

Ambivalente Disziplinarsubjekte. Schüler:in-Sein und die Erfahrung der Strafe am Beispiel des schulischen Trainingsraums

Thorsten Hertel

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet Erfahrungen des Diszipliniert-Werdens in der Schule anhand von Rekonstruktionen zur Wahrnehmung des pädagogischen Trainingsraums. Ausgehend von einer an Foucault anschließenden Lesart der (spät-)modernen Schule als eines Machtdispositivs und vermittelt dokumentarischer Rekonstruktionen geht der Beitrag empirisch der Frage nach, wie sich Erfahrungen des Diszipliniert-Werdens im Sinne der Unterwerfung unter schulische Regel-, Ordnungs- und Bestrafungssysteme im Wissen von Schüler:innen niederschlagen. Datengrundlage bilden Gruppendiskussionen mit Schüler:innen aus einer Schule in einem sozial marginalisierten Quartier einer deutschen Großstadt. Dabei tritt erstens die Erfahrung von Disziplin und Strafe als willkürliche Exklusion zu Tage. Zweitens zeigt sich sodann aber empirisch, dass die Grundlogik des Punitiven gleichwohl in den Orientierungsrahmen der Schüler:innen perpetuiert wird.

Schlagwörter: Disziplinierung, Exklusion, Macht, Subjekt, Subjektivierung

Ambivalent Disciplinary Subjects. ‚Being Student‘ and the Experience of Punishment through the Example of the School ‘Time-Out Room’

Abstract

The article explores the experiences of being disciplined at school, focusing on students’ perceptions of and experiences with the pedagogical ‘time out room’ (*Trainingsraum*). Using a theoretical framework based on Foucault, which understands modern school as a ‘dispositive of power’, and through documentary reconstructions, the article examines how experiences of being disciplined through punishment and rule enforcement are reflected in students’ knowledge. The data consists of group discussions with students from a secondary school situated in a marginalized area of a German major city. Firstly, the experience of discipline and punishment as based on arbitrary exclusion comes to light. Secondly, the empirical analysis shows how the basic punitive logic is perpetuated within students’ orientational framework despite their negative experiences.

Keywords: discipline, exclusion, power, subject, subjectivation

Einleitung

Schule und damit die alltäglichen Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche in ihrer Rolle als Schüler:innen machen, sind gerahmt von mannigfaltigen Strukturen pädagogischer Ordnungsbildung und hoch ausdifferenzierten Praktiken der Disziplinierung, die von der Etablierung formalisierter Abläufe über disziplinierende Anrufungen und räumliche Strukturen bis hin zu Sanktions- und Strafpraktiken reichen (Radtke, 2011; Richter, 2019). Denn seit ihrer Entstehung ist die Schule eng verwoben mit den multiplen Prozessen der Hervorbringung von Individuen als gesellschaftliche Subjekte, in denen der Zurichtung auf etablierte Normen und Verhaltenserwartungen in ihrer sozio-historisch je spezifischen Verfasstheit eine besondere Bedeutung zukommt (Pongratz, 1989).

Vor dem Hintergrund der Frage nach Problemdimensionen und Krisenkonstellationen des Schüler:in-Seins fragt der vorliegende Beitrag nun aber gerade nicht nach den Formen und der gegenwärtigen Verfasstheit schulischer Straf- und Disziplinarpraktiken. Ebenso wenig soll hier dazu beigetragen werden, schulische Disziplinarpraxis optimierend zu informieren. Vielmehr geht es in den folgenden Ausführungen darum, die kollektiven Erfahrungen des Diszipliniert-Werdens aufseiten von Schüler:innen rekonstruktiv in den Blick zu rücken. Auf diese Weise soll ein Beitrag dazu geleistet werden, auch in der Forschung zu pädagogischer Disziplinarpraxis der ansonsten in der Schulforschung tendenziell zu wenig berücksichtigten Schüler:innenperspektive (Betz, 2022; Zinnecker, 2000) empirische Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Hierzu unternimmt der Beitrag die rekonstruktive Analyse von Gruppendiskussionen mit Schüler:innen des 7. Jahrgangs einer Gesamtschule in einem marginalisierten großstädtischen Sozialraum. Im Zentrum stehen dabei die Erfahrungen, die die Schüler:innen mit dem an ihrer Schule etablierten Disziplinarinstrument des pädagogischen Trainingsraums machen. Diese Erfahrungen werden hier als Dokument der Wirkungen schulischer Disziplinierungspraktiken gelesen und die Jugendlichen selbst als aktive Akteur:innen der Verhandlung von und des Sich-Positionierens in schulischen Disziplinierungssystemen ernst genommen. Der Trainingsraum, so wird in den Analysen deutlich, präsentiert sich den Schüler:innen als zentraler Knotenpunkt des schulischen Straf- und Disziplinarapparats. Ungeachtet der damit verbundenen kritischen Bezugnahmen auf den Trainingsraum lehnen die Schüler:innen rigorose Strafe allerdings nicht umfänglich ab. Im Gegenteil erweist sich die Logik des Strafens als so weitgehend habitualisiert, dass sie noch in ihrer Kritik verbürgt und durch die Schüler:innen selbst perpetuiert wird. Letztere werden somit als *ambivalente schulische Disziplinarsubjekte* erkennbar.

Der Beitrag ist in insgesamt fünf Schritte gegliedert. Auf die Einleitung folgt eine kurze theoretische Verortung der Schule als ‚Dispositiv der Macht‘, welche auch die Forschung zu schüler:innenseitigen Erfahrungen des Diszipliniert-Werdens umreißt (1). Im darauffolgenden Schritt wird der pädagogische Trainingsraum in seiner Programmatik und Anlage beschrieben und entlang einschlägiger Forschungsperspektiven machtanalytisch eingeordnet (2). Im Anschluss folgen methodologisch-theoretische Justierungen (3), bevor in die empirischen Analysen übergeleitet wird (4). Ein Resümee (5) fasst die Befunde zusammen und ordnet sie ein.

1 Disziplin(-ierung) im schulischen Machtdispositiv

Seit ihrer Institutionalisierung im 19. und 20. Jahrhundert kommt der Schule eine entscheidende Bedeutung für die Formation des modernen Subjekts zu. Dabei ist sie stets an die sozio-historischen Verhältnisse gebunden, in und aus denen sie entsteht und wirkt. Neben Prozessen der Herausbildung des modernen Nationalstaats inklusive seiner Imaginationen natio-ethno-kultureller Homogenität (Adick, 2008; Radtke, 2008; Steinbach et al., 2020) ist die Schule fest eingebunden in Prozesse der sozialen Disziplinierung und Kontrolle. Sie ist somit als ein ‚Dispositiv der Macht‘ verstehbar (Pongratz, 2010). Mit Foucault (1978) sind Dispositive vielschichtige, komplexe, netzartige, relativ stabile, gleichwohl aber auch wandelbare Anordnungen heterogener sozialer Elemente, die als Reaktion auf historisch gewachsene soziale Probleme und Anforderungen entstehen und sozialen Wandel prozessieren. In ihrer Ausdehnung über verschiedene gesellschaftliche Ebenen hinweg bringen sie Subjekte hervor, indem sie Diskurse, Praktiken, materielle Strukturen und Artefakte miteinander verweben (Bührmann & Schneider, 2008, S. 51–56, 105–107; Foucault, 1978, S. 120). Die Subjekte sind dabei aber gerade nicht als passive Projektionsflächen zu verstehen, in die sich die Wirkungen der Macht einseitig einschreiben, sondern selbst aktiver Part im Prozessieren von Macht (Foucault, 1978, 1994).

