

# **Überwachen und Strafen im deutschen Schulsystem**

Inauguraldissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades der  
Humanwissenschaftlichen Fakultät  
der Universität zu Köln  
nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010

vorgelegt von

Dipl.- Pädagogin Eva-Maria Rottlaender

aus

Herten

Januar 2018

## **Danksagung**

Es sei den geistigen Vätern dieser Arbeit – Prof. Dr. Johannes Wickert, Prof. Dr. Holger Burckhart und Prof. Dr. Kersten Reich – von Herzen gedankt. Sie haben mich in meinem Studium inspiriert und meine Begeisterung für die Wissenschaft geweckt. Von Herrn Holger Burckhart habe ich das Denken gelernt, von Herrn Johannes Wickert die Liebe zum Menschen und seiner Entwicklung, von Herrn Kersten Reich die Leidenschaft des Dialogs und die Infragestellung von allem, was ist.

Darüber hinaus haben sie mich alle gefördert und herausgefordert, mich unterstützt und begleitet – ohne sie wäre ich nicht in der Lage gewesen, diese Arbeit zu schreiben, da ich es mir gar nicht zugetraut hätte. Das Vertrauen in mich selbst brauchte zuerst ein Vertrauen von anderen in mich. Ich bin sehr dankbar dafür.

In der Phase der Fertigstellung dieser Arbeit haben mein Chef, Dr. Dirk Rohr, und mein Kollege, Dr. Hendrik den Ouden, mich sehr bestärkt und mir in Zeiten des Zweifels Mut zugesprochen und Perspektiven eröffnet.

Johannes Schlingmann sei für die Unterstützung in der Layout- und Bildgestaltung herzlich gedankt. Deine Ruhe und Geduld sind ein unschätzbares Geschenk für Energiebündel wie mich.

In meinem Privatleben gibt es darüber hinaus unzählige Menschen, denen mein Dank gilt: Michael sei für die Unterstützung und Liebe in der schwersten Krise meines Lebens gedankt; meiner Oma Inge für ihre Liebe und ihren Zuspruch; meinen Freundinnen Andrea und Lara für ihr offenes Ohr, ihre Lebensfreude und Gesellschaft; Katharina und Frau Ulrike Weingärtner für ihr gründliches Lektorat; Dr. Jürgen Fröhlich für seine unterstützende, ganzheitliche, medizinische Begleitung; Sue für ihren Glauben an mich und das Gute in der Welt, ihren beständigen Zuspruch und ihr unerschütterliches Vertrauen in mich und meinen Weg – was hätte ich die letzten Jahre bloß ohne Dich gemacht!

Ich verneige mich vor Deinem Werk, Michel Foucault. Was für ein kluger, mutiger Geist ist mir in Deinen Werken begegnet. Leider starbst Du zu früh, als dass ich Dich hätte kennenlernen können. Aber auch posthum sei Dir für Deinen Mut und Dein Lebenswerk von Herzen gedankt.

Die Tatsache, dass Menschen gut 30 Jahre nach Deinem Tod immer noch Deine Bücher lesen und Deine Theorien auf diese Zeit anwenden, zeigt, wie bahnbrechend und revolutionär diese waren. All Deine Gedanken und Analysen erscheinen mir heute aktueller als jemals zuvor.

## **Vorwort**

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Mai 2018 angenommen.

# Inhalt

<b>Danksagung</b> .....	<b>2</b>
<b>Verwendete Abkürzungen zu Foucaults Werken</b> .....	<b>6</b>
<b>Einleitung</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Die Ordnung des Diskurses</b> .....	<b>9</b>
1.1. Chronologische Betrachtung: Wissen, Wahrheit und Diskurs im Foucault'schen Werk von 1961–1970 .....	10
1.2. Der „gefährliche“ Diskurs wird kontrolliert .....	20
1.2.1. Die Ausschließungsmaschinerie .....	29
<b>2. Die Ordnung des Diskurses der Schule</b> .....	<b>46</b>
2.1. Die Schulreform von 1872 – historische Kontextfaktoren .....	49
2.2. Parallelisierung der Universitäts- und Schulentwicklung im 19. Jahrhundert .....	52
2.3. Die Idee von Bildung nach Wilhelm von Humboldt und das Scheitern seiner Verwirklichung im Schulsystem Preußens .....	53
2.3.1. Zur Situation der Pädagogik im 19. Jahrhundert: Kant, Dilthey, Schleiermacher, Herbart – Referenzpunkte für die Idee von Schule und Bildung im entstehenden Schulsystem Preußens .....	57
2.3.2. Zur Situation der Pädagogik im 18. Jahrhundert und zeitgenössische Auffassungen von Erziehung und Bildung .....	59
2.3.3. Erziehung in der Schule und Schulunterricht .....	68
2.4. Streit um die Vormachtstellung in der Schulaufsicht .....	69
2.5. Erste Formen des Bautypus „Schule“ .....	74
<b>3. Die Macht der Psychiatrie</b> .....	<b>78</b>
3.1. Das Wesen der Disziplinarmacht und seine Elemente .....	82
3.1.1. Isolation .....	83
3.1.2. Psychische und physische Abhängigkeit .....	85
3.1.3. Anonymität .....	99
3.1.4. Ordnung .....	100
3.1.5. Gewalt als Mikrophysik der Macht .....	102
3.2. Die Elemente der Disziplinarmacht .....	103
3.2.1. Der ärztliche Blick .....	103
3.2.2. Das medizinische Wissen .....	103
3.2.3. Die medizinische Wahrheit .....	105
3.2.4. Die Schrift als Element der Kontrolle und der Fixierung .....	107
3.3. Produkt der Disziplinarmacht: Das disziplinarische Individuum .....	107
3.4. Historische Analyse: Faktoren für die Entstehung der Disziplinarmacht .....	109
3.5. Die spezifische Architektur der Psychiatrie .....	115
3.6. Von der Diskurstheorie zur Machttheorie .....	120
<b>4. Die Macht der Schule – Entwicklungslinien des deutschen Schulsystems zwischen dem 16. und 19. Jahrhundert</b> .....	<b>122</b>
4.1. Das Wesen der Disziplinarmacht und seine Elemente	

in der deutschen Schule .....	122
4.1.1. Isolation .....	123
4.1.2. Psychische und physische Abhängigkeit .....	124
4.1.3. Anonymität .....	127
4.1.4. Ordnung .....	128
4.1.5. Gewalt als Mikrophysik der Macht.....	133
4.2. Die Elemente der Disziplinarmacht in der Schule .....	138
4.2.1. Der Blick der Lehrenden.....	138
4.2.2. Die Bedeutung des Wissens und der Wahrheit.....	139
4.3. Schulräume: Ort der Dressur und des Lernens .....	141
4.4. Produkt der Disziplinarmacht: Der*die dressierte, gehorsame Schüler*in .....	144
<b>5. Michel Foucault <i>Überwachen und Strafen</i> (1975).....</b>	<b>147</b>
5.1. Foucaults neue Analyseperspektive: Die Genealogie.....	147
5.1.1. Die Idee von Raum und Zeit im genealogischen Ansatz.....	149
5.1.2. Die Einbeziehung nicht-sprachlicher Elemente innerhalb des genealogischen Ansatzes .....	151
5.2. Vom Diskurs zum Dispositiv .....	152
5.3. Disziplin .....	153
5.3.1. Die gelehrigen Körper.....	154
5.3.1.1. Die Kunst der Verteilungen.....	156
5.3.1.2. Die Kontrolle der Tätigkeit .....	157
5.3.1.3. Die Organisation von Entwicklungen.....	159
5.3.1.4. Die Zusammensetzung der Kräfte.....	161
5.4. Die Mittel der guten Abrichtung: Die hierarchische Überwachung, die normierende Sanktion, die Prüfung.....	163
5.4.1. Die hierarchische Überwachung.....	163
5.4.2. Die normierende Sanktion.....	165
5.4.3. Die Prüfung.....	168
5.5. Der Panoptismus .....	172
5.6. Die Entstehung der „Disziplinargesellschaft“ .....	180
5.6.1. Die Funktionsumkehr bei den Disziplinen .....	181
5.6.2. Die Ausweitung der Disziplinarmechanismen.....	182
5.6.3. Die Verstaatlichung der Disziplinarmechanismen .....	182
5.7. Individuum-/Subjekt-Sein in der Disziplinargesellschaft .....	187
5.7.1. Zur Begrifflichkeit von Individuum, Körper und Subjekt bei Foucault .....	188
5.7.1.1. Individuum .....	188
5.7.1.2. Individualisierung .....	189
5.7.2. Kranke Körper/dressierte Körper/disziplinierte Körper .....	191
5.7.3. Subjekt.....	193
5.7.4. Exkurs: Das moderne Sexualitätsdispositiv .....	195
5.8. Ausblick: Die Möglichkeit, den Widerstand zu denken .....	199
<b>6. Überwachen und Strafen in der deutschen Schule .....</b>	<b>201</b>
6.1. Das Dispositiv der Schule.....	202
6.2. Der Macht- und Disziplin-Begriff in der deutschen Schule.....	205
6.2.1. Macht als produktive Macht in der Schule .....	205
6.2.1.1. Produkt der Macht: Homogene Schülerschaft .....	206
6.2.2. Disziplin als Gelehrigkeit der Körper.....	207
6.3. Methoden der Disziplin zur Produktion von gelehrigen Körpern .....	210
6.3.1. Die Kunst der Verteilungen.....	210
6.3.2. Die Kontrolle der Tätigkeit (Zeiteinteilung/Zusammenschaltung von	

Körper und Objekt/die erschöpfende Ausnutzung).....	211
6.3.3. Die Organisation von Entwicklungen .....	215
6.3.4. Die Zusammensetzung der Kräfte.....	215
6.4. Die Mittel der guten Abrichtung: Die hierarchische Überwachung, die normierende Sanktion, die Prüfung .....	216
6.4.1. Hierarchische Überwachung .....	216
6.4.2. Normierende Sanktion.....	218
6.4.3. Die Prüfung .....	218
6.5. Panoptismus und Schulbau .....	219
6.5.1. Schulbau in Deutschland.....	221
6.5.2. Elemente der Schule als Formations- und Disziplinarraum.....	223
6.5.2.1. Ausgrenzung/Eingrenzung.....	223
6.5.2.2. Positionierung im Raum/Territorialität .....	227
6.5.2.3. Die symbolische Codierung des Raumes und seine Normativität .....	230
6.6. Technologien des Selbst.....	231
6.6.1. Freiheit und Grenzen im Selbstvollzug .....	233
<b>7. Ausblick und Schluss.....</b>	<b>236</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>241</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>242</b>

## Verwendete Abkürzungen zu Foucaults Werken

<b>A:</b>	Die Anormalen, Vorlesung
<b>Arch:</b>	Archäologie des Wissens
<b>DeE:</b>	Dits et Ecrits, 4 Bände:
<b>DeE I:</b>	Schriften 1954–1969
<b>DeE II:</b>	Schriften 1970–1975
<b>DeE III:</b>	Schriften 1976–1979
<b>DeE IV:</b>	Schriften 1980–1988
<b>DM:</b>	Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit
<b>GG:</b>	Geschichte der Gouvernementalität, 2 Bände, Vorlesungen:
<b>GG I:</b>	Sicherheit, Territorium, Bevölkerung
<b>GG II:</b>	Die Geburt der Biopolitik
<b>H:</b>	Die Heterotopien
<b>HS:</b>	Hermeneutik des Subjekts, Vorlesung
<b>MP:</b>	Die Macht der Psychiatrie
<b>OD:</b>	Die Ordnung des Diskurses
<b>OdD:</b>	Die Ordnung der Dinge
<b>RL:</b>	Die Regierung der Lebenden, Vorlesung
<b>SW:</b>	Sexualität und Wahrheit, 3 Bände:
<b>SW I:</b>	Der Wille zum Wissen
<b>SW II:</b>	Der Gebrauch der Lüste
<b>SW III:</b>	Die Sorge um sich
<b>ÜuS:</b>	Überwachen und Strafen

# Einleitung

## Zielsetzung:

Ziel meiner Arbeit ist es, durch eine Analyse der Arbeiten von Michel Foucault aus seiner genealogischen Schaffensphase *die Ordnung des Diskurses, die Macht der Psychiatrie* und Überwachen und Strafen die grundsätzlichen Mechanismen herauszuarbeiten, die zu einer *Disziplinierung* der Individuen führen. Ausgehend von diesen Erkenntnissen sollen diese auf den historischen Prozess der Schulentwicklung und Schulstruktur in Deutschland angewendet werden.

Zielsetzung ist es dabei, Foucaults These zu überprüfen, inwiefern seine Ausführungen zu den Institutionen der Psychiatrie und des Gefängnisses auch auf die Institution Schule anwendbar sind, da in dieser ähnliche Muster und Strukturen wirken.

## Vorgehen:

**Kapitel 1** arbeitet den Wandel von der Herrschaft des Königs hin zu einer Herrschaft der Sprache heraus, die in der Wirkmächtigkeit der Diskurse deutlich wird. Diese Wirkmächtigkeit besteht darin, dass Diskurse nicht frei sind, sondern durchtränkt sind von Machtansprüchen, die uns als Einschließungs- und Ausschließungsmechanismen begegnen.

Für die Analyse der Vorlesung *Die Ordnung des Diskurses* ist in diesem Zusammenhang in Bezug auf die Schule in **Kapitel 2** herauszustellen, wie Diskurse innerhalb der Institution Schule ein- und ausgeschlossen werden und welche „äußeren“ Diskurse innerhalb der Bildungspolitik Einfluss darauf nehmen.

**Kapitel 3** stellt auf der Grundlage der Vorlesungen Foucaults über *Die Macht der Psychiatrie* deren zentrale Aspekte heraus, die die Psychiatrie als Institution konstituieren, aufrechterhalten und funktionieren lassen. Elementar ist dabei die Konstruktion der Beziehung zwischen Patienten\*innen und dem Anstaltspersonal sowie die Verortung der Psychiatrie in der Gesellschaft: ihre räumliche Abgeschlossenheit und ihre inner-räumliche Parzellierung. Die Überwachungs-, Disziplinierungs- und Heilungstechniken werden hinsichtlich der Fragestellung einer „objektiven Realität“ der psychiatrischen Erkrankung kritisch betrachtet.

In Übertragung dieser Analysen werden in **Kapitel 4** die Grundzüge der historischen Gewachsenheit des deutschen Schulsystems nachgezeichnet. Foucault spricht in Bezug auf die Psychiatrie von historischen Entwicklungen, ausgehend vom 16. bis ins 19. Jahrhundert. Diese Zeitspanne wird ebenfalls in Bezug auf die deutsche Schulgeschichte sowohl hinsichtlich der Struktur des Schulwesens als auch in Bezug auf deren Rolle innerhalb der Gesellschaft untersucht. Zentral ist auch hier – analog zum Arzt-Patienten\*innen-Verhältnis – die Beziehung zwischen Schüler\*innen und dem Lehrpersonal, die meist durch Dressur, Gewalt und Gehorsam gekennzeichnet war. Bezüge zum Christentum und zur kulturellen Entwicklung werden aufgezeigt.

**Kapitel 5** zeichnet die körperzentrierten Analysen von Foucaults Überwachen und Strafen nach und stellt die besondere Architektur des Gefängnisses als Panopticon heraus. Dabei wird vor allem auf die räumliche und zeitliche Struktur des Gefängnisses als Institution eingegangen, die den reibungslosen Ablauf dieser sichert und zu einer immerwährenden

Aufsicht und Kontrolle der Individuen führt. Durch die Einbeziehung der Ebene des Körpers und der Verschmelzung zwischen Körperkonstruktion und Subjektkonstruktion kann die Wirkmächtigkeit dieser Prozesse im Sinne von sich etablierenden *Technologien des Selbst* nachgezeichnet werden. Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit und der damit einhergehenden thematischen Zentrierung habe ich meine Analysen in Bezug auf das Foucault'sche Werk im Kern auf seine Arbeiten bis einschließlich Überwachen und Strafen begrenzt – wohl wissentlich, dass sich im Spätwerk Foucaults mit den Arbeiten zur Gouvernementalität und Bio-Politik eine weitere Verschiebung in Bezug auf die Betrachtung des Subjekts vollzieht. Der Fokus meiner Arbeit liegt jedoch weit mehr auf den mannigfaltigen Arten und Formen der Disziplinarmacht.

In **Kapitel 5.7.** werden die Begrifflichkeiten Subjekt und Individuum aus dem Werk Überwachen und Strafen herausgearbeitet und überblicksartig skizziert, in welcher Form diese in Foucaults Spätwerk transformiert bzw. differenziert werden. Es wird an entsprechender Stelle auf weiterführende Literatur verwiesen.

