*innen, „*mehr Deutsch*“ zu lernen, tritt nun eine doppelte Anrufung als defizitäres Subjekt zutage. Sie zielt einerseits auf das Verhalten, andererseits aber auf Zuschreibungen an sprachliche Kompetenz, an die Verfügung über die an der Schule (einzig) legitime (deutsche) Sprache. Sie verweist den Schüler vermittelt jener strafbewehrten Monolingualität, die weiter oben rekonstruiert worden ist, auf eine Position prekärer Zugehörigkeit: Sich den schulischen Subjektivierungsimperativen zu fügen, wird hier als Bringschuld an die migrantischen ‚Anderen‘ gerichtet – eine Bringschuld, die im gesellschaftlichen Integrationsdispositiv dabei immer schon vor dem semantischen Hintergrund des unterstellten Scheiterns von Integration aufgerufen wird (vgl. Mecheril, 2011, S. 50 f.).

Von diesen Anrufungen zeigt sich *Cm* nun aber unbeeindruckt. Vielmehr setzt er sich als widerspenstiges Subjekt in Szene: Er unterläuft die defizitäre Adressierung, indem er sie auf die Lehrkraft selbst umlenkt, als er diese zum Erlernen des Türkischen oder Arabischen auffordert. *Cm* reißt hier kurzzeitig die Deutungshoheit über das sprachlich – und damit auch natio-ethno-kulturell – Legitime an sich und verkehrt somit die Rollen von Schüler\*in und Lehrkraft. Diese widerständige Praxis stellt die monolinguale Normalordnung des schulischen Dispositivs, einschließlich ihrer linguizistischen Sprachhierarchien, in Frage und setzt nun die Lehrkraft in die Position der Defizitären. Letztlich mündet die Situation dann aber in eine eskalative Wiederherstellung des Status Quo. Durch die Aufforderung, mit seinem Vater „*zurück ... in die Türkei*“ zu gehen, wird *Cm* und seiner Familie durch die Lehrkraft nun explizit die legitime schulische und gesellschaftliche Zugehörigkeit abgesprochen. Indem die Aufforderung zum Verlassen des Landes als „*Gefallen*“ konstruiert wird, der einem unbestimmten „*uns*“ getan werden soll, wird die Exklusionswirkung dieses Sprechakts durch rassistische Ausschließungssemantiken nochmals verstärkt.

In dieser Sequenz fallen pädagogische Strafpraxis und die Produktion von Ausschluss und Verachtungserfahrungen entlang der Differenzlinie natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit damit vollends in eins. Der vordergründige Konflikt um einen Aspekt schulischer Ordnung ist als Metapher für die Durchsetzung solcher Zugehörigkeitsordnungen lesbar, die immer schon mit Exklusionsdrohungen und Defizitorientierungen arbeiten. Artikulationen des Subjekts werden illegitimiert und widerständiges Aufbegehren durch die hegemoniale Ordnung überformt. Der Schüler wird machtvoll auf die Position des Nicht-Zugehörigen verwiesen – die Selbstdisziplinierung im sprachlichen Ausdruck und damit: Die habituelle Unterwerfung unter das (neo-)linguizistische „Sprachregime“ (Dean, 2020, S. 82; Dirim, 2010) der Schule wird zur Bedingung basaler schulischer Teilhabe. Die Normalisierungsmuster der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit und der Disziplinierung von Verhalten greifen hier ineinander und ziehen eine dichotome Zugehörigkeitsordnung in den Erfahrungsraum der Schüler\*innen ein, die als Alternative zur disziplinierenden Selbstunterwerfung nur den Ausschluss kennt.