Für eine machtanalytisch interessierte Forschung zu Schüler:innen und ihrem Verhältnis zu schulischen Disziplinarstrukturen ergibt sich hieraus die Konsequenz, Schüler:innen als aktiv in die Hervorbringung dieser Strukturen eingebundene Akteur:innen zu verstehen, die sich stets in der Spannung disziplinierender Fremd- und Selbsttechnologien subjektivieren (müssen). Die Einsicht, dass Kinder als handlungsfähige Akteur:innen zu betrachten sind, darf auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Schüler:innen mittlerweile als Konsens betrachtet werden, ist es doch insbesondere der Kindheits- und Jugendforschung zu verdanken, auf die problematische Ausblendung von Schüler:innen, ihren Perspektiven, Erfahrungen und ihrer ‚Agency‘ aufmerksam gemacht und dem ein Bild vom Kind als sozialem Akteur entgegengesetzt zu haben (Betz, 2022; Betz & Eßer, 2016; Zinnecker, 2000). Mit dem Agency-Konzept ist dabei die Beobachtung verknüpft, dass Kinder und Jugendliche in institutionell-organisationalen Zusammenhängen relational situierte handelnde Akteur:innen sind. Hieraus ergibt sich dann auch, dass Agency nicht auf kritische Opposition, Widerstand oder gar Autonomie zu verkürzen ist. Vielmehr ist sie als eine „Handlungspotentialität“ zu betrachten, „die sich aus wechselseitig erzeugten Tätigkeiten und der reziproken Fähigkeit ergibt, situativ angemessen zu agieren“ (Grundmann, 2020, S. 1710). Die Handlungsmöglichkeiten, auf die sich Agency bezieht, sind in Machtverhältnisse und Dynamiken eingebunden (Grundmann, 2020, S. 1709), sodass auch konformes und die gegebenen Verhältnisse reproduzierendes Verhalten hierunter zu fassen wäre.

Die Frage, wie sich Kinder und Jugendliche in den Spannungsfeldern des schulischen Machtdispositivs positionieren, ist in erziehungswissenschaftlichen Studien nun noch nicht umfassend beforscht, wohl aber im Rahmen verschiedener Arbeiten thematisiert worden. Wesentliche Leistungen in dieser Hinsicht sind insbesondere ethnographischen Studien zu verdanken.

Etwa haben Kalthoff & Kelle (2000) gezeigt, wie Schüler:innen in die situativ-praktische Hervorbringung von Ordnung im Klassenraum verstrickt sind. Die Entstehung von

Ordnung in praktischen Vollzügen manifestiert sich dabei auch auf der Ebene der Interaktionen zwischen den Schüler:innen, diese nehmen aktive Bedeutung für die Hervorbringung von Ordnung ein. Eckermann & Heinzel (2015) zeigen in videographischen Analysen, wie sich Schüler:innen in wechselseitigen Adressierungspraktiken als schulische Subjekte anrufen und sich dabei gegenseitig ‚überwachen‘, Regeleinhaltungen anmahnen und durchsetzen (Eckermann & Heinzel, 2015, S. 32). Erst hierdurch eignen sich Kinder und Jugendliche demnach die Subjektposition der Schüler:in an und werden so zu handlungsfähigen Subjekten pädagogischer Ordnungen. Dabei kommt der performativen Dimension gesonderte Bedeutung zu, insofern die entsprechenden Subjektpositionen in der eigenen Praxis „verkörpert“ werden müssen (Eckermann & Heinzel, 2015, S. 35). Befunde zu individualisierenden und selbstgesteuerten Unterrichtspraktiken im Primar- sowie Sekundarbereich machen wiederum deutlich, wie im spätmodernen Schulsystem Macht unter dem Deckmantel der Individualisierung prozessiert – und wie etwa solche Praktiken wie Reflexions-, Schüler:in-Lehrkraft- und Selbsteinschätzungsgespräche, in denen Schüler:innen aktiv ihre eigenen Lernprozesse reflektieren sollen, letztlich der subtilen Stabilisierung etablierter pädagogischer Ordnungen und Deutungshoheiten dienen (Breidenstein & Rademacher, 2017; Rabenstein, 2007).

Disziplinierungen nehmen schließlich bereits in der Grundschule wesentlichen Raum ein. Denn schon im Primarbereich werden Kinder als pädagogische Disziplinarsubjekte adressiert, indem die Schule Zeiten und Räume legitimer und illegitimer Praktiken definiert, die durch Artefakte sowie durch akustische und visuelle Signale markiert werden, indem sie die Schüler:innenkörper rhythmisiert und ‚zähmt‘, ihre Bewegungen, ihr Sprechen und Schweigen reguliert (Jäger, 2019, S. 47–60). Auch hier ist die aktive Inkorporierung der Machtverhältnisse von tragender Bedeutung für den Erfolg der Disziplin. Die Subtilität von Disziplinarpraktiken in der Grundschule tritt wiederum sehr prägnant bei Wolter (2018) zutage. Er zeigt, wie Kinder im Grundschulunterricht an abstrakte Formen der Verhaltenskoordination gewöhnt, sie im Raum positioniert und als Schüler:innen markiert werden und wie dabei ein spezifisches Wissen über sie hervorgebracht wird. Analysen zur Grundschule haben aber auch gezeigt, wie solche Schüler:innen, die sich nicht nahtlos in schulische Disziplinarordnungen einfügen können, riskieren, zu Außenseiter:innen gemacht zu werden. Insbesondere zeigen diese Arbeiten, dass auch die übrigen Schüler:innen nicht nur aktiv in Prozesse der Fremd- und Selbstdisziplinierung, sondern auch in solche der symbolischen Exklusion verstrickt sind (Jäger, 2011; Kassis, 2019).

Dass mit Praktiken und Erfahrungen des Diszipliniert-Werdens auch Potentiale der Stigmatisierung verbunden sind, wird wiederum in solchen Studien deutlich, die das Erleben und die Praktiken von Schüler:innen am unteren Ende der Bildungshierarchie in den Blick nehmen. Dort zeigt sich nicht zuletzt auch, dass Opposition und Widerstand gegenüber schulischen Ordnungs-, Straf- und Stigmastrukturen letztlich ins Leere laufen müssen (Wellgraf, 2012, 2018). Eigene Arbeiten haben schließlich gezeigt, wie sich Schüler:innen ambivalent zu schulischen Disziplinkulturen positionieren, dabei aber die in diesen Disziplinkulturen angelegten Subjektfiguren letztlich in ihrer eigenen Praxis reproduzieren (Hertel, 2014, 2020).

2 Der Trainingsraum: ambivalenter Knotenpunkt schulischer Disziplinierung

Hinter dem Begriff des Trainingsraums verbirgt sich eine Methode der schulischen Bearbeitung von Störungen des Unterrichts, die darauf basiert, einen spezifischen Raum in der Schule zu schaffen, in den störende Schüler:innen verwiesen werden können. Laut seiner in verschiedenen Publikationen beschriebenen Programmatik (Balke, 2003; Bründel & Simon, 2013) sollen die Schüler:innen dort angekommen im Dialog mit Pädagog:innen ihr regelwidriges Verhalten reflektieren und schließlich einen Plan erstellen, der besagt, was sie in Zukunft für die Vermeidung störenden Verhaltens zu tun gedenken. Der so erstellte ‚Rückkehrplan‘ bildet dann die Grundlage für die Rückkehr in den Unterricht. Alle Schritte sollen dabei einem sehr spezifischen Schema folgen, zu dem eine bestimmte Frageabfolge bei Auftreten der Störungen im Klassenraum genauso gehört wie spezifische Dokumentationsformen und Ablaufmuster im Trainingsraum selbst (siehe hierzu etwa Bründel & Simon, 2013, S. 53–91). Der Trainingsraum wird dabei explizit nicht als Strafraum, sondern als ein Raum angeleiteter Selbstbeobachtung und Verhaltensreflexion präsentiert.

Erziehungswissenschaftlich lässt sich der Trainingsraum zunächst als ein Versuch lesen, die hoch komplexen pädagogischen Prozesse rund um Fragen der schulischen Ordnung durch eine systematische Verregelung ebendieser Prozesse zu kontrollieren, indem die Bearbeitung von Störungen ausgelagert und somit letztlich Erziehung und Bildung räumlich getrennt werden (Budde, 2014, S. 109). Machtanalytisch besehen drängt sich wiederum die Lesart des Trainingsraums als ‚Disziplinarparzelle‘, wie sie Foucault als ein zentrales Prinzip der räumlichen Logik der Disziplinarmacht rekonstruiert hat, unmittelbar auf. Demnach teilt sich der Disziplinarraum in so viele Parzellen, wie Individuen zu kontrollieren sind. Die Disziplinarparzelle dient der Kontrolle der Subjekte, der Beobachtung und schließlich der Korrektur ihres Verhaltens (Foucault, 1994, S. 183). Die räumliche Absonderung störender Individuen, ihre eingehende Beobachtung und schließlich die ‚Bearbeitung‘ ihrer Verhaltensweisen sind ihrerseits Kernbestandteile des Trainingsraumprogramms, womit die paradoxe Logik der Disziplinarparzelle, das zu disziplinierende Subjekt einerseits in seiner Individualität anzuerkennen, um es andererseits wirksam unterwerfen zu können (Böhme, 2012, S. 221), auch in dieses Programm strukturell eingeschrieben ist.