In Bezug auf die Schule werden in **Kapitel 6** deren körperliche und räumlichen Dimensionen herausgestellt, die sich als Subjektformationen darstellen, die Schüler\*innen annehmen (müssen), um erfolgreich im Schulsystem sein zu können. Unter Bezugnahme der Geschichte des Schulbaus in Deutschland kann die Verwobenheit zwischen architektonischer und räumlicher Gestaltung und den Technologien des Selbst erläutert werden.

# 1. Die Ordnung des Diskurses

„Die Arbeit eines Intellektuellen besteht nicht darin, den politischen Willen der anderen zu modellieren. Sondern durch die Analysen, die er in seinen Bereichen anstellt, die Evidenzen und die Postulate wieder zu befragen, die Gewohnheiten des Handelns und des Denkens aufzurütteln, die eingebürgerten Selbstverständlichkeiten zu sprengen, die Regeln und die Institutionen neu zu vermessen und von dieser Reproblematisierung aus (in der er sein spezifisches Intellektuellenhandwerk ausübt) an der Bildung eines politischen Willens teilzunehmen“ (SW III, S. 27).

Die Vorlesung *Die Ordnung des Diskurses* lässt sich wie folgt in die Werkgeschichte Foucaults und seine drei großen Entwicklungsschritte, die Diskurstheorie, die Machttheorie und die Ethik des Selbst, einordnen (vgl. Ruoff, 2009, S. 15):

Entwicklungsschritt	Werke
Diskurstheorie	Wahnsinn und Gesellschaft (1961) Die Geburt der Klinik (1963) Die Ordnung der Dinge (1966) Archäologie des Wissens (1969) Die Ordnung des Diskurses (1970)
Machttheorie	Die Macht der Psychiatrie (Vorlesungsreihe am Collège de France, 1973/74) Die Anormalen (Vorlesungsreihe am Collège de France, 1975) Überwachen und Strafen (1975) In Verteidigung der Gesellschaft (Vorlesungsreihe am Collège de France, 1975/76) Sexualität und Wahrheit I: Der Wille zum Wissen (1976) Geschichte der Gouvernementalität (Vorlesungsreihe am Collège de France) Band I: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung (1977/78); Band II: Die Geburt der Biopolitik (1978/79)
Ethik des Selbst	Die Regierung der Lebenden, Vorlesungsreihe am Collège de France, 1979–1980 Geschichte der Gouvernementalität, Vorlesungsreihe am Collège de France, Band III: Die Hermeneutik des Subjekts, 1981/82 Sexualität und Wahrheit II: Der Gebrauch der Lüste (1984) Sexualität und Wahrheit III: Die Sorge um sich (1984)

Abb. 1: Werke und Entwicklungsschritte Michel Foucault

*Die Ordnung des Diskurses* stellt die Antrittsvorlesung Michel Foucaults dar, die er anlässlich seiner Berufung an das Collège de France am 2. Dezember 1970 hielt. Wie aus der vorangegangenen Tabelle ersichtlich, situiert sich diese Antrittsvorlesung im Übergang von der diskurstheoretischen zur machttheoretischen Schaffensphase. Foucault leistet in dieser Vorlesung zwei Dinge: *Erstens* zieht er Bilanz – er betrachtet kritisch die Ergebnisse seiner *archäologischen* Phase – und stellt *zweitens* das geschichtsphilosophische Programm dar, aus dem seine darauffolgenden Werke erwachsen werden.

Es zeichnet Foucaults Denken und Arbeiten im Besonderen aus, dass es eng mit seinen persönlichen Erfahrungen und Interessen verbunden ist. Er liefert seinen Leser\*innen keine fertigen Theoriegebäude oder Begriffsdefinitionen. Seine Arbeitsweise kennzeichnet, dass er sich mit verschiedenen Institutionen bzw. Phänomenen wie etwa der Psychiatrie, den Anormalen, dem Gefängnis, der Sexualität beschäftigt; und in der Auseinandersetzung mit diesen Themenfeldern, die sich in seinen Texten widerspiegelt, erweitert er seine Begriffe, modifiziert er seine Theorien.

Aufgrund der Tatsache, dass diese Arbeit nicht ihren Anfang zu Beginn des Foucault'schen Werkes nimmt, sondern im laufenden Foucault'schen Denkprozess des Jahres 1970, sollen im Folgenden zur besseren Nachvollziehbarkeit der Inhalte einige zentrale Aspekte aus *Die Ordnung der Dinge* und *Die Archäologie des Wissens* erläutert werden, die dieser Vorlesung direkt vorausgegangen sind. Dabei fokussiert sich diese kurze Einführung auf die Begrifflichkeiten Diskurs, Wahrheit und Wissen, da sie für die Thematik dieser Arbeit von explizitem Interesse sind.

### **1.1. Chronologische Betrachtung: Wissen, Wahrheit und Diskurs im Foucault'schen Werk von 1961–1970**

#### Diskurs

„Der Diskurs bezeichnet in Frankreich den Zusammenhang von Sprache und Denken. Dieses Verständnis steht in der Traditionslinie von Gaston Bachelard und Georges Canguilhem, der sich auch Foucault zurechnet“ (Ruoff, 2009, S. 91).

Der Diskurs-Begriff bezieht sich dabei auf die „Bestimmung der grammatikalischen Struktur des Narrativen“ (Bührmann/Schneider, 2012, S. 24) und bezeichnet damit die „jeweils charakteristische, satzübergreifende Ordnung“ (ebd.). In diesem Kontext entwickelte sich, ausgehend von Protagonisten wie Jacques Lacan, Jacques Derrida, Michel Foucault und Roland Barthes, eine zweite linguistisch geprägte theoretische Linie, wonach Sprache ihre sinnbildende Funktion innerhalb der Diskurstheorie verliert:

„Derrida vertritt die Auffassung, dass ein Signifikant nur noch als Kombination von Signifikanten gedacht werden kann. In der Folge entsteht eine unendliche Kette von Sinnbedeutungen. Jeder Einzelsinn stellt nur einen vorläufigen Zustand dar, der es nicht gestattet, einen endgültigen Sinn anzugeben“ (Derrida, 1990, zitiert nach Ruoff, 2009, S. 91).

Dieses Diskurskonzept begreift „Kommunikation sowie die Entstehung, Zirkulation und Distribution von Wissen als kontingente Effekte >überindividueller<, sozial strukturierter Praktiken“ (Keller et al., 2005, zitiert nach Bührmann/Schneider, S. 24; Herv. i. O.).

Aus diesen beiden grundsätzlich verschiedenen theoretischen Linien heraus hat sich in der Folge eine breite Diskursforschung in den Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften entwickelt, wodurch der Diskurs-Begriff in den unterschiedlichen Fachdisziplinen eine je eigene Bedeutung erlangt hat (vgl. Angermüller et al., 2001; Bublitz et al., 1999; Keller et al., 2004, 2005, 2006).

Aufgrund der Ausrichtung dieser Arbeit steht in der Folge lediglich die Foucault'sche Verwendung und Definition dieses Begriffs im Vordergrund. Dieser kann gekennzeichnet werden als die Beschreibung eines Zusammenspiels geregelter Aussagepraktiken, die ihre eigenen Wahrheiten, Übereinkünfte und Selbstverständlichkeiten hervorbringt, verstetigt und bei Bedarf verändert (vgl. Bührmann/Schneider, 2012, S. 9).

Dabei sei erwähnt, dass eine solche Beschreibung des Diskurses als „stärker gesellschaftstheoretisch fundierte Makroorientierung“ (Angermüller, 2001, S. 9) diesen deutlich auf eine „Praxis“ bzw. auf „Praktiken“ fokussiert. Eine solche Kennzeichnung des Foucault'schen Diskurs-Begriffs ist keinesfalls unumstritten (vgl. dazu auch Bührmann et al., 2007). Damit korrespondiert auch ein – den folgenden Ausführungen unterlegter – wissenssoziologischer Institutionenbegriff (vgl. Berger/Luckmann, 1987, S. 49 ff.). Dabei ist eine Institution als eine soziale Einrichtung zu verstehen, die „soziales Handeln in Bereichen mit gesellschaftlicher Relevanz dauerhaft strukturiert, normativ regelt und über Sinn- und Wertbezüge legitimiert“ (Pieper, 1992, S. 265). In Institutionen – als objektiviert in den institutionenspezifischen Leitideen, Legitimationsmustern, Rollenanforderungen und materialen Ausstattungen sowie via Sozialisation über den von Generation zu Generation rekrutierenden Personalbestand – tradiert sich überindividuelles Wissen über den Zeitverlauf hinweg. Foucault fokussierte seine Bemühungen um die Erforschung von Diskursen bzw. diskursiven Praktiken dabei gerade nicht auf die alltäglichen Interaktionen zwischen Menschen und die in ihren Rede-, Denk- und Wahrnehmungsweisen zum Ausdruck kommenden subjektiven Deutungen und Sinnsetzungen.

„Anstatt auf face-to-face Kommunikation mit ihren interaktiv hergestellten Abfolgern zielt das Foucault'sche Diskursverständnis als überindividuelle Strukturierung auf institutionalisierte, somit geregelte, auf Dauer gestellte diskursive Praktiken in verschiedenen, als zentral erachteten gesellschaftlichen Praxisfeldern und Handlungsbereichen“ (Bührmann/Schneider, 2012, S. 24 f.).

Im Werk Foucaults lässt sich die Auseinandersetzung mit den verschiedenen institutionalisierten diskursiven Praktiken

„in drei große Konstellationen zusammenfassen (...): Der Diskurs der Archäologie (*Archäologie des Wissens*, E. R.). Der visuell ergänzte Diskurs, der ein Verhältnis von Sichtbarem und Sagbarem berücksichtigt (*Die Geburt der Klinik*, E. R.). Der Diskurs, der in einem spannungsreichen Verhältnis zu den nichtdiskursiven Praktiken steht, wobei die unterschiedlichen Machttypen in dieses Verhältnis eingreifen (*Die Macht der Psychiatrie, Überwachen und Strafen*, E. R.)“ (ebd.).

Die Ordnung der Dinge (1961)

Die Diskurstheorie, die Foucault in *Die Ordnung der Dinge* vertritt, sieht vor, dass die Diskurse entsprechend ihrer *historischen Formation* zu jeder Zeit in der Lage sind, Werte und Wahrheiten in einer Kultur oder Gesellschaft zu etablieren. Dies führt Foucault in diesem Werk exemplarisch vor; er erläutert dabei die *ontologische und die wissenschaftliche Funktion* des Diskurses, die darin besteht, „den Dingen einen Namen zuzuteilen und ihre Existenz in diesem Namen zu benennen“ (OdD, S. 164).

Diese Ausbildung von Wahrheiten und Wissenssystemen stellt damit die zentrale *Funktion* des Diskurses dar, die Foucault in *Die Ordnung der Dinge* exemplarisch erläutert hat (vgl. DeE I, Nr. 34, S. 644).

In diesem Zusammenhang fokussiert sich Foucault auf die *diskursiven* Aspekte von Wahrheit und Wissen. Der Diskurs *allein* hat die Kraft und die Möglichkeit, die Wahrheit und das Wissen zu bestimmen und zu lenken. In seiner Untersuchung, die er in diesem Werk unternimmt, analysiert Foucault Diskurse verschiedenster Wissenschaften, beispielsweise der Biologie, Geschichte, Kunst etc. Diese Diskursformationen setzt er dann in den Kontext

„mit dem philosophischen Diskurs ihrer Zeit“ (OdD, S. 10 ff.), ausgehend vom 17. bis zum 19. Jahrhundert, mit dem Ziel,

„ein positives Unbewußtes des Wissens zu enthüllen: eine Ebene, die dem Bewußtsein des Wissenschaftlers entgleitet und dennoch Teil des wissenschaftlichen Diskurses ist (...). Was der Naturgeschichte, der Ökonomie und der Grammatik in der Klassik gemeinsam war, war dem Bewußtsein des Wissenschaftlers sicher nicht präsent; oder der Teil, der bewußt war, war oberflächlich, begrenzt und nahezu phantastisch (...); aber die Naturgeschichtler, die Ökonomen und die Grammatiker benutzten – was ihnen selbst unbekannt blieb – die gleichen Regeln zur Definition der ihren Untersuchungen eigenen Objekten, zur Ausformung ihrer Begriffe, zum Bau ihrer Theorien. Diese Gesetze des Aufbaus, die für sich selbst nie formuliert worden sind, sondern nur in weit auseinanderklaffenden Theorien, Begriffen und Untersuchungsobjekten zu finden sind, habe ich zu enthüllen versucht (...)“ (OdD, S. 10 ff.).

Historischer Hintergrund für diese Vorgehensweise in der *Ordnung der Dinge* ist das Phänomen, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Geschichte Veränderungsprozesse in verschiedenen Wissenschaften gleichzeitig stattgefunden haben. Dass dies ein „Zufall“ ist, lehnt Foucault strikt ab – er sieht darin eher eine strategische Verknüpfung, die sich bisher im Verborgenen vollzogen hat und die er nun mit seiner Arbeit aufdecken möchte (ebd., S. 12 f.).

#### Archäologie des Wissens (1969)

In seiner programmatischen Schrift *Archäologie des Wissens* (1969) arbeitet Foucault die Funktion des Diskurses, Wissenssysteme zu etablieren und entstehen zu lassen, weiter aus. Dieses Werk kann als ein „methodenkritisches Destillat seiner bisherigen Arbeit“ (Ruoff, 2009, S. 32) verstanden werden. Foucault hatte zuvor das Aussagbare und das Wissen für den Wahnsinn, die Klinik und die Dinge herausgearbeitet. Dabei erschien stets die diskursive Seite als Vorbedingung des Wissens der Klassik.

Die zentrale Frage, nach der eine *Archäologie des Wissens* fragt, ist die nach den *Voraussetzungen*, die Aussagen zu Wissen machen – gemäß der leitenden Frage: „Lassen sich allgemeine Bedingungen angeben, die zu Diskursen führen?“ (ebd.). Was transformiert eine Aussage zum Wissen, das in einem Diskurs erscheinen kann?

Diese Fragestellungen verweisen auf der einen Seite auf den Zusammenhang zwischen Sprache und Denken (wie wird aus einem Gedanken eine Aussage?) und auf der anderen Seite auf den Diskurs selbst (wie wird aus einer Aussage ein Wissen im Diskurs?).

Die Außenaspekte der sozialen Umstände bleiben in dieser Theorie dabei noch ausgeklammert. Sie erfahren in diesem Werk lediglich eine Berücksichtigung, jedoch erscheinen sie nicht als *eigenständige* Größe (vgl. ebd.). Die Aussagen und das Wissen entstehen im Diskurs – und nur der Diskurs macht Aussagen zu Wissen. Durch die Ausklammerung der sozialen und historischen Begebenheiten erscheint der Diskurs dabei als etwas, das unabhängig von diesen existiert und eine eigenständige Größe bzw. Wirkmächtigkeit im gesamtgesellschaftlichen Geschehen einnimmt.

In seiner Arbeit analysiert Foucault diskursive Regelmäßigkeiten, die Einheiten der Diskurse und die Regeln, nach denen sich die Diskurse formieren: Es sind die Formation der Gegenstände, die Formation der Äußerungsmodalitäten, die Formation der Begriffe und die Formation der Strategien (vgl. Arch, S. 5).

Der Diskurs erscheint dabei als etwas, das durch Regeln und Formationen zur produktiven Erweiterung und Veränderung fähig ist. Das heißt die Bedingung der Möglichkeit von Veränderung liegt im Diskurs selbst (vgl. Ruoff, 2009, S. 33). Tauchen neue Dinge auf, so

müssen sich diese an die Modalitäten der Diskurse anpassen: „Jedes diskursive Feld schafft (...) Bedingungen für die Gültigkeit von Begriffen, wie es auch das Auftauchen bestimmter Äußerungsmodalitäten (z. B. Beschreibung, Erzählung, Deduktion, statistische Schätzungen) festlegte“ (Ruoff, 2009, S. 33).