#### 4. Fazit und Diskussion

Vor dem Hintergrund einer theoretischen Bestimmung der Schule als ‚Dispositiv der Macht‘ (Foucault, 1978) wurde in diesem Beitrag gezeigt, wie sich in pädagogischen Praktiken die zwei historisch gewachsenen Normalisierungsmuster der subjektivierenden Herstellung natio-ethno-kultureller Ordnungen und der verhaltensbezogenen Disziplinierung überlagern. Die empirischen Analysen zu den Orientierungen, dem Machtwissen der Lehrkräfte an der hier untersuchten Schule, untermauern dabei die Relevanz und Aktualität des Ineinandergreifens dieser Muster. So wurde gezeigt, wie in Disziplinarpraktiken natio-ethno-kulturelle Homogenitätsvorstellungen strafbewehrt durchgesetzt werden können. Wenn also „[der] ‚Faden der Nation‘ ... in den Strukturen und Praktiken der Schule (weiter-)gesponnen“ (Steinbach et al., 2020, S. 27) wird, dann machen die Analysen deutlich, dass zu diesen Praktiken auch jene der Strafe und Disziplinierung gezählt werden müssen. Andersherum wird aber auch die repressive Straflogik über ihren sinnstiftenden Bezug zur natio-ethno-kulturellen Normalität legitimiert. Letztlich sind damit beide Normalisierungsmuster wechselseitig naturalisierend und invisibilisierend füreinander funktional. Während der drohende Ausschluss aus der Zugehörigkeitsordnung die Wirkung von Disziplinarpraktiken zu potenzieren vermag, verhelfen umgekehrt die Disziplinarpraktiken der Zugehörigkeitsordnung zu ihrer unhinterfragten Geltung, weil sie ihre Logik in die organisational gefestigten, disziplinarkulturell gewachsenen Strukturen der Schule überführen. Vor dem Hintergrund machttheoretischer Überlegungen lassen

sich diese Ergebnisse als Ausweis der ungebrochenen Wirksamkeit disziplinargesellschaftlicher Logiken (vgl. Foucault, 1994) im schulischen Dispositiv lesen.

Die Rekonstruktionen zu den Erfahrungen der Schüler\*innen haben sodann gezeigt, wie sich das schulische Disziplinarregime den Jugendlichen mit großer Wirkmacht auferlegt. Widerstand gegen die darin eingelagerten Subjektivierungsimperative und Exklusionsdrohungen muss letztlich an ebendieser Wirkmacht scheitern. Ähnlich hat bereits die Rassismusforschung aufgezeigt, dass Schüler\*innen angesichts Erfahrungen mit rassistischen Strukturen durchaus in der Lage sind, Widerstand zu leisten und aufzubegehren, indem sie etwa „dominante Spielregeln für die eigenen Zwecke zu nutzen“ (Scharathow, 2017, S. 125) vermögen, dass dabei aber die machtvollen Verhältnisse hegemonialer Ordnungen letztlich eher punktuell irritiert als grundlegend aufgebrochen werden. Dabei scheinen die Möglichkeiten des Widerstands um so begrenzter, je prekärer die Position der Subjekte ist. Denn schnell wird widerständige Praxis in strukturell marginalisierten Verhältnissen mit einiger Wahrscheinlichkeit ins Leere laufen und wird nicht selten selbst zum Gegenstand von Sanktionen (vgl. z.B. Wellgraf, 2014, S. 326 f.), wie auch im oben rekonstruierten Fall.

Gleichwohl wäre es falsch, diese Verhältnisse als essentialistisch festgeschrieben zu deuten. So zeigen etwa die Analysen zum weiteren Sample des hier zugrunde liegenden Forschungsprojekts (s.o.), dass sich die Disziplinarkulturen einzelner Schulen auch unter strukturhomologen Bedingungen deutlich voneinander unterscheiden können. Das konkrete Zusammenwirken natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen und schulischer Disziplinarpraktiken bleibt also immer auch an einzelschulkulturelle Entwicklungen gebunden. Insbesondere vor dem Hintergrund der notorischen Krisenhaftigkeit nationaler Selbstverständlichkeiten in Gesellschaft und Schule (vgl. Mecheril & Rigelsky, 2010, S. 66 f.) dürfte die Frage nach unterschiedlichen empirischen Ausformungen dieses Zusammenspiels für weitere Forschung von großer Relevanz sein.