Andererseits aber verweist das Prinzip der Gesprächsführung und subtilen Verhaltensmodifikation auf Machttypiken, die weniger auf die ‚gelehrigen Körper‘ der Disziplinarmacht (Foucault, 1994) als auf ein sich selbst regierendes Subjekt zielen (Foucault, 2006). In der Nähe gouvernementaler Führungsprinzipien und der Muster der Kontrollgesellschaft (Deleuze, 1993) verortet den Trainingsraum entsprechend Pongratz (2010). Er argumentiert, dass hier eine Subjektivierungslogik am Werk sei, welche die Verantwortung für Störungen einseitig bei den Schüler:innen verorte. Der Trainingsraum lasse diese ein „Marktmodell des Unterrichts“ (Pongratz, 2010, S. 71) verinnerlichen und projiziere „gouvernementale Kontroll- und Führungsformen in den Raum der Schule“ hinein (Pongratz, 2010, S. 71). Der Trainingsraum ist damit in seiner Anlage spannungsreich, weil er auf unterschiedliche Typiken von Macht verweist, die zwischen Exklusion, rigoroser Zurichtung und sanfter Führung situiert sind.

Empirische Analysen zu den konkreten Praktiken im und um den Trainingsraum sind nun vergleichsweise rar. Vorliegende quantitative Untersuchungen fragen nach den Effekten des Trainingsraumprogramms, wobei Evidenz für dessen Wirksamkeit rar ist (Hövel et al., 2020). Macht- und herrschaftsanalytische pädagogische Kritiken heben wiederum auf die Funktion des Trainingsraums ab, schulische Regelsysteme einseitig durchzusetzen und dabei die hierin wirksamen, hoch asymmetrischen Machtverhältnisse zu verschleiern (Bröcher, 2005; Pongratz, 2013).

Neben quantitativen Befunden und der Dekonstruktion von Programmatik ist es nun aber von gesondertem empirischem Interesse, wie Trainingsräume in konkrete schulische Disziplinarpraxis eingebunden sind und wie Schüler:innen sich als Subjekte hierzu relationieren. Aus qualitativ-empirischen Studien bestehen Hinweise darauf, dass sich im Unterricht entstandene Konflikte im Trainingsraum nicht bearbeiten lassen, sondern von dort letztlich an den ‚Ursprungsort‘ zurückkehren (Jornitz, 2004), und dass pädagogische Praktiken und Interaktionen zwischen Schüler:innen und schulischen Akteuren im Trainingsraum die Logik der einzelschulischen Disziplinarkultur ebenso reproduzieren, wie sie diese mithin unterlaufen oder irritieren können (Hertel, 2015, 2024). Richter & Frieberthäuser (2012) zeigen, dass der Ausschluss von Störenden auch der Disziplinierung der in der Klasse verbleibenden Schüler:innen dient, und dass der Trainingsraum die Schüler:innen nicht zuletzt in ihren Möglichkeiten beschränkt, sich gegen als ungerecht empfundene Strafen zur Wehr zu setzen (S. 77–78). Andererseits aber kann der Trainingsraum auch als ein alternativer Ort zum schulischen Normalbetrieb entworfen werden, der mithin auch von Schüler:innen als Rückzugsort empfunden wird (Richter & Frieberthäuser, 2012, S. 74–75, 78). Schließlich konnte in eigenen Vorarbeiten gezeigt werden, dass sich mit der Nutzung des Trainingsraums als Exklusionsinstrument Zuschreibungen natio-ethno-kultureller Differenz verfestigen können und wie der Trainingsraum in den Erfahrungen von Schüler:innen in ein Verhältnis zu rassistischen Marginalisierungserfahrungen treten kann (Hertel, 2021). Auch die ethnographische Arbeit von Ferguson (2000) zeigt bereits, wie die im US-amerikanischen Diskurs etablierte Subjektfigur des ‚Bad Boy‘ in Praktiken der innerschulischen Exklusion mithervorgebracht wird (Ferguson, 2000, S. 29–47). Ein dem Trainingsraum ähnliches Prinzip findet sich zudem in den in englischen Schulen existierenden ‚Isolation Rooms‘. Analysen zu diesen Isolationsräumen zeigen, dass mit ihnen schmerzhaft Erfahrungen von Ausschluss, nicht zuletzt aber auch von Machtlosigkeit gegenüber einem als übermächtig und willkürlich empfundenen System der Exklusion in der Schule verbunden sein können (Sealy et al., 2023).

In der Gesamtschau liegen Studien, die gezielt die Perspektiven und Erfahrungen von Schüler:innen in, mit und durch Trainingsräume(n) rekonstruieren, nur sehr eingeschränkt vor. Soll aber der Anspruch ernst genommen werden, die Perspektive der Schüler:innen und ihre Erfahrungen des Positioniert-Seins und -Werdens in schulischen Disziplinarstrukturen in den Blick zu rücken, so bilden die Erfahrungen mit dem Trainingsraum einen vielversprechenden Ansatzpunkt.

3 Methodologisch-theoretische Justierung: zur Rekonstruktion von Erfahrung im schulischen Machtdispositiv

Die nachfolgend zu analysierenden Gruppendiskussionen wurden im Kontext einer Studie erhoben, welche Disziplinarpraxis und Disziplinarkultur an Schulen in marginalisierten Sozialräumen rekonstruktiv untersucht hat (Hertel, 2020). Dabei wurden methodologische Perspektivierungen der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2010, 2017) mit einem an Foucault orientierten Verständnis der Schule als ‚Dispositiv der Macht‘ (Foucault, 1978) verbunden. Mit der Praxeologischen Wissenssoziologie wird eine Perspektive eingenommen, welche die Fundierung sozialer Praxis in strukturhomologen Erfahrungen der Subjekte scharf stellt (Bohnsack, 2010, 2017). Dabei steht der auf Karl Mannheim (1980) zurückgehende Begriff des *konjunktiven Erfahrungsraums* zentral. In konjunktiven Erfahrungsräumen bildet sich ein gemeinsam geteiltes *Orientierungswissen* heraus, welches das Handeln sozialer Akteur:innen als ein vorreflexives, habitualisiertes und implizites Wissen orientiert. Dieses Wissen wird entlang der Analyseprinzipien der Dokumentarischen Methode in einem mehrschrittigen Verfahren von der Rekonstruktion von Orientierungsgehalten über die Analyse der Diskursorganisation bis hin zur Bildung von Typologien rekonstruiert (Bohnsack, 2010, 2017; Bohnsack et al., 2019; Przyborski, 2004). Dieses implizite Orientierungswissen steht dabei in einem ‚notorischen Spannungsverhältnis‘ zu explizitem oder auch *kommunikativem Wissen*. Hiermit ist eine Wissensform beschrieben, die reflexiv verfügbare Wissensbestände umfasst. Zu diesen gehören auch institutionalisierte Normen und, nicht zuletzt, Normalitätserwartungen an gesellschaftliche Subjekte, an ihr Verhalten und ihren Selbstausdruck (Bohnsack, 2017, S. 102–108). Im Machtdispositiv Schule sind diese Verhaltens- und Normalitätserwartungen in organisationale Strukturen eingelassen. Sie begegnen den Individuen, die zu pädagogischen Subjekten (gemacht) werden, als machtvollere Fremdrahmungen. Diese auch als ‚Erst-Codierungen‘ oder ‚konstitutive Rahmungen‘ bezeichneten Fremdrahmungen sind eng mit Normalitätserwartungen an das Handeln und die Identität der ‚Klientel‘ (Bohnsack, 2020, S. 30) verwoben.

Aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive kann nun der Trainingsraum als ein spezifischer schulischer Interaktionsraum verstanden werden, der die Schüler:innen, die in ihn verwiesen worden sind, einer mindestens doppelten Fremdrahmung unterzieht. Einerseits den oben erwähnten konstituierenden Rahmungen der Schule, insofern der Trainingsraum diese Rahmungen disziplinarisch verbürgt, sowie andererseits der spezifischen Fremdrahmung als Störende und Nonkonforme, die wiederum das Potential hat, sich im Sinne der Konstruktion totaler Identitäten zu verfestigen (Bohnsack, 2017, S. 247), in denen die jeweiligen Schüler:innen dann einseitig als deviant typisiert werden können (für theoretische Überlegungen zu Rahmungsmacht und Trainingsraum siehe Hertel, 2024, S. 176–178).

Die dispositive Struktur der Schule bildet dabei den strukturellen Rahmen, innerhalb dessen das so beschaffene pädagogische ‚Machtwissen‘ entfaltet und in Form pädagogischer Praxis wirksam werden kann. Hierzu gehört die räumlich-architektonische Parzellenstruktur von Schulgebäuden ebenso wie das historisch gewachsene Repertoire schulischer Straf-, Exklusions- und anderweitiger Disziplinarpraktiken. Nicht zuletzt bilden

gesellschaftlich etablierte Diskursfiguren über Kinder und Jugendliche sowie über spezifische soziale Milieus Bezugspunkte der Konstruktion von Subjektfiguren. Schulisches Machtdispositiv und machtvolleres pädagogisches Orientierungswissen sind damit zwar nicht deckungsgleich, sie stehen aber in einer spannungsvollen Beziehung der wechselseitigen Reproduktion und Irritation zueinander (siehe dazu ausführlich Hertel, 2020, Kapitel 2, 3 & 10).

Schüler:innen sind dann wiederum der primäre Zielpunkt dispositiver Hervorbringungen. Im Einklang mit einem foucault'schen Machtbegriff ebenso wie mit einer Perspektive auf die ‚Agency‘ von Kindern und Jugendlichen im Schulsystem sind sie als aktive Akteur:innen zu verstehen, die in wirkmächtige Machtverhältnisse verstrickt sind. Dabei sind sie aber ebenso wenig passive Projektionsflächen wie einseitig freiheitsbestrebte Autonomiesubjekte (Bröckling, 2012, S. 132; Bührmann & Schneider, 2008, S. 94). Ihre Relationierung zu schulischen Disziplinarstrukturen kann sich daher in potentiell mannigfaltigen Formen zeigen, die zwischen Verinnerlichung, Aneignung und aktiver Verbürgung etablierter Machtverhältnisse einerseits und subtilem Unterlaufen oder auch offener Opposition gegenüber diesen Verhältnissen andererseits changieren können. Wie sich diese Relationierung also darstellt, ist damit zuvörderst eine empirische Frage.

4 Empirie

Ausgehend von den Analyseprinzipien der Dokumentarischen Methode werden im Folgenden konjunktive Erfahrungen des Diszipliniert-Werdens mit Bezug auf den Trainingsraum rekonstruiert.

Das hierzu fokussierte Material gehört zum Sample einer Studie zu Disziplinarpraxis an marginalisierten Schulen (Hertel, 2020). Dort wurden insgesamt drei großstädtische Schulen untersucht, die unter vergleichbaren sozialstrukturellen Rahmenbedingungen arbeiten. Die Datengrundlage bildeten Gruppendiskussionen und Interviews mit pädagogischem Personal ebenso wie mit Schüler:innen, wobei der Fokus zunächst darauf lag, anhand des Materials zu den Lehrkräften zwei Typen pädagogischen ‚Machtwissens‘ und schulischer Disziplinarpraxis rekonstruktiv herauszuarbeiten (Hertel, 2020, Kapitel 7 & 8). Die Disziplinarpraxis des *repressiven Typs* kreist dabei um Formen der rigorosen Strafpraxis, wobei die Schüler:innen als notorisch deviante Subjekte konstruiert werden, die es durch punitive Disziplinierung einzuhegen gilt. Im *explorativen Typ* hingegen stehen Formen der Disziplinarpraxis zentral, die ausgehend von einem analytischen Blick auf das Subjekt danach streben, dieses durch adaptive und subtile Disziplinartechniken zu führen. In einem weiteren Schritt wurde dann für zwei der Schulen im Sample – die Fallschulen I und III – die diesen Typen entsprechenden einzelschulischen Disziplinkulturen rekonstruiert. Während die Fallschule I eine repressive Disziplinkultur aufweist, zeigt sich die Disziplinkultur der Fallschule III als explorativ orientiert. Dabei wurde auch rekonstruiert, wie sich die Schüler:innen zur Disziplinkultur ihrer jeweiligen Schule relationieren. Hier zeigen sich wiederum *drei Modi der Relationierung*:

Im *Modus des habitualisierten Normbruchs* sind die habituellen Orientierungen der Schüler:innen widerständig gegen die schulischen Ordnungssysteme gerichtet und die

Schüler:innen brechen routiniert mit schulischen Verhaltenserwartungen. Sie performieren dabei gerade jene Subjektfigur des notorisch Devianten, die der Disziplinarkultur der Schule entspricht. Der Trainingsraum wird hier zu einer Bühne der Inszenierung habitualisierter Devianz durch die Jugendlichen.

Im *Modus der ideologischen Affirmation* zeigen sich ebenfalls Dynamiken des Normbruchs, die aber in Spannung stehen zur Affirmation normativer Ordnungen durch die Schüler:innen selbst. Hier wird von Lehrkräften erwartet, dass sie durchgreifen und disziplinieren, die eigene Praxis des Unterlaufens und Störens bricht jedoch mit den Verhaltenserwartungen schulischer Ordnung.

Im *Modus der Totalaffirmation* hingegen erweist sich die schulische Disziplinarkultur als insofern inkorporiert, als die habitualisierten Orientierungen der Schüler:innen hier deckungsgleich mit den normativen Erwartungen der schulischen Disziplinarkultur sind (Hertel, 2020, Kapitel 9.4).

Die zwei Gruppendiskussionen mit Schüler:innen des 7. Jahrgangs, welche den Gegenstand der folgenden Rekonstruktionen bilden, stammen nun aus der Fallschule II des Samples. Wie sich die Schüler:innen an dieser Schule zu dem Disziplinierungsinstrument Trainingsraum in Beziehung setzen, soll im Folgenden herausgearbeitet werden.

4.1 „...Man hat keine Fenster so alles still...“ – der Trainingsraum als Exklusions- und Strafparzelle

An beiden Gruppendiskussionen mit Schüler:innen der Fallschule II ist zunächst auffällig, dass die eigene Schule explizit als Disziplinaranstalt wahrgenommen wird. So sind beide Diskussionen geprägt durch selbstläufige und hoch ausdifferenzierte Beschreibungen von Ordnungssystemen und -praktiken sowie, nicht zuletzt, von Narrationen typischer Störungs- und Bestrafungsszenarien. An der zunächst zu bearbeitenden *Gruppendiskussion 2* sind dabei drei Jungen des 7. Jahrgangs der Fallschule II beteiligt. Sie werden eingangs gebeten, ihren Schulalltag zu beschreiben. Dies tun die Jugendlichen zunächst entlang typischer Ablaufschemata, bevor die Diskussionsleitung (*Ym*) nach den täglichen Erfahrungen im Unterricht fragt. Im Anschluss entfaltet sich eine interaktive Passage, in welcher die Schüler unter anderem die verhältnismäßig hohe Lautstärke im Unterricht als störend markieren sowie schließlich ein unfaires „Bestrafungssystem“ (*Bm*, Z. 85) kritisieren, das dann auch in hohem Detaillierungsgrad beschrieben wird. Hier zeigt sich bereits, dass die Erfahrung von Strafe als Aspekt von Schule eine hohe Bedeutung für die Schüler einnimmt.