Aussagen stehen in einem Verhältnis, einer Beziehung zu etwas: zu Gegenständen, Begebenheiten, Problemen etc.; und indem sich die Aussage mit der produktiven Seite des Diskurses verknüpft, kann sie zu Wissen werden. Deleuze beschreibt dies in seinem Buch über Foucault als die Beziehung zwischen dem *Sichtbaren* und dem *Sagbaren* (1992, S. 50): Wenn durch den Ausbau der Humanwissenschaften weite Teile der Bevölkerung in den Blick geraten, bedeutet dies erstmal, dass sie *sichtbar* gemacht werden. Krankheiten werden beispielsweise aus dem Verborgenen der häuslichen Pflege in die Klinik gebracht, wo sie anhand von medizinischen Diagnoseverfahren untersucht und ihre Verlaufs- und Heilungsprozesse im Detail protokolliert werden. Die neu entstandene *Sichtbarkeit* all dieser Aspekte führt zu einer *Sagbarkeit* dieser. Dinge, die sichtbar sind, können benannt, beschrieben und bezeichnet werden. Es besteht eine konsekutive Folge zwischen dem Sehen von etwas und der Bezeichnung des Gesehenen.

Anhand der Daten und Beobachtungen können Aussagen über die Krankheit, den Krankheitsverlauf und seine Heilung getätigt werden. Der Prozess der Sichtbarmachung von etwas ist dadurch eng und untrennbar mit der Ermöglichung der Sagbarkeit von etwas verbunden. Neu entstandene Aussagen können zu einer Erweiterung des Wissens führen, unter der Bedingung, dass die Aussage an das Aussagenfeld – in meinem Beispiel das der Medizin – anknüpfbar ist. Anknüpfbar ist das neue Wissen dann, wenn es durch die Anwendung der anerkannten Forschungsmethoden hervorgebracht wurde und nachvollziehbar ist. Kurzum: Wenn es den Regeln des herrschenden Fachdiskurses entspricht.

Foucault spricht im Zuge dessen von „Archiv“ – was jedoch nicht den Ort meint, an dem Dokumente aufbewahrt werden, sondern „das allgemeine System der Formation und Transformation der Aussagen“ (Arch, S. 188). Damit wird deutlich, dass eine Aussage auf Grundlage des Archivs neu entstehen kann, oder diese kann das Archiv transformieren, indem sie beispielsweise eine gültige Annahme widerlegt. Das Archiv ist damit nicht die Ansammlung der gesagten Dinge, sondern im Archiv befinden sich die *Bedingungen*, dass Dinge überhaupt gesagt werden *können*. Abschließend beschreiben lässt sich dieses Archiv nicht, da es sich fortwährend transformiert und wir außerdem immer auf der Grundlage der Regeln unseres Archivs unsere Aussagen tätigen. Erst eine historische, d. h. zeitlich bedingte Distanz ermöglicht die Beschreibung und Reflexion eines (vergangenen) Archivs.

Im vierten und letzten Kapitel der *Archäologie des Wissens* analysiert Foucault die Untersuchungsmethode der Archäologie und grenzt sie deutlich von der Ideengeschichte ab (ebd., S. 198). Anders als die Ideengeschichte setzt die Archäologie nicht auf Einheit und Ursprung, sondern betont gerade die Unregelmäßigkeiten, Umbrüche und das Aufkommen des Neuen. Die Archäologie sucht nach Ereignissen und versucht, diese hinsichtlich ihrer Andersartigkeit und Einzigartigkeit zu analysieren. „Diese Analyse bezieht die Ereignisse nicht auf ein fertiges und bereits vorliegendes Modell (Geniestreich, Bewusstwerdung, Ursprung), sondern sie beginnt mit einer höchst differenzierten Kenntnisnahme der Umgebung des betreffenden Ereignisses“ (Ruoff, 2009, S. 35).

Dabei kommt die Archäologie an ihre Grenzen bezüglich der Frage, wie das noch nicht Gedachte erscheinen kann: Wie kann etwas völlig Neues im Diskurs entstehen? Foucault bleibt in beiden Werken – *Die Ordnung der Dinge* und die *Archäologie des Wissens* – sehr im Diskurs verhaftet und beschreibt die Entstehung von aussagbarem Wissen über den Wahnsinn, die Klinik oder die Dinge als alleinige Produkte von Diskursen. Die zeitliche und

historische Verortung der Diskurse lässt jedoch vermuten, dass es auch eine *geschichtsbezogene* Ausbildung von Wahrheiten und Wissen geben könnte.

Nimmt man die historische Verwurzelung der Diskurse mehr in den Blick und nimmt man diese als „externe Variablen“, die die Entstehung, Verbreitung und Gestalt von Diskursen beeinflussen können, ernst, so deutet sich eine *Variationsbreite* der Diskursfunktion an, denn der Diskurs kann zu den äußeren Verhältnissen (historischen Begebenheiten) Bezug nehmen und sich mit ihnen verbinden, um etwas Neues entstehen zu lassen. Und aufgrund der Vielfalt an historischen Begebenheiten kann diese Verbindung zwischen dem Diskurs und seinen äußeren Verhältnissen sehr vielfältig sein.

Mit dieser Möglichkeit eröffnet sich die grundlegende Perspektive, dass neben den Aussagen, die im Diskurs getätigt werden, auch andere „Kräfte“ von außen auf den Diskurs wirken und den Diskurs im Innern beeinflussen können.

Dieser Gedanke erscheint bisweilen schon vor 1970, dem Jahr, in dem Foucault seine Vorlesung *Die Ordnung des Diskurses* hält, in seinen Arbeiten – wenn auch nicht chronologisch stringent: So verbindet Foucault bereits 1961 in *Die Geburt der Klinik* den Diskurs mit dem *visuellen Sinn und dem Ungesagten* und rückt die Funktion des ärztlichen Blicks in den Vordergrund. „Für das Ungesagte stehen hierbei vor allem Institutionen (Klinik, Gefängnis, Schule, Anstalt)“ (Ruoff, 2009, S. 93). Das Ungesagte spielt in *Die Geburt der Klinik* eine Rolle, rückt jedoch 1969 in *Archäologie des Wissens* – „der programmatischsten Schrift, die sich um den Diskurs bemüht“ (ebd.) – wieder völlig in den Hintergrund.

In Auseinandersetzung mit *Der Ordnung des Diskurses* und unter Zuhilfenahme von Begrifflichkeiten, z. B. Begehren, Imagination, das Reale und das Symbolische, wie sie u. a. Lacan in seinen Arbeiten verwendet, wird weiter unten der Versuch unternommen, die „Kräfte“, die den Diskurs treffen, genauer zu beschreiben und herauszustellen, was genau Foucault mit diesen „Kräften“ gemeint haben könnte.

Ein weiterer zentraler Aspekt in der Analyse von Diskursen in den Arbeiten Foucaults ist die Verwendung von Begriffen wie *Raum*, *singuläre Punkte*, *Verknüpfung* und/oder *Abstoßung*. Diese machen darauf aufmerksam, dass Diskurse, Aussagen und Sprache hier in einer *topologischen* Weise verstanden werden. Es geht um Orte, Räume, Bewegungen, Verschiebungen in Zeit – die Verwendung von Konstrukten wie „Schöpfung“, „Anfang“ und/oder „Gründung“ wird in diesem Zusammenhang schwierig bzw. unmöglich (vgl. Deleuze, 1992/2013, S. 12). In der Folge verändert sich auch die Frage nach dem\*der Urheber\*in von Aussagen. Für diese\*n gibt es im Raum der Aussagen viele mögliche Subjektstellen. Dabei muss die Aussage nicht zwingend auf ein Cogito zurückführbar sein (vgl. ebd., S. 13). Darüber hinaus existieren Aussagen jedoch niemals ohne eine *Lokalisierung*. Das heißt, eine Aussage braucht keine\*n Autor\*in, aber einen *Ort*. Die Aussage existiert in sich, „in ihrem Raum, und lebt, solange dieser Raum besteht oder neugebildet wird“ (ebd., S. 14).

### Das Unbewusste und die Sprache

Die Frage nach der Beziehung zwischen dem Unbewussten und der Sprache ist eine, die nach den Grundannahmen der Beziehung zwischen Denken und Sprache fragt. Diese Beziehung zwischen Denken und Sprache ist dabei nicht nur eine, die wesentlich ist für den Diskurs-Begriff Foucaults und seine archäologische und genealogische Schaffensphase, sondern auch für eine gewisse „Denkhaltung“ bzw. philosophische Tradition. Foucaults Werk wird in diesem Zusammenhang in der Regel dem Denkhorizont des Strukturalismus zugerechnet, wobei er sich selbst Zeit seines Lebens dagegen gewehrt hat, als „Strukturalist“ bezeichnet zu werden (vgl. Kammler/Parr/Schneider, 2014).

Wie Deleuze in seinem Vortrag aus dem Jahre 1967, „Woran erkennt man den Strukturalismus?“ (1973/1992), ausführt, ist die Frage, was der Strukturalismus sei, eine zentrale Frage der Zeit, da sich diese auf Werke beziehe, die bereits entstanden sind oder im Werden begriffen sind. Dem Strukturalismus werden in diesem Zusammenhang unterschiedliche Personen zugerechnet wie bspw. der Linguist Roman Jakobson, der Soziologe Claude Lévi-Strauss, der Psychoanalytiker Jacques Lacan, der marxistische Philosoph Louis Althusser, der Literaturkritiker Roland Barthes und der Philosoph Michel Foucault, der die Epistemologie erneuert (vgl. ebd., S. 7). Dabei verwenden nicht alle diese Denker den Begriff „Strukturalismus“, manche beziehen sich sehr stark auf den Saussure'schen Begriff des „Systems“, manche andere benutzen eher die Begriffe „Struktur“ und „struktural“. Seinen Ursprung hat der Strukturalismus in der Linguistik (vgl. ebd., S. 8). Die Ausweitung dieses Ansatzes in andere Fachbereiche stellt dabei jedoch kein methodologisches Vorgehen dar, in dem ein Verfahren, das in der Sprachwissenschaft erfolgreich durchgeführt wurde, auf andere Bereiche ausgeweitet wird. Es ist vielmehr die Erkenntnis und Überzeugung, dass außerhalb der Struktur der Sprache *nichts* existiert. Alles, was in der Welt ist, ist in Sprache gefasst, und damit unterliegt alles der Struktur der Sprache. Das Unbewusste und all unsere Imaginationen sind insoweit in der Welt und bilden eine Realität, indem das Unbewusste und die Imaginationen reden und damit Sprache sind. Es gibt insofern eine Struktur der Körper, als diese für sprechend gehalten werden. Die Sprache(n) unserer Körper sind seine Symptome. Indem wir als Subjekte die Symptome oder Körpersensationen beschreiben, bringen wir diese erneut in die Struktur der Sprache und erzeugen dadurch eine Struktur der Körper.

Die grundlegende Frage, die damit einhergeht, ist die nach der Beziehung zwischen Welt, Sprache und Subjekt. Wie können wir Menschen Welt „haben“? Wie können wir uns als Subjekt in dieser Welt konstituieren, die immer schon eine sprachlich strukturierte ist?

In Auseinandersetzung mit eben diesen Fragen entwickelt Lacan in seinen Theorien die Begriffe des Realen und Imaginären (vgl. Lacan, 1980/1990).

Er entwickelt diese Begriffe aus der intensiven Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse, indem er bei dieser zwei unterrepräsentierte Aspekte aufdeckt: die Rolle der Sprache und die Rolle der Interaktionen. Lacans Augenmerk liegt dabei auf dem Akt der *Versprachlichung* des Unbewussten im psychoanalytischen Kontext. Er fragt auf der einen Seite danach, wie es überhaupt möglich sein kann, dass Bilder aus dem Unbewussten in Sprache verfestigt werden. Auf der anderen Seite betrachtet er die Interaktionen zwischen Psychoanalytiker und Klient\*in und stellt Überlegungen dahingehend an, inwieweit Prozesse des interaktiven Geschehens zwischen diesen beiden Personen die sprachlichen Äußerungen beider beeinflussen. Dabei steht die Konstituierung des Subjekts in dieser Welt durch Sprache im Fokus seiner Aufmerksamkeit.

Für Lacan ist die Zerrissenheit des Subjekts besonders relevant. Das Subjekt wird auf der einen Seite in eine Welt hineingeboren, die sprachlich und kulturell bereits strukturiert und vorherbestimmt ist. Auf der anderen Seite besitzt das Subjekt Freiheit, in dieser Welt seine eigene Position und seine eigene Bedeutung zu finden und zu kreieren. Jedes Individuum ist einmalig und einzigartig – jedoch braucht es den Anderen, um diese Einzigartigkeit zu finden und herauszubilden (vgl. Reich, 2009, S. 454):

„Für Lacan kann man keinen Ort außerhalb der Sprache beziehen, von dem aus über sich geredet werden könnte. Er schließt die Ableitung der Sprache von einem unabhängigen Beobachterstandpunkt, der nicht schon sprachlich vermittelt ist, aus. Für ihn ist es die Welt der Worte, die die Welt der Dinge schafft“ (ebd., S. 454).

Diese Haltung deutet sich bei Foucault ebenfalls an, wenn er davon spricht, dass er in diesen Diskurs, den er nun zu halten habe, gar nicht eintreten möchte; dass er, sobald er sich äußert, seine Gedanken versprachlicht und aussagt, bereits ein Teil dieses Diskurses ist (was er gar nicht will) und als Autor seiner Gedanken für ihre Wirkung verantwortlich gemacht werden wird (vgl. OdD, S. 9). Dabei deutet Foucault ein Unbehagen an, das Lacan sehr genau untersucht hat: die Beziehung zwischen dem Subjekt und der Sprache als symbolische Struktur, die vor dem Eintritt des Subjekts in diese schon immer da ist und auch nach Weggang des Subjekts weiterhin da sein wird. Dabei ist das Subjekt dieser Sprache als symbolische Struktur „ausgeliefert“ und von ihr abhängig, da es diese als expressives Mittel nutzen muss, um Mitglied der Gemeinschaft sein zu können. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten des Selbstaustausdrucks als einzigartiges Wesen mit den Mitteln der Sprache, die eine vorgegebene Struktur und vorgegebene Anzahl von Wörtern besitzt. Die Frage ist eine nach den Freiräumen, die in der Struktur der Sprache für das Subjekt bestehen (können): „Sprache existiert als Struktur, bevor das Subjekt in sie eintritt. Und es wird in ihr niedergeschrieben – bereits mit seinem Eigennamen tritt es in sie ein. Mit den Signifikanten liegen eben jene Unterschiede vor, die Unterschiede machen“ (Reich, 2009, S. 478).

Ich komme in Kapitel 1.2. näher darauf zurück.

#### Zum Foucault'schen Verständnis von Wahrheit und Wissen bis 1970

Innerhalb des archäologischen Ansatzes versteht Foucault unter der „Wahrheit“ keine Ansammlung von Fakten oder Dingen – sondern die Regeln des Diskurses, die historisch geformt und bedingt sind und die Aussagen produzieren, die als „wahr“ in einer bestimmten Zeit gelten können. „Die Wahrheit lässt sich unter dieser Voraussetzung niemals im Hinblick auf die Gesamtheit, das Sein oder in anthropologischer Hinsicht feststellen“ (Ruoff, 2009, S. 233). Die verschiedenen Errungenschaften der Wissenschaft innerhalb der Wissenschaftsgeschichte können so manchmal als Folge einer Entdeckung verstanden, manchmal aber auch als das Erscheinen neuer Formen des Willens zur Wahrheit gesehen werden (vgl. OdD, S. 15).

Das Wissen ist dem archäologischen Verständnis nach Element und Produkt des Diskurses gleichermaßen:

- Wissen ist die Menge von notwendigen Elementen, durch eine diskursive Praxis regelmäßig gebildet und konstitutiv für die Wissenschaft, wobei diese Elemente nicht notwendigerweise dazu bestimmt sind, die Begründung einer Wissenschaft zu leisten.
- Wissen ist das, wovon Subjekte innerhalb einer spezifischen diskursiven Praxis sprechen können, bzw. das, was zu einer bestimmten Zeit einen wissenschaftlichen Bereich konstituiert („(...) das Wissen der Psychiatrie im 19. Jahrhundert ist nicht die Summe dessen, was man als wahr angesehen hat, es ist die Gesamtheit der Verhaltensweisen, Eigentümlichkeiten und Abweichungen, über die man im psychiatrischen Diskurs sprechen kann“ (Arch, S. 259)).
- Wissen ist auch ein Raum, in dem sich Subjekte positionieren und über Dinge, Phänomene, Aspekte sprechen können, die ihnen in diesem Raum begegnen („(...) in diesem Sinne ist das Wissen der klinischen Medizin die Gesamtheit der Funktionen des Blicks, der Befragung, der Entzifferung, der Registrierung, der Entscheidung, die das Subjekt des medizinischen Diskurses ausüben kann“ (ebd.)).
- Dabei ist Wissen innerhalb dieses Raumes auch ein Feld von Koordination und Subordination der Aussagen, „wo die Begriffe erscheinen, bestimmt, angewandt und verändert

werden („(...) auf dieser Ebene ist das Wissen der Naturgeschichte im 18. Jahrhundert nicht die Summe dessen, was gesagt worden ist, sondern die Gesamtheit der Weisen und Positionen, nach denen man in das schon Gesagte jede neue Aussage integrieren kann“ (Arch, S. 259).