### *Anmerkung*

1. Alle Namen von Personen, Städten, Institutionen wurden nach den gängigen Prinzipien qualitativer Forschung unkenntlich gemacht.

### *Literatur*

- Adick, C. (2008). Forschung zur Universalisierung von Schule. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene Aufl., S. 987–1007). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6\\_41](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_41)
- Amos, S.K. (2007). Die Rede über den Superpredator und schulische Zero-Tolerance-Politik: Zur Ingebrauchnahme kriminologischer Diskurse als Mittel der Neuordnung gesellschaftlicher Mitgliedschaft. In S.K. Amos & H. Cremer-Schäfer (Hrsg.), *Saubere Schulen. Vom Aus-*

- brechen und Ausschließen Jugendlicher* (S. 21–42). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845201399-19>
- Anderson, B.R. (1996). *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts* (erweiterte Neuauflage). Frankfurt a.M.: Campus.
- Böhme, J. (2012). Schulräumliche Ordnungsparameter der Disziplinierung. Perspektiven einer Pädagogischen Morphologie. In H. Schröter-von Brandt, T. Coelen, A. Zeising & A. Ziesche (Hrsg.), *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten* (S. 219–232). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422052.219>
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderbd. 2, S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bröckling, U. (2017). *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bühmann, A.D. & Schneider, W. (2008). *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839408186>
- Dean, I. (2020). *Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dirim, İ. (2010). ‚Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.‘ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–114). Münster: Waxmann.
- Dirim, İ. (2016). ‚Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen.‘ Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Hummrich, N. Pfaff, İ. Dirim & C. Freitag (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 191–207). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10005-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10005-6_16)
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2017). Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 447–462). Wiesbaden: Springer VS.
- Ferguson, A.A. (2000). *Bad boys. Public schools in the making of black masculinity*. Michigan: The University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.16801>
- Fölker, L. & Hertel, T. (2015). Differenz und Defizit. Rekonstruktionen zu pädagogischen Orientierungen und Praktiken der Klientelkonstruktion an zwei segregierten Großstadtschulen. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 105–122). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8.9>
- Fölker, L., Hertel, T., Pfaff, N. & Wieneke, J. (2013). ‚Zahnlose Tiger‘ und ihr Kerngeschäft – Die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2(1), 87–110. <https://doi.org/10.3224/zisu.v2i1.17411>
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.

- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2006). *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am Collège de France, 1978–1979*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geimer, A. & Amling, S. (2019). Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung* (S. 19–42). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_2)
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Gomolla, M. (2013). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (5. Aufl., S. 87–102). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-01828-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-01828-3_6)
- Gray, M.S. (2016). Saving the lost boys: Narratives of discipline disproportionality. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 53–80.
- Gregory, A., Skiba, R.J. & Noguera, P.A. (2010). The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin? *Educational Researcher*, 39(1), 59–68. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357621>
- Hall, S. (1989). Rassismus als ideologischer Diskurs. *Das Argument*, 178, 913–921.
- Hansen, G. & Tillmann, K.-J. (1991). Deren, eure und unsere Schule. Der Nationalstaat, Europa und die Schule. *Friedrich Jahresheft*, IX, 136–140.
- Häussermann, H. (2008). Wohnen und Quartier: Ursachen sozialräumlicher Segregation. In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (S. 335–349). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90906-6\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90906-6_18)
- Hertel, T. (2014). Zwischen Normbruch, Widerstand und ambivalenter Affirmation. Rekonstruktionen zu schulischer Ordnung und Subjektivierung an einer urbanen ‚Brennpunktschule‘. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 385–402). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_22)
- Hertel, T. (2020). *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839455234>
- Hirschfield, P.J. (2008). Preparing for prison? The criminalization of school discipline in the USA. *Theoretical Criminology*, 12(1), 79–101. <https://doi.org/10.1177/1362480607085795>
- Hnilica, S. (2010). Schulbank und Klassenzimmer – Disziplinierung durch Architektur. In R. Egger & B. Hackl (Hrsg.), *Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädiaktiver Situierung und reflexivem Anspruch* (S. 141–162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92383-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92383-3_9)
- Karabulut, A. & Pfaff, N. (2020). Rassismusrelevantes Wissen in pädagogischen Deutungen. Professionelle Orientierungen von Lehrkräften an segregierten Schulen. In J. Karakayali (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 107–123). Weinheim: Beltz Juventa.