Als Teil dieses Bestrafungssystems kommen die Akteure dann auf den Trainingsraum zu sprechen. Er ist in der Gruppendiskussion das wesentliche Beispiel schulischer Strafpraxis und wird von den Schülern zunächst in Verbindung mit einem System des ‚Anschreibens‘ beschrieben. Demnach wird im Falle einer Störung ein Schild mit dem Namen des:der Störenden unterhalb des an der Tafel stehenden Wortes ‚Trainingsraum‘ „angeheftet“ (*Bm*, Z. 114). Spätestens bei der dritten Störung folgt dann der Verweis in den Trainingsraum. Damit erscheint das Verfahren des Trainingsraumverweises erstens als vergleichsweise stark formalisiert. Deutlich wird zweitens, dass die Exklusionslogik des Trainingsraums hier an ein System der klassenöffentlichen Markierung von Devianz im weitesten Sinne

gebunden ist und dass die Akteure dieses System drittens weitgehend verinnerlicht haben. Wie der Trainingsraum als solcher erfahren wird, elaborieren die Jugendlichen nun wenig später folgendermaßen:

- Am: Und ähm mein (.) und im Trainingsraum sitzen auch immer die ste- die strengsten Lehrer; weil da is' absolute Stille (.) Husten und Niesen sind zwar erlaubt aber sonst gar nix. (.)
- Ym: hm
- Am: | also wenn man dann einmal redet oder so dann kriegt man (.) richtig harte Strafen das is' eigentlich echt (.) was die da unten abziehen is' schon fast illegal

(FS II, GD Schüler:innen 2, Jg. 7, Z. 154–162)

Der Akteur *Am* setzt an dieser Stelle eine Proposition, welche den Trainingsraum der Schule als einen Ort der ‚absoluten Stille‘ rahmt. Diese Stille wird dabei als Resultat eines (wahrgenommenen) Verbots von Äußerung und Bewegung geschildert, von der lediglich Husten und Niesen – also im weitesten Sinne solche Äußerungsformen, die auf körperlich-gesundheitliche Zustände zurückzuführen und sich dem Einfluss der Schüler:innen damit weitgehend entziehen – ausgenommen sind. Der Trainingsraum erscheint hier als ein Raum der temporären inkludierenden Exklusion und Interaktionsverknappung, wobei die Erfahrung der strafbewehrten körperlichen ‚Stilllegung‘ dominant steht. Die zentrale Selbsttechnologie, welche die Schüler:innen im Trainingsraum performieren sollen, ist demnach die umfassende Beschränkung korporalen Selbstausdrucks. Diese wird – im Sinne einer Fremdtechnologie – von Lehrkräften überwacht, die *Am* als die „*strengsten Lehrer*“ bezeichnet. Verstöße gegen die körperliche Stilllegungslogik werden dann mit ‚richtig harten Strafen‘ geahndet. Hier entsteht damit das plastische Bild eines reinen Bestrafungsraums, der aber gleichzeitig einen Gegenraum zum zuvor geschilderten, ‚lauten‘ und von Störungen durchzogenen Unterrichtsalltag bildet.

In seiner Zwischenkonklusion vollzieht *Am* nun eine Wende zum Modus der Bewertung, indem er seine eigenen Eindrücke in eine moralische Problematisierung überführt. Demzufolge sei das, was im Trainingsraum vor sich gehe – was in ihm ‚abgezogen‘ werde – an den Grenzen der Legalität angesiedelt. Der Trainingsraum wird damit primär als Instrument der exkludierenden Strafe konstruiert und erfahren, innerhalb dessen sich die gegebenen Ordnungs- und Regelstrukturen der Schule noch einmal verschärfen. Insbesondere auch in der räumlichen Verortung des Trainingsraums als „*da unten*“ erinnert das hier gezeichnete Bild mithin an ein Kellerverlies, innerhalb dessen die Jugendlichen der Willkür der Pädagog:innen ausgeliefert erscheinen.

Auch in der *Gruppendiskussion 1* wird der Trainingsraum schnell Thema. Hier wird wiederum – vergleichbar der eben fokussierten *Gruppendiskussion 2* – das System von der ersten klassenöffentlichen Verwarnung bis zum Verweis in den Trainingsraum beschrieben, bevor dann *Ym* danach fragt, ob denn die Jugendlichen selbst schon einmal im Trainingsraum gewesen seien. Daraufhin entwickelt sich folgende längere Passage:

- Dm: └ ja
 Cw: └ hja
 Aw: └ also
 Bm: └ noch nie
 Aw: └ ich war da halt noch nich drin, aber se- (wir hatten da ja) mal
 so ne Führung, da sind wohl (.) viele Einzeltische, und halt dann ne Lehrerin is vorne,
 Cw: └ nur Einzel-
 tische
 Aw: └ und dann (.) äh 's wenn wir fertig sind, sollen wir uns wahrscheinlich melden,
 Fw: └ ja
 Aw: └ und
 die sche- wir sollen dann nach vorne kommen und dann wird das halt in nem Com-
 puter eingegeben, und (.) ja
 Fw: Also dann besprechen die den Zettel was man gemacht den die korrigieren immer die
 Schreibfehler dann, danach wird das auch eingegeben in diesen einen Computer da,
 ja und dann darf man wieder zur Klasse gehen (.) wenn man da weiter stört, muss
 man dann nach hause gehen
 Aw: Aber der Trainingsraum is so grausam da fühlt man sich so als ob man in ein Turm
 alleine so is
 Em: └ Keine Fenster (.) keine Fenster
 Dm: Ich find das voll (chillig) da
 Cw: └ man hat keine Fenster so alles still man darf nicht stören, sagt
 man
 ?m: └ ()
 Cw: └ ein Wort wird man direkt nachhause geschickt, und das is so komisch und
 wenn du zum Beispiel
 Dm: └ (oh ha, *Name*)
 Cw: └ einen Fehler machst, dann wird das da laut
 Dm: └ ()
 Cw: └ gesagt
 und dann fühlt man d- sich da so (.) jeder hört zu wenn du Fehler machst und (.) dann
 lesen die deinen Text vor was du gemacht hast und dann (.) besprechen die was du
 besser machen kannst also das is auch so ein bisschen schon mit Mut also da hin
 gehen
 Ym: °okay°
 Dm: └ also ich fand ich fe- also ich fand den Trainingsraum also wie die das Lehrer
 das erklärt haben, nicht so schlimm wie das eigentlich war eini- Kind aus unserer
 Klasse hat sogar Süßigkeiten einfach so bekommen
 Ym: └ °@° okay
 Dm: └ ()
 Cw: └ ja kommt drauf
 an wie die Lehrer sind

(FS II, GD Schüler:innen 1, Jg. 7, Z. 274–316)

Auf die Frage nach eigener ‚Trainingsraumerfahrung‘ bestätigen hier eine Reihe von Akteur:innen, bereits selbst im Trainingsraum gewesen zu sein, während *Bm* angibt, noch keine Trainingsraumerfahrung zu haben. Daraufhin wird die Struktur des Trainingsraums – sowohl die räumliche Struktur als auch die Struktur der Abläufe – durch *Aw* beschrieben. Dabei ist zunächst auffällig, dass der Trainingsraum als nur aus Einzeltischen bestehend gekennzeichnet wird. Hieraus und aus der Bemerkung, der Trainingsraum habe auch „*keine Fenster*“, entsteht das Bild einer isolierenden Raum- und Sitzordnung, die auf die Beobachtung, auf Kontrolle sowie – homolog zu den oben rekonstruierten Orientierungsgehalten – auf die Stilllegung der Subjekte und die Dokumentation von Verhalten gerichtet ist. Hinzu

tritt dem die Kontrolle der hier nicht näher beschriebenen Aufgaben. Denn ‚der Zettel‘, den die Schüler:innen im Trainingsraum ausfüllen müssen (hier handelt es sich vermutlich um den auch in der Programmatik beschriebenen ‚Reflexionsbogen‘) wird von den Lehrkräften kontrolliert, wobei aber auch die ‚Schreibfehler‘ korrigiert und etwas „*in diesen einen Computer da*“ eingegeben wird. Und schließlich erscheint der Trainingsraum hier als Teil einer Exklusionskaskade, dem bei weiteren Störungen ein Schulverweis folgen kann.