- Schlussendlich definiert sich ein Wissen auch durch die Anzahl an Möglichkeiten seiner Benutzung und Aneignung, die vom Diskurs angeboten werden (vgl. ebd., S. 259 f.).

Eine diskursive Praxis bringt Wissen hervor. Dieses Wissen ist ein Bereich, der durch Gegenstände konstituiert wird; es ist auch ein Raum, in dem sich ein Subjekt zu diesem Wissen positionieren kann; darüber hinaus ist das Wissen ein Feld, in dem sich die Aussagen bilden, verändern, erscheinen und angewandt werden können; zudem definiert sich ein Wissen dadurch, welche Möglichkeiten der Aneignung und Benutzung es im Diskurs erhält.

In dieser archäologischen Betrachtungsweise erscheint das Wissen folglich als etwas sehr Dynamisches und Wechselhaftes, was durch die diskursive Praxis hervorgebracht wird und durch die Anwendung und Institutionalisierung zur Wissenschaft werden kann:

„Das Wissen ist fast immer die Voraussetzung von Wissenschaft, aber das Wissen bedarf umgekehrt keiner Wissenschaft. Es existiert jedoch kein Wissen ohne eine definierte diskursive Praxis. Daher lässt sich eine Hierarchie ableiten: Diskursive Praxis – Wissen – Wissenschaft. Obwohl die Praxis das Wissen formiert, kann es umgekehrt auf die Praxis zurückwirken“ (Ruoff, 2009, S. 236).

Innerhalb der archäologischen Schaffensphase ist in Bezug auf die Wahrheit und das Wissen der Aspekt der Macht noch deutlich unterrepräsentiert, was sich mit Beginn der Vorlesung *Die Ordnung des Diskurses* ändern wird. Dieses Vorgehen erscheint mir in gewisser Weise stringent: Zuerst arbeitet Foucault in der archäologischen Phase seines Werks die Entstehungsweisen von Wissen und Wahrheit heraus. Dabei macht er besonders deutlich, wie Wissen und Wahrheit als eigens geschaffene Konstruktionen des Menschen erscheinen und nimmt ihnen so ihre ontologische Essenz. In einem zweiten Schritt dann führt er in der genealogischen Phase aus, dass diese Konstruktion von Wissen und Wahrheit gar nicht „frei“ ist in einem zweifachen Sinne. Erstens in Bezug darauf, dass die Individuen sich immer schon in einem „Raum“ befinden, der durch Macht-, Kontroll- und Disziplinarstrukturen durchzogen ist. Zweitens in Bezug darauf, um als Individuum in diesem „Raum“ sprechen und damit eine eigene Konstruktion von Wissen und Wahrheit erschaffen zu können, müssen diese sich in diesem zuerst als ein Subjekt konstituieren, das in diesem „Raum“ sichtbar und anerkannt sein kann. Es sind folglich meines Erachtens zwei große Themenfelder erkennbar: die Beschaffenheit des Diskursiven in Form von Raum, Ort, Platz als gesamtgesellschaftliches, politisches und soziales Netz und die Konstituierung des Individuums als Subjekt in diesem.

Das zuletzt genannte Themenfeld ist (hauptsächlich) Gegenstand Foucaults Spätwerk, wobei in Überwachen und Strafen mit den körperzentrierten Disziplinarverfahren bereits ein Augenmerk auf den Prozess der Subjektkonstituierung gelegt wird.

Die kritische Analyse der Beschaffenheit des Diskursiven, insbesondere in Bezug auf eine Analytik der Macht, beginnt mit *Die Ordnung des Diskurses*.

## Die topologische Dimension des Strukturalismus

„Unsere Vorstellungen vom Raum, sind nur eine besondere Art von Sprache“ (Mauthner, 1980, Kap. 53).

Dieses Zitat stammt aus Mauthners sprachkritischem Wörterbuch philosophischer Begriffe (vgl. Dünne/Günzel, 2006, S. 9). Diese Radikalisierung der Sprache, die sich vor allen Dingen in den Anfängen des *linguistic turn* (Richard Rorty) finden lässt, gibt uns auch einen historischen Hinweis darauf, wo der Begriff des Raumes, so wie wir ihn heute kennen und gebrauchen, seinen Ursprung hat:

„Espace kann, vom lateinischen *spatium* (offene Lauf- oder Kampfbahn, aber auch ein bestimmter Zeitraum), herkommend, bis ins 16. Jahrhundert, neben einem Raum für freie Bewegung, wovon sich u.a. das deutsche >spazieren< herleitet, auch ein zeitliches Intervall bezeichnen. Außerdem wird der Ausdruck zunächst in männlicher und weiblicher Form gebraucht. Gegenüber der Zwischen-Räumlichkeit des *spatium* wird der in allen germanischen Sprachen existierende Raum beispielsweise im Grimm'schen Wörterbuch wesentlich territorial, d.h. als eine ‚gegebene stätte für eine ausbreitung oder ausdehnung‘ verstanden und in Zusammenhang mit der kulturschaffenden Tätigkeit des Rodens von Land zur zivilen Besiedelung oder zur Einrichtung eines militärischen Lagerplatzes gebraucht – metonymisch bezeichnet er außerdem die Siedlung selbst“ (ebd., S. 10).

Daraus wird ersichtlich, dass der Begriff des „Raumes“ nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern stets an den Begriff und die Vorstellung von „Zeit“ (Einstein) geknüpft ist.

Diese sprachtheoretische Reflexion auf die ursprünglichen Bedeutungshorizonte der Begriffe „Raum“ im deutschen und „*escape*“ im englischen Sprachgebrauch verweist darüber hinaus gleichzeitig auf zwei sehr unterschiedliche raumtheoretische Positionen: auf die Annahme einer absoluten, territorialen Fixierung einerseits und auf eine relationale Verortung andererseits.

Dabei spielen wesentliche Begriffe wie Territorium, Ausdehnung, Bewegung, Zeit und die Produktion von Räumen als menschliche, kulturelle Tätigkeit eine ausschlaggebende Rolle (vgl. ebd., S. 11).

Das symbolische Element im Strukturalismus ist der *Raum*. Mit dem Begriff des Raumes ist in diesem Zusammenhang jedoch im Gegensatz zu dem zuvor Ausgeführten nicht der materielle, ausgedehnte Raum gemeint, sondern der *topologische* Raum. Beispiele für eine solche Verwendung des Raum-Begriffs sind beispielsweise: „ein Thema hat in einem bestimmten Diskurs seinen *Platz*“; „wir siedeln die Rasse des Labradors in der Ordnung der Hunderassen *an dieser Stelle* an“; „das Chromosom x muss an *Position* y aufgeführt werden“; „im Zahlenraum 1-10 *befindet* sich die 5 ...“ usw.

Mit der Verwendung des Raum-Begriffs im Sinne der Topologie ist es möglich, innerhalb einer Struktur, die auf eine Menge von etwas bezogen wird, Lagebeziehungen im Sinne von Nähe und Distanz zu beschreiben.

Die wissenschaftliche Ambition des Strukturalismus ist topologisch und relational. Er geht davon aus, dass die Orte als Bedingung der Möglichkeit von den realen Ereignissen vor-gängig sind. Diese Orte als symbolische Elemente sind dabei nicht bezeichnet, sie haben keinen in sich enthaltenen Sinn und keine Bedeutung. Es sind sozusagen „Leerstellen“, Plätze, die von Subjekten, Dingen, Ereignissen eingenommen werden:

„In unserer heutigen Zeit kann man nur noch in der Leere des verschwundenen Menschen denken: Diese Leere stellt kein Manko her, sie schreibt keine auszufüllende Lücke vor. Sie

ist nichts mehr und nichts weniger als die Entfaltung eines Raums, in dem es schließlich möglich ist, zu denken“ (OD, S. 412).

Aus der Kombination der Subjekte, Dinge und Ereignisse lässt sich deren Sinn und Bedeutung ableiten. Nach Lévi-Strauss ist der Sinn „immer ein Resultat, eine Wirkung: nicht allein eine Auswirkung als Produkt, sondern eine Auswirkung der Optik, eine Auswirkung der Sprache, eine Auswirkung der Stellung“ (ebd., S. 18).

In *Die Ordnung der Dinge* und *die Archäologie des Wissens* hat Foucault herausgearbeitet, wie Diskurse Wissenssysteme ausbilden und in einer Kultur etablieren. Dabei ging es um die unauflösbare Einheit zwischen Denken und Sprechen, die diese Wissensproduktion ermöglichte: „Der Diskurs bildet im Meer der Sprache die Voraussetzung des bedeutungshaltigen Sprechens, und er schafft die Bedingungen des Denkens. Die Sprache enthält alle Diskurse, aber sie beschränkt sich nicht auf eine diskursive Systematik“ (ebd., S. 194). Dabei sind die Subjekte bereits vor dem gesprochenen Wort schon durch diese durchdrungen (vgl. ebd., S. 362 ff.).

Der Diskurs stellt in diesem Zusammenhang ein eigenständiges, wirksames Unterfangen dar. Seine Regeln, seine Werte und Darstellungsformen klassifizierten die Aussagen, ob sie zu diesem oder jenem Diskurs gehören könnten. Dadurch strukturiert der Diskurs das Denken der Subjekte vor, die sich an diesem orientieren können.

Damit sind u. a. die Regeln der einzelnen Wissenschaften gemeint, an denen die Aussagen eines Subjekts anknüpfbar sein müssen, möchte dieses Subjekt in der jeweiligen Wissenschaft in Erscheinung treten und gehört werden. Daher ist der Wille zum Wissen durch die Regeln des Willens zur Wahrheit eingeschränkt. Was als wahr erscheinen darf und was Wahrheit ist, liegt in den Regeln der Kultur:

„Diese sprachlichen Strukturen steuern letztlich die „Art wie die Menschen denken, schreiben, urteilen, sprechen (...). Ihr ganzes Verhalten wird von einer theoretischen Struktur gesteuert, von einem System, das sich mit der Zeit und von Gesellschaft zu Gesellschaft verändert, aber zu allen Zeiten und in allen Gesellschaften präsent ist“ (DeE I, S. 666).

Die archäologische Betrachtungsweise macht uns dadurch die Entstehungsmechanismen des Wissens deutlich, die als sehr rational, strukturiert und geregelt erscheinen.

Das Problem, vor das sich diese archäologische Betrachtungsweise gestellt sieht, ist das *Unbewusste des Wissens*: das Unerwartete, Ereignishafte und die emotionale Ebene des Wissens. An dieser Stelle greift das dritte Element, das der Strukturalismus einführt: das Symbolische. Mit der Eröffnung dieser Trinität wird es möglich, die Analyse der Wissensdiskurse weiter voranzutreiben. Für den Strukturalismus gibt es (allgemein gesprochen) immer eine Überproduktion an Sinn, der aus der Kombination von Orten in einer Struktur hervorgebracht wird. Dabei löst sich das Absurde, das Unsinnige nicht auf, sondern bleibt erhalten als das, von dem sich der Sinn abgrenzen und damit in Erscheinung treten kann. Diese Überproduktion an Sinn beschreibt Lacan in den Registern des Symbolischen, Realen und Imaginären. Im Folgenden werden diese in Bezug auf Foucaults Analysen weiter ausgeführt.

## 1.2. Der „gefährliche“ Diskurs wird kontrolliert

In *Die Ordnung des Diskurses* betrachtet Foucault die „Kontrollverfahren für den Diskurs“ (Ruoff, S. 35), die seine Produktion zu lenken versuchen. Wie weiter oben ausgeführt, hat Foucault bis zu diesem Werk in seinen archäologischen Schriften vorrangig die Annahme vertreten, dass der Diskurs selbst durch seine Regeln das „Ich denke“ vor-strukturiert. Diese *diskursiven Bedingungen* (z. B. Regeln der Sprache, Gesetze der Logik, Gesetzmäßigkeiten der einzelnen Wissenschaften etc.) traten als Einschränkungsmechanismen der Sprache auf, die das Subjekt als Strukturierungshilfe für das eigene Denken nutzen kann.

Dieser Dualität des Realen und Imaginären wird innerhalb des Strukturalismus und der Linguistik das Symbolische als drittes Element hinzugefügt, wie bereits weiter oben dargestellt wurde. Der Einbezug dieses dritten Elementes ermöglicht es, nicht-diskursive Bedingungen und Kräfte in das Denken über Phänomene und Entwicklungen mit zu berücksichtigen.

Foucault selbst hat es selbst stets abgelehnt, sich als „Strukturalist“ zu bezeichnen. Er hielt es für unpassend, sich selbst und sein Denken mit dieser Zuschreibung zu versehen, da Zuschreibungen stets Entitäten bilden (jemand *ist* xy; jemand *hat* xy Eigenschaft etc.) und damit dem flüssigen und sich stets in Veränderung befindenden Denken entgegenstehen.

Mit seinem Vortrag *Die Ordnung des Diskurses* beginnt innerhalb Foucaults Schaffensphase die verstärkte Zuwendung zur Thematik der Macht. In dieser Vorlesung erscheint die *Macht* erstmals in Form von *Kontrollverfahren*, die die Produktion des Diskurses kontrollieren, selektieren, organisieren und kanalisieren – mit dem Zweck, das „unberechenbar Ereignishafte“ (OdD, S. 11) zu unterdrücken.

Der Diskurs hat etwas Einzigartiges, Bedrohliches und ebenso etwas Verderbliches an sich; er hat auch auf uns Subjekte einen großen Einfluss: „(...) man muß Wörter sagen, solange es welche gibt; man muß sie sagen, bis sie mich finden, bis sie mich sagen (...)“ (ebd.).

Seine Bedrohlichkeit erhält der Diskurs durch seine Verbindung mit der Institution des Rechts und der Wahrheit. Es stellt sich dabei die zentrale Frage innerhalb der Analyse dieses Dreiecks:

„(...) welche Rechtsregeln wendet die Macht an, um Diskurs der Wahrheit zu produzieren?  
Oder weiter: welcher Machttyp vermag Diskurse der Wahrheit produzieren, die in einer Gesellschaft wie der unsrigen mit derart mächtigen Wirkungen ausgestattet sind?“ (DM, S. 75).

Die Institution antwortet auf dieses Begehren, nicht anfangen zu wollen, nicht der Urheber eines Diskurses sein zu wollen, der „mächtig“ sein kann, indem sie ironischerweise die Anfänge feierlich gestaltet, sie mit ehrfürchtigem Schweigen umgibt und sie mit sichtbaren Zeichen (z. B. Rednerpult, feierliche Eröffnungszeremonien mit spezifischen Abläufen etc.) ritualisiert.

Das Begehren möchte nicht in die gefährliche Ordnung des Diskurses eintreten müssen, möchte nichts zu tun haben mit dem, was es Einschneidendes und Entscheidendes in ihm gibt. Das Begehren wünscht sich eine ruhige, tiefe und endlich offene Transparenz des Diskurses, aus dem die Wahrheiten eine nach der anderen hervorgehen und von dem der Einzelne getragen werden kann wie ein „Findelkind“ (OdD, S. 10).

Und die Institution antwortet auf dieses Begehren, nicht anfangen zu müssen/zu wollen, indem sie dem Begehren versichert, dass dieses keine Angst vor dem Diskurs zu haben brauche, da der Diskurs „in der Ordnung der Gesetze steht; daß man seit jeher über seinem

Auftreten wacht; daß ihm ein Platz bereitet ist, der ihn ehrt, aber entwaffnet; und daß seine Macht, falls er welche hat, von uns und nur von uns stammt“ (OdD, S. 10).

Wie kann dieses Begehren, nicht anfangen zu wollen, beschrieben werden? Woher kommt dieses „Unbehagen“ am Diskurs, das Foucault ganz zu Beginn seiner Vorlesung beschreibt?

Zu diesem Zeitpunkt innerhalb der Chronologie in Foucaults Werk verstehe ich diese Äußerungen so, dass er ein Unbehagen formuliert bezüglich der Freiheit, die die Individuen im Diskurs überhaupt haben können. Wie frei kann ein Individuum im Tätigen von Aussagen, Gedanken und Sätzen sein? Und was ist mit der Wahrheit in diesem Zusammenhang? Können/dürfen wir uns irren und Falschaussagen auch wieder zurücknehmen? Und was hat es überhaupt mit *der* Wahrheit auf sich? Hinter all diesen Fragen, die Unbehagen, Verunsicherung oder Irritation hervorrufen können, liegt für Foucault die Annahme, dass es die Macht ist, die uns zwingt, Wahrheit zu produzieren.