- Karakayali, J., & zur Nieden, B. (2013). Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. *sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung*, 1(2), 61–78. <https://doi.org/10.36900/suburban.v1i2.96>
- Langer, A. (2008). *Disziplinieren und entspannen: Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839409329>
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens* [hrsg. von D. Kettler, V. Meja und N. Stehr]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1995). *Ideologie und Utopie* (8. Aufl.). Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Eds.), *Migrationspädagogik* (S. 12–22). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2011). Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 43, 49–54. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay>
- Mecheril, P. (2015). Das Anliegen der Migrationspädagogik. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Bd. 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 25–53). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Mecheril, P. & Rigelsky, B. (2010). Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik. In C. Riegel & T. Geisen (Hrsg.), *Jugend, Zugehörigkeit und Migration: Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen* (2., durchgesehene Aufl., S. 61–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92145-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92145-7_3)
- Meyer, J.W., Ramirez, F.O. & Nuhoğlu Soysal, Y. (1992). World expansion of mass education, 1870–1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128–149. <https://doi.org/10.2307/2112679>
- Morris, E.W. (2005). ‘Tuck in that shirt!’ Race, class, gender, and discipline in an urban school. *Sociological Perspectives*, 48(1), 25–48. <https://doi.org/10.1525/sop.2005.48.1.25>
- Morris, E.W. & Perry, B.L. (2016). The punishment gap: School suspension and racial disparities in achievement. *Social Problems*, 63(1), 68–86. <https://doi.org/10.1093/socpro/spv026>
- Pongratz, L.A. (2011). Schule als Dispositiv der Macht. Pädagogische Reflexionen im Anschluss an Michel Foucault (1990). In L.A. Pongratz (Hrsg.), *Sammlung. Fundstücke aus 30 Hochschuljahren* (S. 140–158). Darmstadt: Technische Universität Darmstadt. Verfügbar unter: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2439>.
- Radtke, F.-O. (2008). Schule und Ethnizität. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene Aufl., S. 651–672). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6\\_26](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_26)
- Reh, S. (2005). Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? *Die Deutsche Schule*, 97(1), 76–86.
- Richter, S. (2019). *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rose, N. (2013). Gebildete Körper – Verkörperte Ordnungen. Subjektivierungen im Ausländerdispositiv. In J. Caborn Wengler, B. Hoffarth & Ł. Kumięga (Hrsg.), *Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik* (S. 111–128). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94260-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94260-5_7)
- Scharathow, W. (2017). Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und*

- Widerstandsformen* (S. 107–127). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_7)
- Steinbach, A., Shure, S. & Mecheril, P. (2020). The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In J. Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 24–45). Weinheim: Beltz Juventa.
- Terhart, H., Massumi, M. & Dewitz, N. von. (2017). Aktuelle Zuwanderung – Wege der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. *Die Deutsche Schule*, 109(3), 236–247.
- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839402634>
- Tillmann, K.-J. (2008). Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Aufl., S. 33–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90972-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90972-1_2)
- Wellgraf, S. (2012). *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839420539>
- Wellgraf, S. (2014). Verachtung. Identitätssuche im Kontext verweigerter Anerkennung. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 317–330). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_18)
- Wellgraf, S. (2018). *Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839440391>
- Yıldız, S. (2009). *Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.