In der nachfolgenden Sequenz tritt dann stärker die emotionale Dimension des Trainingsraums zutage. Dieser wird dabei zunächst als „*grausam*“ ausgewiesen. Die Metaphorik der Grausamkeit kann einerseits auf stark negative Erfahrungen rekurrieren, andererseits aber auch das Verhalten spezifischer Akteur:innen als moralisch problematisch oder bössartig ausweisen. *Aw* zeichnet dann das Bild vom Eingeschlossen-Sein in einem Turm als Äquivalent zu ihrer Erfahrung mit dem Trainingsraum. Hier entsteht, wiederum homolog zur *Gruppendiskussion 2*, ein bedrohliches Bild des Trainingsraums als Exklusions- und Isolationsort, das hier am Beispiel konkreter Praktiken und Bedingungen im Raum selbst ausdifferenziert wird. So wird zunächst die räumliche Beengung durch den Zusatz, man habe „*keine Fenster*“ intensiviert, ebenso durch die Betonung von Stille und absolutem Störungsverbot, dessen Missachtung mit dem Verweis nach Hause geahndet werde. Durch die nachfolgende Beschreibung, dass Fehler im eigenen Text „*laut ... gesagt*“ und damit für andere hörbar vorgelesen würden, tritt dem nun aber die Dimension eines prekären Exponiert-Werdens hinzu. Der Einhegung des körperlichen Selbstausdrucks – Bewegung, Sprechen – tritt hier also die Exposition des schriftlichen Selbstausdrucks in potentiell kritischer, beschämender Manier zur Seite.

Gleichwohl scheint aber in dieser Passage auch eine Divergenz in den Erfahrungen im Trainingsraum auf. So beschreibt *Dm* in Opposition zu den übrigen Akteur:innen den Trainingsraum als ‚chillig‘ und als einen Ort positiver Erfahrungen, die im Kontrast zu den Erwartungen an ein punitives Setting stehen. Schließlich wird auch von *Cw* hervorgehoben, dass die Frage der jeweils anwesenden Lehrkraft entscheidend sei für die spezifische Ausrichtung der Praktiken im Trainingsraum. In dieser Gruppendiskussion zeigt sich damit ein in der Tendenz ebenso negativ konnotiertes Erfahrungsbild, obschon Ambivalenzen insofern eingezogen werden, als dass auch Ausnahmen von diesen negativen Erfahrungen ausgewiesen werden.

In der Gesamtschau lässt sich damit erstens konstatieren, dass an der hier fokussierten Fallschule II der Trainingsraum für die Schüler:innen einen Knotenpunkt des einzelschulischen Disziplinar- und Bestrafungssystems darstellt. Dabei stehen, ungeachtet gelegentlicher Irritation, erstens *Straferfahrungen* im Vordergrund. Der Trainingsraum wird als schulinterner Exklusionsort und als Raum temporärer, aber radikaler Einhegung des subjektiven Selbstausdrucks konstruiert. Zweitens dokumentieren sich in den obigen Rekonstruktionen *Potentiale systematischer Beschämung*, die von der Praxis im Trainingsraum ausgehen. Für die Schüler:innen liegen diese Potentiale in der Verquickung von Ausschlussverfahren mit den Praktiken im Trainingsraum selbst. In beiden Dimensionen dokumentiert sich zudem und drittens die strukturhomologe *Erfahrung des Ausgeliefert-Seins*. Die Akteur:innen erleben den Trainingsraum als weitgehend willkürlich genutztes Disziplinierungsinstrument, auf welches sie in ihrer eigenen Praxis wenig bis keinen Einfluss nehmen können.

4.2 Schulgesetz abschreiben. Verbürgungen punitiver Logik

Mit der Schilderung des Trainingsraums als potentiell angsteinflößendem Raum der körperlichen Stilllegung, rigorosen Disziplinierung und willkürlichen Schamproduktion ist aber die Thematisierung von Strafsystemen noch nicht abgeschlossen. Im Gegenteil nimmt insbesondere die Diskussion der Fairness der Strafsysteme mehrere Passagen beider Gruppendiskussionen ein. Auffällig ist dabei, dass Strafsysteme per se gerade nicht zurückgewiesen werden, sondern mithin sogar eine strengere Strafpraxis eingefordert wird, wie im Folgenden anhand einer Passage aus der zweiten Gruppendiskussion gezeigt wird. An späterer Stelle plädiert dort *Cm* für ein strikteres Durchgreifen der Lehrkräfte, woraufhin sich die nachfolgend abgedruckte, hoch interaktive Passage entfaltet:

- Cm:* Hm (.) die Lehrer (.) (würden) da ganz einfach (.) strenger (.) rangehen (.) äh- wenn man (.) stört; (.) () aufgehängt); wenn er nochmal stört direkt in 'n Trainingsraum (.) das ganz einfach hier eine (.) leise (.) At- (dass es) hier ganz einfach nich' mehr so laut wird.
- Am:* Das- aber **Cm** das Problem is' wenn (.) es gibt ja immer Lehrerslieblinge und dann is' das Problem (.) dann- die können so viel stören wie se wollen die sind dann (.) und das Problem is' auch wenn jetz' 'n Lehrer 'n scheiß Tach hat (.) wirklich 'n (.) beschissenen Tag wie Frau **Name Lehrerin** (.) und die dann irgendwann ähm boah springt die (Uhr) rum (.) wenn dann irgendwann einer halt nur einmal rein ruft oder so dass der direkt in den Trainingsraum geschickt wird (.) ich würd' eigentlich sagen den Trainingsraum ganz abschaffen (.) und einfach nur sagen wenn der dann ähm (.) stö:ört dann dass der dann einfach beim ersten Mal die kleine Version abschreibt und beim zweiten Mal diese Version. (.) also immer abschrei- (.) dass wir immer die Karte abschreiben weil ich glaub' das is' auch (.) immer am fairsten weil auch im Trainingsraum is' es auch immer unterschiedlich.
- Cm:* | oder (.) oder ganz einfach noch- noch die (.) das Schulgesetz abschreiben (.)
- Am:* | genau Schulordnung (.) //busch (.)
- busch (.) busch//
- Cm:* | und wenn man irgendwann richtig viel (.) äh rumschreit (.) un' nich' (.) ganz einfach nich' mehr aufhört (.) kann man so (.) so eine Richtlinie (.) letzte Strafe (.) ä- und dann (.) ungefähr so dick das (.) Ordnungs- (.)
- Am:* oder zum Beispiel wenn man die jetz' (.) also die kleine dann zweimal abschreibt und die große dann dreimal dass man dann die Schulordnung abschreiben muss;
- Cm:* |°ja° (2)

(FS II, GD Schüler:innen 2, Jg. 7, Z. 246–270)

Diese Passage steht exemplarisch für den übergreifenden Modus der Verhandlung des Strafsystems in dieser Gruppendiskussion. *Cm* setzt hier eine Anschlussproposition, in welcher ein strengeres Vorgehen vonseiten der Lehrkräfte als positiver Gegenhorizont erscheint. Ultima Ratio dieser Logik ist der schnelle und kompromisslose Verweis in den zuvor durch *Am* als angsteinflößendes Kellerverlies gezeichneten Trainingsraum, ihr imaginativer Bezugspunkt ist die Etablierung dauerhafter Ruhe im Unterricht. *Am* setzt nun die Antithese zu diesem Entwurf *Cms*, indem er auf Differenzen zwischen Lehrkräften,

vor allem aber auf die unterschiedliche Behandlung verschiedener Schüler:innen abstellt. Damit nimmt er den propositionalen Gehalt des unfairen Bestrafungssystems, den *Bm* bereits relativ zu Anfang der Diskussion gesetzt hatte, wieder auf und elaboriert ihn nun in einer exemplifizierenden Differenzierung, welche die Handhabung des Trainingsraums als Willkür markiert. Dabei steht zunächst die Metapher vom ‚Lehrersliebbling‘ zentral, welche hier negativ bewertend jene Schüler:innen markiert, denen bei gleichem Fehlverhalten weniger harte Konsequenzen drohen als anderen. Ferner hingen die Strafhandlungen der Lehrkräfte, hier verdeutlicht am Beispiel einer konkreten Lehrerin, von deren Tagesform ab. So neigten Lehrkräfte an einigen Tagen dazu, schneller in den Trainingsraum zu schicken als an anderen Tagen. *Ams* Lösungsvorschlag besteht nun zunächst darin, den Trainingsraum ganz abzuschaffen.

In der Folge wird dann aber nicht das Bild einer Schule ohne Strafen und Strafsystem(e) gezeichnet; vielmehr geht die Gruppe dazu über, in hohem Detaillierungsgrad und in hoher metaphorischer Dichte andere Bestrafungsformen diskursiv zu entwickeln und ausdifferenzieren. Diese neuen Formen der Bestrafung basieren nun nicht mehr auf Exklusion, sondern auf der Erledigung von Sonderaufgaben unterschiedlicher Größenordnung – das Abschreiben der ‚kleinen‘ und ‚großen‘ Version, hiermit sind Karten gemeint, die die Regeln an der Schule beinhalten. *Am* erklärt dieses System, indem er dem Interviewer während des Erzählens die erwähnten Karten zeigt. Er markiert dies in seiner Zwischenkonklusion als „*am fairsten*“, indem er auf Unterschiede in der Trainingsraumhandhabung aufmerksam macht, ohne sie aber weiter auszuführen.