Wir müssen die Wahrheit sagen, wir werden permanent dazu aufgefordert, gezwungen und befragt. Auf der anderen Seite sind wir dieser Wahrheit auch unterworfen, da die Wahrheit die Gesetze macht, die den wahren Diskurs beherrschen und ihn zirkulieren lassen: „Schließlich werden wir beurteilt, verurteilt, klassifiziert, zu Aufgaben gezwungen, wird uns eine bestimmte Lebens (oder Sterbe-) weise zugewiesen. Entsprechend wahrer Diskurse, die spezifische Machtwirkungen mit sich bringen“ (DM, S. 76).

Wissen, Wahrheit, Diskurs und Macht: Diese vier zentralen Elemente zirkulieren im „Raum“, während wir Sätze und Aussagen tätigen. Gegenstand unserer sprachlichen Äußerungen können dabei wir selbst sein oder Dinge der uns umgebenden Welt. Das heißt, wir versprachlichen sowohl uns selbst und unser Innenleben als auch die Welt um uns herum.

Alfred Schütz hat sich in seinen sozialphänomenologischen Arbeiten insbesondere mit der kommunikativen Sinnkonstitution in unserer sozialen Wirklichkeit befasst (vgl. Schütz/Luckmann 2003).

„Die interaktive bzw. intersubjektive Konstitution von Sinn vollzieht sich sowohl pragmatisch als auch kommunikativ – und zwar jeweils unter Rekurs auf die Ressource ‚Wissen‘. Damit verschmelzen in der Perspektive der Lebensweltanalyse die Bedeutungen der Begriffe ‚Wirklichkeit‘ und ‚Wissen‘ notwendig miteinander“ (Endreß, 2006, S. 50).

Wissen und Wirklichkeit stehen dadurch in einem dialektischen Bestimmungsverhältnis zueinander – das, was wir wissen, ist für uns wirklich, und unsere Wirklichkeit ist das, was wir wissen. Somit besitzt Wissen für uns eine gewisse Entität – es ist das, von dem wir glauben, dass es existiert, wahr ist und eine bestimmte Gestalt hat oder auf bestimmte Eigenschaften zurückzuführen ist.

Dabei wird jedoch vergessen, dass das, was wir „haben“, nicht die Dinge sind, sondern nur Wörter, die die Dinge begreifen und benennen wollen:

„Die Sprache *verzeichnet* Realität im Fluidum der Imaginationen hin zu Symbolen, die ein Allgemeines ausdrücken, das bloß in einem einzigen Begriff, in einem Wort sich symbolisiert, obwohl eine ganze Welt von Möglichkeiten und Ausdrucksformen in der konkreten Realität vorliegt“ (Reich, 2009, S. 70).

Diese Realität in Form von Wissen codiert in einem sprachlichen Symbolsystem, das wir als Entität „haben“ und das Bestandteil und notwendige Voraussetzung unserer sozialen Wirklichkeit ist, ist dabei in der Regel nicht allein von einzelnen Personen konstruiert worden. Dieses Wissen gehört nicht uns allein und ist nicht als etwas zu betrachten, das völlig

isoliert und abgetrennt von den gesellschaftlichen Diskursen existiert und entstanden ist. Nach Keller (2005) können wir vielmehr formulieren, dass Wissen ein Phänomen und ein sprachlicher Begriff ist, der „Ideen, Theorien, ‚Faktenwissen‘, Glaubenssysteme, Sprache oder inkorporierte Deutungs- und Handlungsweisen“ (ebd., S. 50) umfasst. Mit dieser Auffassung erweitert Keller die Perspektive der Hermeneutischen Wissenssoziologie, indem er der Analyse des Handlungs- und Deutungswissen von gesellschaftlichen Akteuren\*innen die Frage hinzufügt, wie es möglich ist, dass in diese individuellen Wissenskonstruktionen gesellschaftliche Ideologien und Theorien Eingang finden können (vgl. Sitter, 2016). Hintergrund dieser Fragestellung ist Kellers Annahme und Überzeugung, dass unsere Realität und damit unser Alltagswissen in elementarer Art und Weise „durch wirkmächtige Institutionen geprägt und damit diskursiv durchsetzt“ (ebd., S. 36) ist.

Die Institutionen setzen folglich den Diskurs unter Regeln und Gesetze, um so den Individuen zu versichern, dass dieser Diskurs unter Aufsicht steht und sie sich in Sicherheit wähnen können.

Das Begehren und die Institution, die hier miteinander ins Gespräch kommen, stellen zwei entgegengesetzte Antworten auf ein und dasselbe Phänomen dar: auf das Unbehagen, „was der Diskurs in seiner materiellen Wirklichkeit als gesprochenes oder geschriebenes Ding ist“ (OdD, S. 10) – ein Unbehagen über den Diskurs, der eine vergängliche Existenz besitzt, sich jedoch von uns nicht zeitlich bestimmen lässt; ein Unbehagen, das unter „jener alltäglichen und unscheinbaren Tätigkeit nicht genau vorstellbare Mächte und Gefahren zu verspüren sind; verdächtige Unruhe von Kämpfen, Siegen, Verletzungen, Überwältigungen und Knechtschaften in so vielen Wörtern, deren Rauheiten sich seit langem abgeschliffen haben“ (ebd.). Beherrschen wir den Diskurs oder werden wir von ihm beherrscht? Läuft es auf diese Dichotomie von Herrschaft und Beherrschten hinaus oder gäbe es eine weitere mögliche Analysefigur?

In seinen vorherigen Arbeiten beschrieb Foucault den Diskurs nicht als etwas „Unheimliches“, sondern die diskursive Praxis war in seinem Verständnis ein Unterfangen, das nach Regeln operierte und (gegebenenfalls) Wissen hervorbrachte.

Mit der Einsicht, dass die Diskurse vielleicht auch noch anderen Regeln folgen oder von anderen „Kräften“ beherrscht werden könnten als den Regeln, die er beschrieben und/oder aufgedeckt, entsteht für Foucault ein Unbehagen an diesem Diskurs.

Dieses empfundene Unbehagen ist nun Gegenstand seiner Betrachtung. Foucault unternimmt den Versuch, zu analysieren, welche Rolle/Funktion der Diskurs innerhalb der Gesellschaft hat und welche Wirkungen – auch in Bezug auf die Subjekte – von ihm ausgehen.

Dabei ist die Unterscheidung zwischen den Begriffen „Aussage“ und „Äußerung“ elementar:

„Äußerungen sind als Ereignisse zu verstehen, die nicht wiederholt werden (können), da sie nur zu einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit auftreten (...). Auch wenn eine Äußerung wortwörtlich wiederholt wird, ist dieser Vorgang als Ereignis nicht mit dem ersten Auftreten dieser Äußerung identisch, da damit eben die Äußerung bereits ein zweites Mal in Erscheinung tritt. Gegenüber Äußerungen als zeitlich-räumlich spezifische Aussageneignisse fungieren Aussagen gleichsam als Atome, als konstitutive systematische Bestandteile diskursiver Formierungen bzw. Diskursen. Der Begriff der >Aussage< bezeichnet nicht einfach eine Proposition, einen Satz, einen konkreten Sprechakt oder gar einen bestimmten geäußerten Inhalt. >Die Aussage< stellt vielmehr eine Funktion dar, die wiederholbar ist, da sie im Diskurs in der Form sprachlicher Zeichen etwas zu etwas anderem in Beziehung setzt. Insofern bezeichnen Aussagen die >regel-mäßigen< wiederkehrenden zeichenhaften Verket-

tungen von Bedeutungsrelationen, die zwar als Funktion des jeweiligen Praxis- bzw. Anwendungsfeldes, in das sie eingestellt sind, durch eben dieses Anwendungsfeld, also durch ihren jeweiligen Kontext in ihrer faktischen Wiederholbarkeit begrenzt werden. Infolge der prinzipiell >wiederholbaren Materialität< der Aussagefunktion sind Aussagen jedoch analytisch nicht wie Ereignisse zu behandeln bzw. mit Äußerungen gleichzusetzen“ (Bühmann/Schneider, 2012, S. 25 f.).

In Bezug auf den Diskurs stellt Foucault ganz zu Beginn seiner Vorlesung folgende These auf:

„Ich setze voraus, daß in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird – und zwar durch gewisse Prozeduren, deren Aufgabe es ist, die Kräfte und die Gefahren des Diskurses zu bändigen, sein unberechenbar Ereignishaftes zu bannen, seine schwere und bedrohliche Materialität zu umgehen“ (OdD, S. 11).

In Foucaults Betrachtungsweise kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert die Gesellschaft die Diskurse über *Prozeduren der Ausschließung*: das Verbot, die Verwerfung und die Grenzziehung. Das heißt, die Macht des Diskurses, „falls er welche hat“ (s. o.), wird über diese Prozeduren institutionell reguliert.

In seinen vorherigen Arbeiten war der Diskurs mächtig. Der Diskurs brachte Aussagen unter Regeln, stellte somit die Entstehungsbedingungen für gültiges Wissen auf und war so in der Lage, die Wissenssysteme der Kultur zu bilden.

Nun jedoch zieht Foucault in Zweifel, ob die Entstehungsbedingungen des Wissens und der Wahrheit wirklich *in* den Regeln des Diskurses liegen. Jetzt ist der Diskurs dasjenige, was unter Regeln gestellt wird. Und wenn es schon immer so war, dass die Ordnung des Diskurses unter Regeln und Gesetze der Institutionen stand, dann muss folglich angenommen werden, dass auch das, was als Wissen und Wahrheit uns erschienen ist, ein *Produkt* dieser Ordnung ist, die dem Diskurs aufgezwungen wurde. Mehr noch: Der Diskurs ist Mittel zur Ausübung von Macht. Er ist zu einem Instrument der Macht geworden:

„Denn der Diskurs – die Psychoanalyse hat es uns gezeigt – ist nicht einfach das, was das Begehren offenbart (oder verbirgt): er ist auch Gegenstand des Begehrens, und der Diskurs – dies lehrt uns immer wieder die Geschichte – ist auch nicht bloß das, was die Kämpfe oder die Systeme der Beherrschung in Sprache übersetzt: er ist dasjenige, worum und womit man kämpft; er ist die Macht, deren man sich zu bemächtigen sucht“ (ebd., S. 11).

Foucault argumentiert in diesem Zusammenhang, dass die Produktion von Wahrheiten und Erkenntnis und deren Zirkulation im Diskurs mit der Geschichte der Erscheinungsformen der Subjekte (vgl. ebd., S. 17) und den technischen, materiellen und instrumentellen Investitionen der Erkenntnis verknüpft ist:

„Begibt man sich aber auf eine andere Ebene, stellt man die Frage nach jenem Willen zur Wahrheit, der seit Jahrhunderten unsere Diskurse durchdringt, oder fragt man allgemeiner, welche Grenzziehung unseren Willen zum Wissen bestimmt, so wird man vielleicht ein Ausschließungssystem (ein historisches, veränderbares, institutionell zwingendes System) sich abzeichnen sehen“ (ebd., S. 14).

Im 6. Jahrhundert v. Chr. noch war der Diskurs der griechischen Dichter der einzig *wahre* Diskurs. Es war der Diskurs, der Recht sprach, die Zukunft vorhersagte, diese mitgestaltete

und über Leben und Tod richtete. Ein Jahrhundert später hat sich diese Wirkmächtigkeit des Diskurses verschoben:

„(...) die höchste Wahrheit (lag) nicht mehr in dem, was der Diskurs war, oder in dem, was er tat, sie lag in dem, was er sagte: eines Tages hatte sich die Wahrheit vom ritualisierten, wirksamen und gerechten Akt der Aussage weg zur Aussage selbst hin verschoben: zu ihrem Sinn, ihrer Form, ihrem Gegenstand, ihrem referentiellen Bezug. Zwischen Hesiod und Platon hat sich eine Teilung durchgesetzt, welche den wahren Diskurs und den falschen Diskurs trennte; diese Trennung war neu, denn nunmehr war der wahre Diskurs nicht mehr der kostbare und begehrenswerte Diskurs, der an die Ausübung von Macht gebunden ist. Der Sophist ist vertrieben“ (OdD, S. 14).

Die Suche nach der Wahrheit und unser Wille zum Wissen haben sich Foucault zufolge durch diese historische Grenzziehung verändert. Diese historische Grenzziehung meint in diesem Zusammenhang, dass die Lehre Platons verdeutlichte, dass alles, was wir über die Welt wissen, in Aussagen/Wörtern existiert.

Dinge, die wir wahrnehmen, benennen wir, und damit sind diese vermittelt über Sprache Bestandteil unserer Welt. Alles, was wir haben, ist in Sprache. Haben wir eine Wahrnehmung oder einen Gedanken, den wir nicht in Sprache bringen können, so existiert dieser weiterhin nur für uns, aber nicht in der Welt – Sprache und Vernunft sind unauflöslich miteinander verbunden (vgl. Wittgenstein, 1921).

Diese Hinwendung zur Sprache stellt folglich dann die Aussage in den Vordergrund. Die Aussage ist das, worum es im Diskurs geht. Die Wörter sind für uns Subjekte entscheidend – nur das, was wir auch benennen können, können wir denken.

Der Wille zur Wahrheit und zum Wissen liegt dann darin, den Dingen einen Namen, ein Wort zu geben. Es gilt, die sprachliche Differenzierung immer weiter voranzutreiben und die Ereignisse und Dinge damit in eine sprachliche Struktur zu überführen.

In Lacans Diskurstheorie stehen das Agens (Symptom, von dem alles ausgeht), der Andere, die Produktion und die Wahrheit als Plätze zur Verfügung (vgl. Reich, 1998, S. 137): „Auch in Lacans Diskurstheorie ist die Wahrheit in einem traditionellen Sinne noch ein Platz. Die Besetzungen sind bei ihm der Meistersignifikant, das Wissen, das Begehren (a), das Subjekt“ (ebd., S. 321).

Dabei verhält es sich so, dass

„Diskurse sehr komplexe Reihen von Thesen, Antithesen und Synthesen (eröffnen, E. R.), um am Ende aber doch immer, wie Thomas Kuhn (1976) es sagt, zu gewissen theoretischen Kernen zu gelangen, die als Zusammenfassung wahrer Ansichten (eines Paradigmas) gelten. Offensichtlich benötigen wir einen Platz der Wahrheit, wenn wir von Diskursen sprechen, denn weder die Thesen oder Antithesen, aber schon gar nicht die Synthesen sind hier willkürlich nach Begründung und Geltung. Sie führen letztlich alle zur Wahrheit; dies ist zumindest das traditionelle Bild von Wissenschaft“ (ebd., S. 308).

Diesem Verständnis nach wird es in Bezug auf die historischen Bedingungen und Gegebenheiten möglich, diesen Willen zur Wahrheit und zum Wissen zeithistorisch zu beschreiben:

„Es gibt ohne Zweifel im 19. Jahrhundert einen Willen zur Wahrheit, der weder in seinen Formen noch in seinen Gegenstandsbereichen, noch in den von ihm verwendeten Techniken, mit dem Willen zum Wissen übereinstimmt, welcher die Kultur der Klassik charakterisiert. Gehen wir noch weiter zurück: an der Wende vom 16. zum 17. Jahrhundert ist (vor allem

in England) ein Wille zum Wissen aufgetreten, der im Vorgriff auf seine wirklichen Inhalte Ebenen von möglichen, beobachtbaren, meßbaren, klassifizierbaren Gegenständen entwarf; ein Wille zum Wissen, der dem erkennenden Subjekt (gewissermaßen vor aller Erfahrung) eine bestimmte Position, einen bestimmten Blick und eine bestimmte Funktion ( zu sehen anstatt zu lesen, zu verifizieren anstatt zu kommentieren) zuwies; ein Wille zum Wissen, der (in einem allgemeineren Sinn als irgendein technisches Instrument) das technische Niveau vorschrieb, auf dem allein die Erkenntnisse verifizierbar und nützlich sein konnten“ (OdD, S. 15).

Foucault spricht an dieser Stelle vom *Britischen Empirismus* als ein Beispiel für einen erkenntnistheoretischen Ansatz, demzufolge Wissen (hier verstanden als gerechtfertigte wahre Erkenntnis) auf Sinneserfahrungen oder Sinneswahrnehmungen beruht (einschließlich der Verwendung von wissenschaftlichen Messinstrumenten). Neben dem Empirismus existieren weitere erkenntnistheoretische Ansätze wie beispielsweise der Rationalismus, Dogmatismus, Skeptizismus, Historismus, Konstruktivismus etc.

„Solche Beobachtung wird zur Ordnung eines Diskurses, der die Blicke hin zu Aussagen überschreitet, der – wie Michel Foucault es formulierte – in eine ‚Ordnung der Dinge‘ übergeht. Und in dieser *Verdinglichung* zeigt sich gerade die von uns ständig neu erfundene Geschichte dieser Ordnungen, dieser Diskurse, dieses Ringens um Wissen und Wahrheit, dass die Augen-Blicke, die Über-Blicke, der Fokus der Blicke in ihrer Tiefe und Breite, die Schärfe des Blickens und die Unschärfe der Ränder, die dabei übersehen werden, eine Metapher für alle Versuche wissenschaftlicher Arbeit überhaupt sind: Einen Anfang, einen Ursprung, ein intuitiv richtiges Schauen bis hin zu einem exakten, eindeutigen Beobachten zu begründen“ (Reich, 2009, S. 11).

All diese Lehren bringen Wissen über die Phänomene unseres Alltags hervor – welcher Art dieses Wissen ist, steht in Abhängigkeit zur Perspektive, die diese Lehre gegenüber den Dingen und Phänomenen unseres Lebens einnimmt. Die Erzeugung von Wissen, die Produktion von Aussagen ist damit an den Wissenschaftsapparat gebunden. Ein Phänomen kann so aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen heraus betrachtet werden, jede Disziplin kommt zu anderen Aussagen, zu einer anderen Art von Wissen. Und diese Aussagen sind es dann, worum gestritten wird.

Der Wille zur Wahrheit, der in diesen Auseinandersetzungen wirksam wird, ist nicht der der zwingenden Wahrheiten, sondern es ist der Wille zur Wahrheit, der auf institutioneller Basis operiert.

Jeder Theorieansatz an sich kann das Phänomen nach den Regeln der Logik eventuell schlüssig erklären und damit Anspruch auf Wahrheit erheben. Es gäbe dann ein Nebeneinander von unterschiedlichen Theorien zu einem Phänomen.

Die Frage, die sich dann stellt, ist die, ob diese Ansätze gleichberechtigt innerhalb einer Gesellschaft nebeneinander existieren können – oder, ob es eine Instanz gibt, die bestimmte Theorien eher begünstigt als andere, d. h. die eine Theorie „wahrer“ und „richtiger“ erscheinen lässt als eine andere. Die diskursive Praxis kann so als ein „Wahr-Sprechen“ (*Dire-Vrai*) verstanden werden, welches Wirklichkeit herstellt, absichert oder auch verändert. „Was wir von der Wirklichkeit wissen und über sie sagen, das prägt sich aus in Diskursen (Konersmann 1998, S. 80)“ (Bürrmann/Schneider, 2012, S. 26 f.).

Foucault beginnt, mit dieser Vorlesung als Genealoge zu arbeiten und die Wahrheit als eine Erweiterung der Macht zu betrachten: „(...) jedes Denksystem besitzt die Macht des Wahrsprechens in seiner Epoche“ (Ruoff, 2009, S. 233).

Das heißt, dass es zu jeder Zeit innerhalb einer Gesellschaft eine vorherrschende Lebensart oder ein vorherrschendes Denksystem gibt, das in der Regel von den Institutionen und einer gewissen Auswahl von Wissen gestützt wird. Diese Institutionen stellen direkt oder indirekt Antworten auf zentrale Fragen des öffentlichen und privaten Lebens zur Verfügung.

Dieser auf einer institutionellen Basis und Verteilung beruhende Wille zur Wahrheit übt auf die anderen Diskurse Druck und Zwang aus, beispielsweise: Die ökonomischen Praktiken versuchen, sich auf eine Theorie der Reichtümer und der Produktion zu stützen. Oder: das System der Strafjustiz sucht seine Grundlage nicht mehr nur in einer Theorie des Rechts, sondern seit dem 19. Jahrhundert in einem soziologischen, psychologischen, medizinischen und psychiatrischen Wissen.

Ziel der Produktion einer Wahrheit oder eines Wissens ist die *Rechtfertigung* einer bestimmten Handlungsweise oder Gesellschaftsform. Die Suche nach der Wahrheit folgt dem Zweck, die gesellschaftliche Ordnung zu stützen und aufrechtzuerhalten – und damit stehen Wissen und Wahrheit deutlich im Dienste der Institutionen.

Heute würde z. B. niemand davon sprechen, dass der „Wahnsinn“ aus dem Wissen ausgeschlossen ist – wobei zunächst danach zu fragen wäre, was „Wahnsinn“ überhaupt ist und wer oder was die Grenzen zwischen Normalität und Wahnsinn definiert. Nehmen wir die Definitionen der internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD–10) (vgl. <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-gm/index.htm>; zuletzt abgerufen am 27.01.2018) als Grundlage zur Definition des „Wahnsinns“, zeigt sich dabei, dass es (heutzutage) mehrere Wissenschaften gibt (Medizin, Psychiatrie, Neurologie), die sich nur mit diesem beschäftigen. Der „Wahnsinn“ hat in der Ordnung der Gesellschaft einen eigenen Platz zugewiesen bekommen: der „Diskurs des Wahnsinns“.

Dieser Diskurs, d. h. die Diskurse der Ärzte\*innen, Psychiater\*innen, Psychoanalytiker\*innen, gibt die Art und Weise vor, mit welchen Termini der Wahnsinn umschrieben werden kann, welche Krankheitsbilder auftreten bzw. es geben kann. Diese Vertreter\*innen des Gesundheitssystems lenken den Wahnsinn in Bahnen, sodass das Funktionieren der allgemeinen gesellschaftlichen Ordnung nicht beeinträchtigt wird.

Die Modifizierung der Diskurse durch den Diskurs des Willens zur Wahrheit dehnt sich auf alle Bereiche des Lebens aus und ist omnipräsent. Und doch redet kaum jemand über ihn. Als Grund gibt Foucault an, dass der wahre Diskurs seit den Griechen nicht mehr derjenige ist, der dem Begehren antwortet oder die Macht ausübt. Mit „Begehren“ ist in diesem Zusammenhang das Bestreben von uns Menschen gemeint, unsere Welt verstehen zu wollen. Erklärungen für Phänomene zu haben, Gesetzmäßigkeiten zu erkennen – kurz: das Streben nach Erkenntnis. Diese Erkenntnis kann jedoch nicht frei flottieren, sondern wird begrenzt und eingeschränkt; dafür gibt es in der Wissenschaftsgeschichte zahlreiche Beispiele.

„Der wahre Diskurs, den die Notwendigkeit seiner Form vom Begehren ablöst und von der Macht befreit, kann den Willen zur Wahrheit, der ihn durchdringt, nicht anerkennen; und der Wille zur Wahrheit, der sich uns seit langem aufzwingt, ist so beschaffen, daß die Wahrheit, die er will, gar nicht anders kann, als ihn zu verschleiern“ (OdD, S. 17).

In der Geschichte haben immer wieder Denker\*innen versucht, den Willen zur Wahrheit zu verändern und den Willen gegen die Wahrheit zu wenden, „gerade dort, wo die Wahrheit es unternimmt, das Verbot zu rechtfertigen und den Wahnsinn zu definieren, all jene – von Nietzsche zu Artaud und Bataille – *müssen uns nun als* – freilich erhabene – Orientierungszeichen unserer alltäglichen Arbeit dienen“ (ebd., Herv. i. O.).

Die grundlegende Erkenntnis dabei liegt darin, dass der Diskurs nicht frei ist. Das Wissen über die Welt und alles das, wovon wir denken, dass es wahr sei, ist Ergebnis dieser kontrollierten Wissensproduktion der Diskurse:

„Aus diskurstheoretischer Perspektive ist >Wahrheit< – verstanden als gültiges, Geltungsanspruchendes Wissen über die Welt, an dem sich Handeln orientiert und damit Wirklichkeit schafft – der Effekt diskursiver Praktiken, mithin also nichts anderes als das Resultat aus machtvollen Wahrheitsspielen und dahinter stehenden Wissenspolitiken. Nicht die Gegenstände, nicht die Objekte des Denkens (gedacht als >tatsächlich Gegebene<, als Phänomene >an sich<) initiieren und formieren die darüber geführten Diskurse, sondern umgekehrt: Diskurse produzieren und formen ihre Gegenstände, Objekte, indem sie entlang >machtvoller Regeln< über sie sprechen, und indem die jeweiligen diskursiven Praktiken bestimmen, was in welchem Diskurs gesprochen, was verschwiegen, was als wahr anerkannt und als falsch verworfen wird“ (Bühmann/Schneider, 2012, S. 27).

Dabei zeigt uns die Wissenschaftsgeschichte, dass es immer wieder Denker\*innen gab (wie z. B. Nietzsche und Freud), die sich dieser Kontrolle versucht haben zu entziehen und entgegen der geltenden Weltanschauung ihre Lehren entwickelt und verbreitet haben. Mit dem Diskurs-Begriff können gerade auch die Transformation des „wahren Wissens“, seine Infragestellung und seine Umordnung einhergehen. Der Diskurs-Begriff bezeichnet damit ein „grundlegendes Sowohl-als-Auch (...): Einschränkung und unvorhersehbares Ereignis, Grenze und Überschreitung, Verbot und Übertretung“ (ebd.).

Bei dieser Form der Diskursanalyse, die Foucault hier unternimmt, geht es weder um eine Bedeutungs – noch um eine Sinnanalyse, sondern um eine „Analyse der grundlegenden Bedingungen der Entstehung von Sinn“ (DeE I, S. 771).

Diese Art der Diskursanalyse ermöglicht es, eine Antwort auf die Frage zu finden, warum ein Wissen zu einer bestimmten Zeit erscheint. Damit wird es möglich, dieses Wissen in den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang zu setzen und die „machtvollen Regeln“, die die diskursiven Praktiken bestimmen, näher zu bestimmen. Eine Form dieser „machtvollen Regeln“ stellen dabei Kontroll- und Überwachungsmaßnahmen dar, die die Verbreitung, den Zugang zum Diskurs und die Inhalte des Diskurses beaufsichtigen.

Die drei Register der Perspektive auf die Welt nach Lacan

Innerhalb von unserer sprachlich vorstrukturierten Realität existieren Objekte, die eine besondere Relevanz haben wie z. B. eine Krone, das Hissen der Nationalflagge, ein Brief oder ein Buch. Es gibt unzählige solcher Objekte – Lacan bezeichnet sie als Objekte = x, sie sind ein außerordentliches symbolisches Element innerhalb der Struktur aufgrund der Tatsache, dass sie den Wechsel von der einen in die andere Serie anzeigen können und differentielle Verhältnisse zwischen Serien bewegen können. Zum Beispiel bedeutet der Wechsel der Krone von einer Person zu einer anderen einen tiefgreifenden Wandel und eröffnet eine neue Serie – die Regierungszeit von Kaiser Wilhelm II. z. B. oder das Schwenken der weißen Fahne im Kriegsgefecht. Das Symbolische hat in Strukturen seinen Ort. Aufgrund der Tatsache, dass das Symbolische einen *Ort* hat, kann es sich bewegen, verschieben und (an seinem Ort) fehlen.

Nur vom Symbolischen kann man sagen, dass es fehlt. Für das Reale existieren Dinge auch weiterhin, selbst wenn sie zum gegenwärtigen Zeitpunkt fehlen. Sie waren einmal da, also existieren sie auch weiter. Das Imaginäre hat keinen Ort in der Struktur, da es gänzlich substanzlos ist.

Die Struktur ist in diesem Zusammenhang die zugrunde liegende Ordnung der Orte für die Dinge unter wechselnden Bedingungen. Dabei muss zwischen *absoluten* und *relativen* Orten unterschieden werden:

„Wenn die Serien, die das Objekt = x durchläuft, notwendig Verschiebungen darstellen, die im Verhältnis zueinander *relativ* sind, so weil die *relativen* Orte ihrer Glieder in der Struktur zunächst von dem *absoluten* Ort eines jeden, in jedem Moment, im Verhältnis zum Objekt = x abhängen, das beständig zirkuliert, beständig im Verhältnis zu sich selbst verschoben ist“ (Deleuze, 1973/1992, S. 44; Herv. i. O.).

Die Verschiebung als Bewegung der Elemente innerhalb der Struktur, die permanent zu neuen differentiellen Verhältnissen führt, stellt dabei die grundlegende Eigenschaft dar, „die es ermöglicht, die Struktur als Ordnung der Orte unter wechselnden Verhältnissen zu definieren“ (ebd., S. 45). Deleuze nennt diese Kraft das *ursprüngliche Dritte*, Foucault beschreibt in *Die Ordnung der Dinge* in Bezug auf das Bild „Las Meninas“ von Velázquez diese Kraft als *Nullpunkt*, und Phillipe Sollers und Jean-Pierre Faye sprechen vom *blinden Fleck* (vgl. ebd.). Wie auch immer man dieses Dritte bezeichnet – es ist das, was immer da ist, sich jedoch immer der Struktur als fassbares Element entzieht. Wenn es Sinn gibt, gibt es auch immer Unsinn. Auch wenn nur der Sinn im Realen symbolisch repräsentiert erscheint, so ist doch der Un-Sinn als bewegende Kraft, als Kraft der Verschiebung jederzeit gegenwärtig. Der Un-Sinn ist dasjenige, was die Serie des Sinns immer wieder herausfordert als dasjenige, von dem sich der Sinn permanent unterscheiden muss: „Genau auf diese Weise ist der Un-Sinn, wie wir gesehen haben, nicht das Fehlen von Bedeutung, sondern im Gegenteil das Übermaß an Sinn oder das, was das *signifié* und das *signifikant* mit Sinn versieht“ (ebd., S. 47; Herv. i. O.).

Objekt = x – was kann das sein? Lacan leistet eine psychoanalytische Definition anhand des „Phallus“, der als Objekt = x bestimmt wird. Dabei geht es nicht um das eigentliche Organ und seine sexuelle Funktionsweise, sondern innerhalb des Diskurses der Sexualität ist der Phallus vielmehr der Ort einer Frage – ein leeres Feld in der sexuellen Struktur. Ein leeres Feld, auf das sich Männer wie Frauen aus unterschiedlichen Perspektiven heraus im Diskurs beziehen, sich dazu positionieren, voneinander abgrenzen oder Gruppen bilden können. Das Objekt = x ist ein konstitutives Element. Solche Elemente haben die Eigenschaft, einem Thema/Phänomen Raum zu geben im Diskurs, dadurch dass in diesem ein leeres Feld erschaffen wird. Die Fragen und Antworten zum Thema „Sexualität“, in dem der „Phallus“ eine Leerstelle ist, sind mannigfaltig, je nachdem, aus welcher Perspektive heraus sie gestellt werden. Der „Phallus“ als Bild, Begriff, Objekt eröffnet dabei einen Raum für die unterschiedlichen Referenzpunkte und Aussagen, die aus den unterschiedlichen Perspektiven heraus produziert werden und dabei Serien und Strukturen bilden. All diese Strukturen sind miteinander verbunden und bilden die Infrastruktur der Sexualität als System/Struktur.

Lacan möchte in Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse dessen Triebtheorie in das alltägliche Leben und unsere Kultur zurückholen und dabei aufzeigen, dass Menschen grundsätzliche Schwierigkeiten mit dem „In-der-Welt-Sein“ haben (vgl. Reich, 2009, S. 455).

Das, was alle Überlegungen und Ideen von Deleuze, Foucault oder Lacan, meines Erachtens zu vereinen scheint, ist auf der einen Seite die Frage nach der *Beschaffenheit* der Struktur in der Ordnung der Diskurse. Wie entsteht Struktur? Gibt es in dieser Struktur notwendige Plätze, die immer da sein müssen, damit die Struktur als Struktur funktionieren kann? Wer besetzt welche Plätze innerhalb der Struktur und warum? Und was haben all diese Fragen

mit dem Diskurs, mit dem Tätigen von Aussagen zu tun? Braucht der Diskurs eine bestehende Struktur, um erscheinen zu können?

Auf der anderen Seite steht der Gedanke, dass es etwas gibt, was sich immer der Struktur *entzieht*, etwas, das sich nicht in Strukturen festhalten und platzieren lässt.

Letztendlich ist dieses „Etwas“, was sich immer entzieht, eventuell sogar notwendig, um Strukturen in Transformation und Bewegung zu bringen.