Somit zieht sich der positive Gegenhorizont eines Strafsystems, das berechenbarer ist als das bisherige, durch die gesamte Elaboration. Die Aufgaben auf den Karten sind nicht personenabhängig, sondern für alle gleich – ein formalisiertes System der genauen Festlegung von Verstoß und Strafe soll Transparenz und ‚Fairness‘ herstellen. *Cm* validiert nun die von *Am* vorgeschlagene Version. So könnten nicht nur die Sonderaufgaben erledigt, sondern alternativ das „*Schulgesetz*“ – also die Schulordnung – abgeschrieben werden. Die beiden Akteure steigern ihre Entwürfe hier gegenseitig und kommen schließlich in der Synthese der eingangs antithetisch aufgeworfenen Gehalte zum Modell eines Disziplinierungssystems, das nicht mehr auf den Trainingsraum, sondern auf Schreibaufgaben als Strafe setzt.

Strafe verläuft hier also nicht mehr durch Exklusion aus dem Unterricht. Gleichwohl wird aber die grundlegend repressiv-punitive Logik, die zuvor in den Orientierungen der Schüler als negativer Gegenhorizont präsent war, keineswegs per se suspendiert. Stattdessen erfährt sie eine Verlagerung auf andere Praktiken, die zwar – im Gegensatz zur Wahrnehmung des Trainingsraums – stärker formalisiert und transparent konstruiert sind, die aber das Prinzip der körperlichen Stilllegung durch die Fixierung auf das Abschreiben der Schulordnung ungebrochen weiterführen. So bleibt Bestrafung als Grundmuster des Umgangs mit Disziplinproblemen konstant. Die hierin eingelagerte Adressierung des Subjekts basiert damit weiter auf einer Logik der Produktion von Strafleid – und nicht etwa auf einer Logik der Verhaltensänderung durch Reflexion oder einer grundlegenden Kritik der schulischen Disziplinarkultur. Das Subjekt soll hier, letztlich strukturhomolog zu den zuvor negativ konnotierten Beschreibungen von Strafpraxis im Trainingsraum, weiterhin diszipliniert werden, indem es in die Haltung des Schreibenden gebracht und die Einnahme eben-

dieser Haltung als Form der Strafe modelliert wird (zur Figur des schreibenden, disziplinierten Subjekts und seiner buch- und schulkulturellen Verankerungen siehe auch Böhme, 2015, S. 419–421).

Während also die punitive Logik des Strafsystems Trainingsraum als unfair und angst-einflößend empfunden und explizit zurückgewiesen wird, ist es gerade ebenjene Strukturlogik des Strafens, die in dem durch die Schüler als Alternative entworfenen System konstant bleibt. Was also auf der Ebene des explizit Normativen zurückgewiesen wurde, wird auf der Ebene des habitualisierten Wissens perpetuiert, wodurch dessen punitive Strukturlogik in den Orientierungen der Schüler fortgeschrieben wird.

5 Resümee

Der vorliegende Beitrag hatte zum Ziel, Erfahrungen des Diszipliniert-Werdens am Beispiel des ‚Trainingsraums‘ herauszuarbeiten. Datengrundlage waren zwei Gruppendiskussionen mit Schüler:innen des 7. Jahrgangs einer Gesamtschule in einem marginalisierten urbanen Sozialraum, deren Erfahrungen mit dem Trainingsraum als Dokument der Relationalisierung zu schulischen Disziplinar- und Strafpraktiken interpretiert wurden.

Die Rekonstruktionen konnten *ersten* zeigen, wie der Trainingsraum, der in seiner Programmatik als ein System der Selbstreflexion dargestellt wird (Bründel & Simon, 2013), primär als Exklusionsinstrument erfahren wird. Machtanalytisch gesprochen zeigt er sich damit in Gestalt jener Disziplinarparzelle, die Foucault (1994) bereits als Kerntechnologie der Disziplinarmacht ausgewiesen hat. In den hier rekonstruierten Erfahrungen der Schüler:innen ist die Parzelle allerdings vor allem auf Exklusion und Stilllegung gerichtet, nicht aber auf Formen der subjektzentrierten Reflexion von Verhaltensmustern.

Der Trainingsraum wird in seiner schulischen Anwendung vielmehr als ein willkürlich genutzter Strafraum erfahren, in dem sich die räumlich-parzellenförmige Isolation mit der Produktion von Abwertungserfahrungen verbinden kann. So bestätigen sich hier Befunde aus der empirischen Forschung zu Isolationsräumen im britischen Schulsystem, wie sie bereits weiter oben referiert worden sind (Sealy et al., 2023). Sie müssen ferner vor dem Hintergrund dessen eingeordnet werden, was Pongratz (2010, S. 72) in seiner Kritik formuliert, nämlich dass der Trainingsraum „unter abgestuftem Risiko“ die den ‚Störer‘ später erwartende soziale Exklusion simuliere. Wird nun in Rechnung gestellt, dass die hier untersuchte Schule in einem sozial marginalisierten Quartier einer deutschen Großstadt situiert ist, dann erscheint es schließlich plausibel, dass Exklusionserfahrungen im Kontext schulischer Disziplinierung dazu beitragen können, latent oder explizit vorhandene Erfahrungen des sozialen Ausschlusses, denen sich die Schüler:innen aufgrund ihrer sozialstrukturellen Positioniertheit mindestens potentiell bereits ausgesetzt sehen, zu zementieren. Solcherlei Dynamiken sind wiederum in eigener sowie anderweitiger, vorhergehender Forschung aufgezeigt worden (Hertel, 2020; Wellgraf, 2012, 2018).

Empirisch sowie machtanalytisch aufschlussreich ist schließlich *zweitens* die Weiterverhandlung dieser Erfahrungen in den alternativen Entwürfen zu schulischen Strafsystemen. Hier zeigt sich noch in der Zurückweisung des als punitive Strafparzelle erfahrenen Trainingsraums die Perpetuierung punitiver Strukturlogiken in der Bearbeitung von

Regelbrüchen. Die normative Bezugnahme auf schulisches Strafen in Gestalt des Trainingsraums steht hier also in einer Diskrepanz zur habituellen Orientierung einer Legitimierung des Strafens (zur notorischen Diskrepanz von Habitus und Norm siehe Bohnsack, 2017, 102–108). Zwar wird der Trainingsraum erfahrungsgesättigt kritisiert, die *Strukturlogik des Punitiven* ist aber ihrerseits so weit inkorporiert, dass sie von dieser Kritik unberührt bleibt. Strafe erweist sich damit als stabiler Bestandteil schulischer Praxis (Richter, 2019), den auch jene Schüler:innen, die negativ von ihr affiziert werden, in ihren habitualisierten Orientierungen subjektivierend fortschreiben. Hier geht also die Macht, ganz im Foucault'schen Sinne, „durch“ die Individuen hindurch, indem diese sie „zugleich erfahren und ausüben“ (Foucault, 1978, S. 82).

Wie es zu dieser ambivalenten Positionierung als ein Disziplinarsubjekt kommt, das schulische Strafsysteme einerseits als Zumutung erfährt, andererseits aber selbst perpetuiert, scheint vor diesem Hintergrund eine lohnende Forschungsfrage der Schüler:innenforschung, die im Rahmen des vorliegenden Beitrags lediglich angerissen werden konnte. Aber auch die empirische Rekonstruktion anderweitiger, hiervon abweichender Relationierungen zwischen Schüler:innenpraxis und schulischer Disziplinarkultur erscheint vielversprechend, um schulische Machtdynamiken in ihrer Komplexität besser zu verstehen.