### 1.2.1. Die Ausschließungsmaschinerie

Fokus der Analysen in Foucaults Vortrag sind die Mechanismen und Prozesse, die die „freie Rede“, das „freie Sprechen“ im Diskurs verhindern; seine Ereignishaftigkeit und seine Spontaneität in Bahnen lenken und Umbrüche und Veränderungen unter Regeln stellen. Diese sind wie folgt:

Prozeduren	Prinzipien	Erscheinungsformen
Ausschließung	Verbot	Tabu des Gegenstandes/Ritual der Umstände/bevorzugtes, ausschließendes Recht des sprechenden Subjekts
	Grenzziehung	Trennung von Wahnsinn und Vernunft (System der Psychiatrie/Medizin)
	Verwerfung	Gegensatz von Wahr und Falsch
Interne Prozeduren	Kommentar	Klassifikation von Texten als Primär- oder Sekundärliteratur
	Autor*in	Urheberschaft
	Kontrollprinzip der Produktion des Diskurses	Disziplinen
Verknappung der sprechenden Subjekte	Doktrin; Verteilung von Zugangsberechtigungen zum Diskurs	Einschränkungs- und Ausschließungssysteme

Abb. 2: Die Ausschließungsmaschinerie

Foucault analysiert drei Prozeduren der Kontrolle und der Einschränkung des Diskurses, die ihn von *außen* treffen und den Diskurs in seinem Zusammenspiel mit der Macht und dem Begehren beeinflussen: Dies sind (1) die Ausschließung, (2) interne Prozeduren und (3) die Verknappung. Diese drei Prozeduren werden dann im weiteren Verlauf ausdifferenziert in Prinzipien und deren Erscheinungsformen ausdifferenziert.

#### Verbot

Das 1. Prinzip der Ausschließung ist *das Verbot*: Man hat nicht das Recht, alles zu sagen, man kann nicht bei jeder Gelegenheit von allem sprechen, „nicht jeder beliebige (kann, E. R.) über alles beliebige reden“ (OdD, S. 11).

Dieses Prinzip der Ausschließung erscheint in *drei verschiedenen Typen des Verbots*: im (1) Tabu des Gegenstandes, (2) im Ritual der Umstände, (3) im bevorzugten oder ausschließlichen Recht des sprechenden Subjekts (ebd.).

Diese drei Typen von Verboten überschneiden, verstärken oder gleichen sich aus; sie bilden ein komplexes Raster, was sich ständig ändert. Besonders eng ist das Raster heutzutage bei den Themen Sexualität und Politik – merkt Foucault an.

Der Diskurs ist offensichtlich kein transparentes und neutrales Element, „in dem die Sexualität sich entwaffnet und die Politik sich befriedet“ (OdD, S. 11) – vielmehr scheint er ein Ort zu sein, an dem sich die bedrohlichsten Kräfte entfalten können. Man könnte meinen, dass der Diskurs ein Nichts ist – das gesprochene Wort –, welche Wirkung können diese schon haben? Und doch: In dem Moment, wo die Verbote den Diskurs treffen, entsteht eine Verbindung zwischen dem Begehren, etwas äußern zu wollen, und der Macht, die dieses gegebenenfalls unterbindet. Denn

„der Diskurs – die Psychoanalyse hat es uns gezeigt – ist nicht einfach das, was das Begehren offenbart (oder verbirgt): er ist auch Gegenstand des Begehrens; und der Diskurs – dies lehrt uns immer wieder die Geschichte – ist auch nicht bloß das, was die Kämpfe oder die Systeme der Beherrschung in Sprache übersetzt: er ist dasjenige, worum und womit man kämpft; er ist die Macht, deren man sich zu bemächtigen sucht“ (ebd.).

### Grenzziehung

Das 2. Prinzip der Ausschließung ist *die Grenzziehung*. Die Grenzziehung bedeutet die Macht, die den Wahnsinn von der Vernunft trennt. Seit dem Mittelalter ist der Diskurs der Wahnsinnigen an seiner Zirkulation gehindert:

„(...) außerhalb Englands hatten die meisten psychisch Kranken das Recht, im Haus ihrer Geburt versorgt zu werden. Ergo war es vor dem 19. Jahrhundert die Familie, nicht die Gemeinde, die sich mit ihnen auseinandersetzen und sie betreuen mußte. Aber häusliche Pflege in dieser versunkenen Welt war eine Horrorgeschichte. Anton Müller, 1798 Leiter der Irrenanstalt im königlichen Julius-Hospital zu Würzburg, hinterließ uns schaurige Berichte über frisch eingelieferte Patienten. Ein 16jähriger Junge zum Beispiel, der jahrelang im Schweinestall seines Vaters angekettet gewesen war, hatte den Gebrauch seiner Glieder und seines Geistes so vollständig verlernt, daß er Nahrung nur noch wie ein Tier aus dem Napf lecken konnte. Ständig stellt Müller bei der Einlieferung der Patienten, die bislang im eigenen Heim versorgt worden waren, blaugeschlagene Rücken und offene Wunden fest“ (Shorter, 1999, S. 15).

Das Wort des\*der Wahnsinnigen wird für null und nichtig erklärt. Es hat keine Bedeutung, weder vor Gericht noch sonst irgendwo. Auf der anderen Seite wird den Worten der Wahnsinnigen auch mit Unbehagen begegnet. Man traut ihnen eigenartige Kräfte zu: „(...) die Macht, eine verborgene Wahrheit zu sagen oder die Zukunft vorauszukünden oder in aller Naivität das zu sehen, was die Weisheit der andern nicht wahrzunehmen vermag“ (ebd., S. 12).

In Europa wurde das Wort des\*der Wahnsinnigen jahrhundertlang entweder nicht vernommen oder als Wahrspruch entziffert. Entweder war es ein Nichts oder man las darin eine vernünftigere Vernunft als die der vernünftigen Leute.

An den Worten des\*der Wahnsinnigen markierte man die Grenze zwischen Vernunft und Wahnsinn. Niemals wurden die Worte des\*der Wahnsinnigen gehört oder gesammelt – sie wurden weggesperrt, ausgesperrt vom Diskurs der vernünftigen Leute. Vor dem 18. Jahrhundert interessierte sich kein Arzt (damals nur Männer) für die Wörter der Wahnsinnigen, niemand fragte sich, warum diese gesagt wurden oder was sie bedeuten könnten. Der Diskurs der Wahnsinnigen wurde zu einem *Geräusch*: „Nur symbolisch erteilte man ihm das Wort:

auf dem Theater, wo er entwaffnet und versöhnt auftrat, weil er die Rolle der maskierten Wahrheit spielte“ (OdD, S. 12).

Dem könnte entgegnet werden, dass heute, durch das Aufkommen der Humanwissenschaften, eine solche Negierung des\*der Wahnsinnigen in der Gesellschaft sich nicht mehr ereignet. Es könnte erwidert werden, dass wir heute den Wörtern der Wahnsinnigen lauschen, dass wir in ihnen Sinn suchen, versuchen, diese aus Sicht des Individuums zu verstehen und einzuordnen. Darüber hinaus besteht vielfach ein Bewusstsein darüber, dass uns selbst an einigen Stellen das entgeht, was wir sagen:

„Vor dem Ende des 18. Jahrhunderts gab es keine Psychiatrie. Zwar haben sich seit der Zeit der alten Griechen einzelne Ärzte mit Geisteskrankheiten beschäftigt und medizinische Handbücher verfaßt, aber als Disziplin, welcher sich Ärzte mit dem Verständnis einer gemeinsamen Identität verschreiben konnten, existiert die Psychiatrie ebensowenig wie andere medizinische Fachbereiche, von der Chirurgie einmal abgesehen. Das Aufkommen des medizinischen Spezialistentums war ein Phänomen des 19. Jahrhunderts. Doch die Möglichkeit einer Verwirrung des Geistes war von alters her bekannt. Da sie zu einem gewissen Teil biologisch und genetisch begründet sind, können wir davon ausgehen, daß psychische Krankheiten so alt sind wie die Menschheit. (...) Daraus folgt, daß die Menschheit psychische Krankheiten seit jeher gekannt und schon immer Mittel und Wege gefunden hat, mit ihnen umzugehen“ (Shorter, 1999, S. 13).

Das Wissen, das sich über den Wahnsinn angesammelt hat, bedeutet jedoch nicht, dass es die alte Grenze zwischen Wahnsinn und Vernunft nicht mehr gibt. Im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts ist ein Netz von Institutionen erschaffen worden – Ärzt\*innen, Psychiater\*innen, Psychotherapeut\*innen oder Psychoanalytiker\*innen – denen es erlaubt wird, jedes Wort der Wahnsinnigen zu hören, und es gleichzeitig dem\*der Erkrankten erlaubt, all ihre Wörter zu sagen. Das heißt, der Diskurs der Wahnsinnigen bekommt in bestimmten Institutionen seinen festen Platz. In diesem Sinne kann dazu geäußert werden, dass eine *Grenzziehung* keineswegs aufgehoben worden ist, sondern lediglich durch die Institutionen anders verläuft. In allem Zuhören, das der\*die Arzt\*Ärztin, Psychiater\*in, Psychotherapeut\*in oder Psychoanalytiker\*in dem\*der Patienten\*Patientin ermöglicht, liegt auch eine Zäsur: Nur hier im Behandlungszimmer, im psychiatrischen Krankenhaus, in der Klinik ist Raum für diese Wörter, Gedanken und Gefühle. Hier begibt man sich auf die Suche nach dem Sinn und der Heilung dieser Gedanken und Verhaltensweisen. Außerhalb dieses Raumes erfährt der\*die Patient\*in diese Grenzziehung erneut: Außerhalb dieses Raumes im z. B. gesamtgesellschaftlichen Diskurs, im Diskurs der Arbeitgeber\*innen ist kein Platz dafür; außerhalb dieses exklusiven Raumes des Wahnsinns werden diese seine Wörter nicht gehört, nicht verstanden, sind sie nicht anschlussfähig. Dies ist keine Entität, sondern eine Konstruktion. Foucault macht mit diesen Überlegungen darauf aufmerksam, dass Grenzziehungen historisch bedingt und an bestimmte Machtverhältnisse gekoppelt sind.

### Die Verwerfung

Das 3. Prinzip der Ausschließung ist *die Verwerfung*: der Gegensatz zwischen dem Wahren und dem Falschen. Dieser Gegensatz ist eng mit dem Willen zur Wahrheit verknüpft.

Foucault sieht hier eine Entwicklung, die bereits im 7. Jahrhundert n. Chr. begonnen hat und bis in unsere heutige Zeit wirksam ist. Bei den griechischen Dichtern des 6. Jahrhunderts n. Chr. gibt es noch *den wahren* Diskurs, der Recht sprach und die Zukunft prophezeite. Es war der Diskurs, vor dem man Achtung und Ehrfurcht hatte, weil er der herrschende Diskurs war. Im 7. Jahrhundert jedoch „lag die höchste Wahrheit nicht mehr in dem, was der Diskurs

war, oder in dem, was er tat, sie lag in dem, was er sagte: eines Tages hatte sich die Wahrheit vom ritualisierten, wirksamen und gerechten Akt der Aussage weg und zur Aussage selbst verschoben“ (OdD, S. 14).

Foucault bezieht sich hierbei auf die Ideenlehre Platons, die eine Unterscheidung einführt zwischen dem Gegenstand, wie er uns in unserer Wahrnehmung erscheint, und dem Wort, das wir zur Bezeichnung dieses Gegenstandes dafür verwenden (vgl. Schäfer, 2007, S. 157–165). Sprache als konstituierendes Medium für unseren Austausch und Kontakt untereinander wird dabei für uns Menschen wichtiger als die Dinge selbst. Das heißt, der Diskurs, in dem wir leben oder der herrschende Diskurs ist, muss nicht zwangsläufig der Diskurs sein, der die Wahrheit über die Dinge in der Außenwelt spricht. Die Dinge, Gegenstände in der Welt rücken in den Hintergrund vor der Wirkmächtigkeit des gesprochenen Wortes.

Dabei zeigt Foucault in seiner Vorlesung auf, dass die Ausübung von Macht nicht an den wahren Diskurs gebunden ist. Der Wille zur Wahrheit war und ist gebunden an eine *institutionelle Basis*, die diesen ständig verstärkt und erneuert: ein Geflecht von Praktiken, „vor allem natürlich der Pädagogik, dem System der Bücher, der Verlage und der Bibliotheken, den gelehrten Gesellschaften einstmals und den Laboratorien heute“ (OdD, S. 15). Dabei gilt Foucaults Interesse der Frage, wie wir Menschen uns selbst und andere regieren auf Grundlage dieses indoktrinierten Willens zur Wahrheit:

„Mein Problem besteht darin herauszufinden, wie die Menschen sich, und zwar sich selbst und die anderen durch die Produktion von Wahrheit regieren. Unter Produktion von Wahrheit verstehe ich, wie ich nochmals wiederholen möchte, nicht die Produktion wahrer Aussagen, sondern die Einrichtung von Bereichen, in denen die Praktik von wahr und falsch zugleich reguliert und gültig sein kann“ (DeE IV, S. 34).

Gesellschaftliche Bereiche, in denen die Praktik von Wahr und Falsch besonders relevant ist, sind die Justiz, sämtliche pädagogische Institutionen der Betreuung und Erziehung von Heranwachsenden sowie psychiatrische Kliniken.

Der Wille zur Wahrheit, der in solchen Institutionen herrscht, wird dabei abgesichert durch die Art und Weise, wie Wissen in diesen eingesetzt, gewertet, sortiert, verteilt und zugewiesen wird (OdD, S. 15). In diesem Zusammenhang nimmt die Schule durch die Kombination der Unterrichtung von Wissen und der Erziehung der Heranwachsenden eine besondere Stellung ein. Ihr gesamtes Benotungs-, Belohnungs- und Bestrafungssystem beruht auf den Parametern von Richtig/Falsch (in Bezug auf Wissen) und auf Wahr/Falsch (in Bezug auf angemessenes, regelkonformes Verhalten).

Allgemein äußert Foucault zu dieser Kombination aus Verteilung von Wissen und dem Willen zur Wahrheit, dass diese es möglich mache, Druck auf andere Diskurse auszuüben (vgl. ebd.).

#### Interne Prozeduren

Die 2. Gruppe der Prozeduren der Kontrolle sind die *Internen Prozeduren*, die als Klassifikations-, Anordnungs- und Verteilungsprinzipien erscheinen, die die Diskurse selbst ausüben, um die Dimensionen der *Ereignisse* und des *Zufalls* zu bändigen.

#### Das erste Prinzip ist der Kommentar

Es gibt die alltäglichen Diskurse, die im Auf und Ab des Alltags geäußert werden und nach dem Akt ihres Aussprechens gesagt sind und wieder verschwinden.

Und dann gibt es Diskurse, Erzählungen, die immer wiederkommen; Geschichten, die immer wieder erzählt werden, die eine wichtige Rolle im Gefüge der Gesellschaft einnehmen.

Der Kommentar ermöglicht die Abstufung zwischen Primär- und Sekundärtext. Je mehr permanent über den primären Text gesprochen wird, desto mehr wuchert dieser Text und überdauert die Zeit. Der Primärtext ermöglicht es dann, endlos neue Diskurse zu konstruieren.

Der Kommentar hat zudem die Aufgabe zu sagen, was im Text verschwiegen wurde, – sozusagen auf blinde Flecken und Auslassungen aufmerksam zu machen. Letztlich auf Aspekte, die *nicht* gesagt worden sind und im Text *nicht* existieren (vgl. OdD, S. 18 f.).

Das zweite Prinzip ist der\*die Autor\*in

Dabei ist nicht der\*die Autor\*in als sprechendes Individuum gemeint, sondern es geht um den „Autor als Prinzip der Gruppierung von Diskursen, als Einheit und Ursprung ihrer Bedeutungen, als Mittelpunkt ihres Zusammenhalts“ (ebd., S. 20).

Der Autor gilt heute nicht mehr als Garant für die Wahrheit des Textes. Man verlangt vom Autor, dass er Rechenschaft über seine Texte ablegt, sie in den Zusammenhang mit seinem Werk, seinem Leben und seinen Erfahrungen stellt. Dabei spielt die Autorschaft in den unterschiedlichen Bereichen eine voneinander zu unterscheidende Bedeutung. Um uns herum gibt es viele Aussagen und Diskurse, die bald schon wieder verschwunden sind; z. B.: die Meldungen des Tages, Erzählungen und Aussagen von Freund\*innen, Bekannten, vielleicht auch von Politikern\*innen, unterzeichnete Verträge und Abkommen, die Unterzeichner\*innen brauchen, aber keinen Autor. Jeden Tag umgeben uns unzählige von solchen Diskursen. In den Bereichen der Literatur, Wissenschaft und Philosophie ist die Autorschaft etwas, was Tradition hat und wo die Nennung des Autors die Regel ist.