Literatur

- Adick, Christel. (2008). Forschung zur Universalisierung von Schule. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene Auflage) (S. 987–1007). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Balke, Stefan. (2003). *Die Spielregeln im Klassenzimmer: Das Handbuch zum Trainingsraum-Programm. Ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule*. Bielefeld: Karoi Verlag.
- Betz, Tanja. (2022). Kindheitsforschung meets Schülerinnen- und Schülerforschung. In Hedda Bennewitz, Heike de Boer & Sven Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 33–44). Stuttgart: Waxmann/UTB.
- Betz, Tanja & Eßer, Florian. (2016). Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11 (3), 301–314.
- Böhme, Jeanette. (2012). Raster und Mitte: Schulräumliche Ordnungsparameter der Disziplinierung. Perspektiven einer Pädagogischen Morphologie. In Hildegard Schröter-von Brandt, Thomas Coelen, Andreas Zeising & Angela Ziesche (Hrsg.), *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten* (S. 219–232). Bielefeld: transcript.
- Böhme, Jeanette. (2015). Schulkulturen im Medienwandel. Erweiterung der strukturtheoretischen Grundannahmen der Schulkulturtheorie und zugleich Skizze einer medienkulturellen Theorie der Schule. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 401–427). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Auflage). Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, Ralf. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich/UTB.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich/UTB.
- Bohnsack, Ralf, Hoffmann, Nora Friederike & Nentwig-Gesemann, Iris. (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Anne-Christin Schondelmayer, Kevin Stützel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, Heft 1/2019, 17–50. Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e. V.
- Breidenstein, Georg & Rademacher, Sandra. (2017). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bröcher, Joachim. (2005). „Ab in den Trainingsraum!“ Zur Kritik der „neuen“ Disziplinierungspädagogik. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 33 (3), 139–145.
- Bröckling, Ulrich. (2012). Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände. In Reiner Keller, Werner Schneider & Willy Viehöver (Hrsg.), *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung* (S. 131–144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bründel, Heidrun & Simon, Erika. (2013). *Die Trainingsraum-Methode: Unterrichtsstö-*

- rungen – klare Regeln, klare Konsequenzen* (3., erweiterte und aktualisierte Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.
- Budde, Jürgen (2014). Spannungsfelder pädagogischer Praktiken im Umgang mit Störungen. Der Trainingsraum als unterrichtsergänzende Maßnahme. *Bildung und Erziehung*, 61 (1), 103–118. <https://doi.org/10.7788/bue-2014-0107>
- Bührmann, Andrea D. & Schneider, Werner (2008). *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld: transcript.
- Deleuze, Gilles (1993). Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In Gilles Deleuze (Hrsg.), *Unterhandlungen 1972–1990* (S. 254–262). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eckermann, Torsten & Heinzel, Friederike (2015). Kinder als Akteure und Adressaten? – Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schüler-) Subjekten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35 (1), 23–38.
- Ferguson, Ann Arnett (2000). *Bad Boys. Public Schools in the Making of Black Masculinity*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Foucault, Michel (1978). *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1994). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2006). *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am Collège de France, 1978–1979*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Grundmann, Matthias (2020). Agency. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Auflage) (S. 1707–1717). Wiesbaden: Springer VS.
- Hertel, Thorsten (2014). Zwischen Normbruch, Widerstand und ambivalenter Affirmation. Rekonstruktionen zu schulischer Ordnung und Subjektivierung an einer urbanen „Brennpunktschule“. In Jörg Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 385–402). Wiesbaden: Springer VS.
- Hertel, Thorsten (2015). Unterlaufen und Kontern statt „Überwachen und Strafen“? Rekonstruktionen zu pädagogischen Praktiken im „Trainingsraum“ einer segregierten Großstadtschule. In Laura Fölker, Thorsten Hertel & Nicolle Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 153–168). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hertel, Thorsten (2020). *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript.
- Hertel, Thorsten (2021). Disziplin der Marginalisierung. Über die Reproduktion und Erfahrung natio-ethno-kultureller (Nicht-)Zugehörigkeit in schulischen Disziplinar- und Strafpraktiken. *Tertium Comparationis*, 27 (1), 84–102.
- Hertel, Thorsten (2024). Unterlaufen und Neurahmen. Zur empirischen Rekonstruktion der Kategorie des ‚Rahmungsraums‘ am Beispiel eines schulischen ‚Trainingsraums‘. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 169–194). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hövel, Dennis Christian, Zimmermann, David, Meyer, Barbara & Ginkelmaier, Stephan (2020). „Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt“. Der Trainingsraum: Empiri-

- sche Befunde, theoretische Perspektiven, pädagogische Alternativen. *Sonderpädagogische Förderung Heute*, 65 (3), 291–315. doi: 10.3262/SZ2003291
- Jäger, Marianna (2011). ‚Doing difference‘ in einer Schweizer Primarschulklass. Das Fremdbild des Erstklässlers Amir aus ethnographischer Perspektive. In Isabell Diehm & Argyro Panagiotopoulou (Hrsg.), *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften* (S. 25–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger, Marianna (2019). „Ruhigsein ist das Allerwichtigste!“ Die Herstellung einer schulischen Ordnung (Regeln im Schulalltag I). In Anja Sieber Egger, Gisela Unterweger, Marianna Jäger, Melanie Kuhn & Judith Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (S. 45–65). Wiesbaden: Springer VS.
- Jornitz, Sieglinde (2004). Der Trainingsraum: Unterrichtsstörung als Bumerang. *Pädagogische Korrespondenz*, (33), 98–117.
- Kalthoff, Herbert & Kelle, Helga (2000). Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (5), 691–710.
- Kassis, Maria (2019). „Schon wieder Zara!“ Differenzkonstruktionen im Schulalltag. In Anja Sieber Egger, Gisela Unterweger, Marianna Jäger, Melanie Kuhn & Judith Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (S. 91–108). Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Herausgegeben von David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pongratz, Ludwig A. (1989). *Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriesgeschichte der Schule*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Pongratz, Ludwig A. (2010). Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis. *Pädagogische Korrespondenz*, 23 (41), 63–74.
- Pongratz, Ludwig A. (2013). Selbstführung und Selbstinszenierung. Der ‚Trainingsraum‘ als gouvernementales Strafarrangement. In Ralf Mayer, Christiane Thompson & Michael Wimmer (Hrsg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien* (S. 75–88). Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rabenstein, Kerstin (2007). Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In Kerstin Rabenstein & Sabine Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern – Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 39–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Radtke, Frank-Olaf (2008). Schule und Ethnizität. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene Auflage) (S. 651–672). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Radtke, Frank-Olaf (2011). Disziplinieren. In Jochen Kade, Werner Helsper, Christian Lüders, Birte Egloff, Frank-Olaf Radtke & Werner Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 162–168). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Richter, Sophia (2019). *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnografische Collage*. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa.

- Richter, Sophia & Friebertshäuser, Barbara (2012). Der schulische Trainingsraum – Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In Barbara Friebertshäuser, Helga Kelle, Heike Boller, Sabine Bollig, Christina Huf, Antje Langer, Marion Ott & Sophia Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 71–88). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Sealy, Julie, Abrams, Elizabeth J. & Cockburn, Tom (2023). Students' experience of isolation room punishment in UK mainstream education. 'I can't put into words what you felt like, almost a dog in a cage'. *International Journal of Inclusive Education*, 27 (12), 1336–1350. doi: 10.1080/13603116.2021.1889052
- Steinbach, Anja, Shure, Saphira & Mecheril, Paul (2020). The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In Juliane Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 24–45). Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Wellgraf, Stefan (2012). *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: transcript.
- Wellgraf, Stefan (2018). *Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten*. Bielefeld: transcript.
- Wolter, Jan (2018). Disziplinierungspraktiken in der Grundschule: Formalisierung sozialer Bezugnahme und Egalisierung von Differenz. Anmerkungen zur Persönlichkeitsbildung. In Jürgen Budde & Nora Weuster (Hrsg.), *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv* (S. 93–114). Wiesbaden: Springer VS.
- Zinnecker, Jürgen (2000). Pädagogische Ethnographie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (3), 381–400.

Autor:in

Thorsten Hertel, Dr., Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft.

Forschungsschwerpunkte: Schulforschung, machtanalytische Perspektiven in Schulforschung und Erziehungswissenschaft, Ungleichheitsforschung, Subjektivierungsforschung, Schule und urbane Segregation, Schule in der Migrationsgesellschaft, rekonstruktive Forschungsmethoden, insbesondere Praxeologische Wissenssoziologie / Dokumentarische Methode.

Anschrift: Universitätsstr. 2, 45141 Essen; Gebäude S06, Raum S05 A43

E-Mail: thorsten.hertel@uni-due.de