Die Bedeutung des Autors hat sich im Laufe der Zeit gewandelt. Im Mittelalter war die Zuschreibung an einen Autor im wissenschaftlichen Bereich ein Index der Wahrheit. Der Wert eines wissenschaftlichen Satzes stand im direkten Zusammenhang zu seinem Autor: bestimmte Wissenschaftler waren anerkannt – andere nicht. Seit dem 17. Jahrhundert hat sich diese Funktion des Autors immer mehr abgeschwächt. Die Rolle des Autors besteht nun darin, einem Lehrsatz, einem Syndrom oder einer Krankheit seinen Namen zu geben. Die Entdeckung einer solchen oder die Neuerschaffung einer Theorie wird dem Autor zugeschrieben, und dieser wird im selben Atemzug mitgenannt.

Im literarischen Diskurs hat sich die Funktion des Autors verstärkt. Erzählungen, Dramen und Gedichte zirkulierten im Mittelalter anonym – seit dem 17. Jahrhundert werden die Texte stets danach befragt, wer sie geschrieben hat. „Man verlangt, daß der Autor von der Einheit der Texte, die man unter seinen Namen stellt, Rechenschaft ablegt; (...)“ (ebd., S. 21).

Aus der Perspektive des Individuums heraus, ist es so, dass dieses ebenfalls die Rolle des Autors in Anspruch nimmt, wenn es sich daran macht, einen Text oder Werk zu schreiben. Das heißt, eine Epoche fordert es nicht nur ein, dass eine Autorschaft angegeben wird, sondern es ist auf der Gegenseite auch so, dass die Individuen diese Rolle annehmen und in die Konstruktion ihres Selbst, ihres Subjektseins integrieren, dass sie sich darüber definieren, Autor eines Textes zu sein.

Die Epoche schreibt die Funktion des\*der Autors\*Autorin vor, die Individuen erfüllen diese Anforderung und modifizieren gleichzeitig die von ihnen auszufüllende Rolle. Es ist

sogar möglich, dass die Individuen die Rolle des Autors so modifizieren, dass seine traditionelle Form aufgelöst wird und eine völlig neue Funktion des\*der Autors\*Autorin entsteht.

Zentral für Foucaults Analyse ist an dieser Stelle jedoch nicht die existierende Person des Autors, sondern der *Diskurs* in seiner *Ordnung und Struktur*, der nach der Veröffentlichung eines Werks entsteht.

Er fragt nach den Mechanismen, die wirksam sind innerhalb des Diskurses. Die Wirkung eines Textes ist entscheidend – und der Diskurs (auch in Form des Kommentars und der Rezension) entscheidet im Grunde genommen darüber, wie viel Bedeutung einem Text in der öffentlichen Wahrnehmung zukommen wird (OdD, S. 22 f.).

### Die Disziplinen

Neben dem Prinzip des Autors und dem des Kommentars stellen die *Disziplinen* eine weitere Einschränkung des Diskurses dar. Genau wie die anderen zwei ist diese Einschränkung relativ und beweglich.

Auch dieses Prinzip erlaubt Konstruktionen im Diskurs – jedoch nach ganz bestimmten Spielregeln.

### Eine Disziplin

„definiert sich durch einen Bereich von Gegenständen, ein Bündel von Methoden, ein Korpus von als wahr angesehenen Sätzen, ein Spiel von Regeln und Definitionen, von Techniken und Instrumenten: das alles konstituiert ein anonymes System, das jedem zur Verfügung steht, der sich seiner bedienen will oder kann, ohne daß sein Sinn oder sein Wert von seinem Erfinder abhängen“ (ebd., S. 22).

In der Disziplin werden die Regeln festgesetzt, nach denen Sätze formuliert werden können, die im Rahmen dieser Disziplin Bedeutung möglicherweise erlangen. Damit ein Satz zu der spezifischen Disziplin hinzugezählt werden kann, muss sein Inhalt in den Gegenstandsbe- reich dieser Disziplin fallen und dem Sprachgebrauch dieser Disziplin entsprechen (Verwen- dung von Fachbegriffen etc.).

„Darüber hinaus muß ein Satz, um einer Disziplin anzugehören, sich einem bestimmten theo- retischen Hintergrund einfügen: es sei nur daran erinnert, daß die Suche nach der ursprüngli- chen Sprache, die bis ins 18. Jahrhundert hinein ein durchaus anerkanntes Thema war, in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts jeden Diskurs nicht bloß zum Irrtum, sondern zu einem Hirngespinnst, zu einer Träumerei, zu einer sprachwissenschaftlichen Monstrosität werden ließ“ (ebd.).

Innerhalb ihrer Grenzen kennt jede Disziplin wahre und falsche Aussagen. Außerhalb der Grenzen der Disziplin gibt es die unmittelbaren Erfahrungen der Individuen in ihrem Alltag, die imaginären Themen und die Bilder der Vorstellungskraft. Ob ein Satz wahr oder falsch ist, kann stets nur im Rahmen einer Disziplin entschieden werden, aber dafür muss der Satz *in der Disziplin* sein.

Ein Satz, eine Theorie oder eine Idee muss den Regeln des Diskurses gehorchen: „Es ist immer möglich, daß man im Raum eines wilden Außen die Wahrheit sagt; aber im Wahren ist man nur, wenn man den Regeln einer diskursiven ‚Polizei‘ gehorcht, die man in jedem seiner Diskurse reaktivieren muß“ (ebd., S. 25).

Dadurch ist die Disziplin ein Kontrollprinzip der Produktion des Diskurses. Sie (die Dis- ziplin) führt zu einer *Verhaltenskontrolle* der Individuen. Dies ermöglicht es wiederum, das

Zufällige und Unvorhergesehene zu bannen und das Verhalten der Individuen vorhersagbar zu machen. Ihr Verhalten stellt dann lediglich eine Variation der Regelanwendung dar.

Die Veröffentlichung eines Werkes steht normalerweise für einen schöpferischen Akt, Kreativität, Innovation – doch durch den Kommentar, die Rezension, die Aufnahme in den Diskurs der Wissenschaftsdisziplin oder des Publikums bleibt der schöpferische Akt auch eingeschränkt. Es muss gelingen, ihn unter die Regeln des herrschenden Diskurses zu stellen. Er muss dort anschließen, um verstanden werden zu können.

#### Verknappung der sprechenden Subjekte

„Niemand kann in die Ordnung des Diskurses eintreten, wenn er nicht gewissen Erfordernissen genügt, wenn er nicht von vorneherein dazu qualifiziert ist. Genauer gesagt: nicht alle Regionen des Diskurses sind in gleicher Weise offen und zugänglich; einige sind stark abgeschirmt (und abschirmend), während andere fast allen Winden offenstehen und ohne Einschränkung jedem sprechenden Subjekt verfügbar erscheinen. (...) Der Austausch und die Kommunikation sind positive Figuren innerhalb komplexer Systeme der Einschränkung; und sie können unabhängig von diesen funktionieren“ (OdD, S. 26 f.).

Oberflächliches und sichtbares Merkmal dieser Einschränkung ist das *Ritual* und alles, was man darunter zusammenfassen könnte:

„Das Ritual definiert die Qualifikation, welche die sprechenden Individuen besitzen müssen (wobei diese Individuen im Dialog, in der Frage, im Vortrag bestimmte Positionen einnehmen und bestimmte Aussagen formulieren müssen); es definiert die Gesten, die Verhaltensweisen, die Umstände und alle Zeichen, welche den Diskurs begleiten müssen; es fixiert schließlich die vorausgesetzte oder erzwungene Wirksamkeit der Worte, ihre Wirkung auf ihre Adressaten und die Grenzen ihrer zwingenden Kräfte“ (ebd., S. 27).

Das Ritual verleiht den Personen ihre besonderen Eigenschaften und teilt ihnen damit eine Rolle zu. Dies spielt besonders in religiösen, gerichtlichen, politischen und therapeutischen Diskursen eine große Rolle.

Wir alle kennen Gesten und ritualisierte Handlungen, die wir dem jeweiligen Diskurs zuordnen könnten. Innerhalb dieser Diskurse ist der *Zugang* zu ihnen beschränkt bzw. eingeschränkt (vgl. Goffman, 1959/1983).

Hinzukommt eine Art von Diskursen, die geheim gehalten und an ihrer Zirkulation gehindert werden; Foucault nennt diese die *Diskursgesellschaften*. Gemeint sind damit z. B. die Fachdiskurse der Wissenschaften wie der medizinische, technische, ökonomische Diskurs. Es können nur die Individuen an dem Diskurs teilnehmen, die in der Lage sind, qualifizierende Aussagen zu tätigen, und ihre Zustimmung zu den Regeln und anerkannten Wahrheiten geben können:

„Durch die gemeinsame Verbindlichkeit eines einzigen Diskursensembles definieren Individuen, wie zahlreich man sie sich auch vorstellen mag, ihre Zusammengehörigkeit. Anscheinend ist die einzige erforderliche Bedingung die Anerkennung einer – mehr oder weniger strengen – Regel der Übereinstimmung mit den für gültig erklärten Diskursen. Wären sie nur das, so wären die Doktrinen von den wissenschaftlichen Disziplinen nicht so sehr verschieden, und die diskursive Kontrolle beträfe nur die Form und den Inhalt der Aussage, nicht auch das sprechende Subjekt. Aber die Zugehörigkeit zu einer Doktrin geht sowohl die Aussage wie das sprechende Subjekt an – und zwar beide in Wechselwirkung“ (OdD, S. 28 f.).

Die Mechanismen der *Ausschließung* und *Verwerfung* treten in Kraft, wenn das sprechende Subjekt Aussagen getätigt hat, die nicht mit der Doktrin konform gehen: „Die Doktrin bindet die Individuen an bestimmte Aussagetypen und verbietet ihnen folglich alle anderen; aber sie bedient sich auch gewisser Aussagetypen, um die Individuen miteinander zu verbinden und sie dadurch von allen anderen abzugrenzen“ (OdD, S. 28 f.).

Dadurch führt die Doktrin eine doppelte Unterwerfung herbei: die Unterwerfung der sprechenden Individuen unter die Diskurse und die Unterwerfung der Diskurse unter die Gruppe der sprechenden Individuen. In Betrachtung der gesellschaftlichen Umstände sind tiefe Spaltungen in der *Aneignung* der Diskurse erkennbar (vgl. ebd.). Bei dieser Frage rücken die Erziehung und das Bildungswesen in den Mittelpunkt der Betrachtung, da sie/es den Zugang bzw. Nicht-Zugang zu Wissensbeständen in einer Gesellschaft regelt:

„(...) man weiß jedoch, daß sie (die Erziehung, E. R.) in ihrer Verteilung, in dem, was sie erlaubt, und in dem, was sie verhindert, den Linien folgt, die von den gesellschaftlichen Unterschieden, Gegensätzen und Kämpfen gezogen sind. Jedes Erziehungssystem ist eine politische Methode, die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten oder zu verändern“ (ebd., S. 30).

Diese politische Methode ermöglicht es, die Subjekte und die Verbreitung der Diskurse zu kontrollieren und den verschiedenen Gruppen von Subjekten (die sie selbst hervorgebracht hat) ihre entsprechenden Diskurse zuzuweisen:

„Es handelt sich hier, mit einem Wort, um die großen Prozeduren der Unterwerfung des Diskurses. Was ist denn eigentlich ein Unterrichtssystem – wenn nicht eine Ritualisierung des Wortes, eine Qualifizierung und Fixierung der Rollen für die sprechenden Subjekte, die Bildung einer zumindest diffusen doktrinären Gruppe, eine Verteilung und Aneignung des Diskurses mit seiner Macht und seinem Wissen? (...) Sind nicht auch das Gerichtssystem und das institutionelle System der Medizin, zumindest unter gewissen Aspekten, ähnliche Systeme zur Unterwerfung des Diskurses?“ (ebd., S. 30).

Foucault diskutiert im Anschluss daran die Frage, ob nicht gewisse Themen der Philosophie als Antwort auf diese Einschränkungs- und Ausschließungssysteme zu verstehen sind. Dazu stellt er die These auf, dass diese Theorien der Philosophie,

„eine ideale Wahrheit als Gegensatz der Diskurse und eine immanente Rationalität als Prinzip ihrer Abfolge vorschlagen und indem sie eine Ethik der Erkenntnis begründen, welche die Wahrheit nur dem Begehren nach der Wahrheit und allein der Fähigkeit, sie zu denken, verspricht“ (ebd., S. 30 f.).

Für ihn sind dies in der heutigen Zeit folgende drei weit verbreitete Annahmen:

- (1) Das *begründende Subjekt*, was in sich selbst Erkenntnis hat: Die Wahrheit, die man erkennt, ist die Wahrheit selbst, und das Subjekt hat die Fähigkeit diese zu denken. Diese Theorie leugnet die spezifische Rationalität der Diskurse, da sie annimmt, dass es zwischen dem Denken und der Sprache keinen weiteren Raum gibt. Der Diskurs stellt im abendländischen Denken eher ein Kontaktglied zwischen Denken und Sprechen dar. Sprechen ist dann nichts anderes als der sprachliche Ausdruck des Denkens, ein in sprachliche Zeichen codiertes Denken. Foucault nennt dies die „sehr alte Eliminierung der Realität des Diskurses im philosophischen Denken“ (ebd., S. 31). Die Idee eines *begründenden Subjekts* ermöglicht es, die Realität des Diskurses zu übergehen. Denn in

der Vorstellung eines begründenden Subjekts geht jeder Sprechakt und jede sprachliche Äußerung von diesem Subjekt aus. Das Subjekt bewegt sich in der Welt und gibt den Dingen in dieser Welt einen Sinn und eine Bedeutung. Der Akt der Bedeutungsbildung und Sinnfindung geht folglich von dem Subjekt allein aus. Durch den sprachlichen Ausdruck dieses Sinns und dessen Bedeutung kann das Subjekt diesen anderen mitteilen. Zu dieser Offenbarung muss das Subjekt nicht den Weg „über die besondere Instanz des Diskurses nehmen“ (OdD). Diese Annahme würde bedeuten, dass jede Idee und jeder Gedanke, die/den ein Subjekt hat oder denkt, frei geäußert werden kann und dann so, wie diese/dieser gedacht und gesagt wurde, existieren, kommuniziert und von den anderen verstanden würde. Dieser grundlegenden Annahme widerspricht Foucault.

- (2) *Der Gedanke der ursprünglichen Erfahrung*: Dieser Gedanke innerhalb der abendländischen Philosophie beinhaltet die Annahme, dass es in unserer unmittelbaren Erfahrung mit der Welt Dinge gibt, die so etwas wie ungesagte eingeschriebene Bedeutungen haben, die wir alle auf die gleiche Art und Weise erkennen. Die Dinge haben ihren Sinn in sich selbst, den wir finden müssen. Diese Theorie widerspricht der vorherigen Annahme eines *begründenden Subjekts*, das den Dingen seinen Sinn und seine Bedeutung gibt. Alles hat nur den Sinn und die Bedeutung, die wir den Dingen geben.
- (3) *Das Thema der universellen Vermittlung* (ebd., S. 32): Wir sprechen jedem Subjekt einen Logos zu, der die Einzelheiten unter einen Begriff zusammenfassen kann und dessen unmittelbare Bewusstheit in der Lage ist, die gesamte Realität der Welt erfahren und erfassen zu können. Man könnte dann annehmen, dass wir im Mittelpunkt des Diskurses sind, dass der Diskurs genau dort stattfindet, wo Subjekte Begriffe von etwas bilden und die Welt versuchen, in Sprache zu fassen. Doch Foucault ist anderer Meinung, für ihn ist der Logos schon ein bereits gehaltener Diskurs. „(...) oder vielmehr, es sind die Dinge selbst und die Ereignisse, die sich unmerklich zu Diskursen machen, indem sie das Geheimnis ihres eigenen Wesens entfalten. Der Diskurs ist kaum mehr als die Spiegelung einer Wahrheit, die vor ihren eigenen Augen entsteht“ (ebd.).

In allen drei beschriebenen Variationen, der Philosophie des begründenden Subjekts, der Philosophie der ursprünglichen Erfahrung und der Philosophie der universellen Vermittlung, ist der Diskurs für Foucault nichts anderes als ein Spiel:

„(...) ein Spiel des Schreibens im ersten Fall, des Lesens im zweiten oder des Tauschs im dritten. Und dieses Tauschen, dieses Lesen, dieses Schreiben spielen immer nur mit den Zeichen. Der Diskurs verliert so seine Realität, indem er sich der Ordnung des Signifikanten unterwirft“ (ebd., S. 33).

Diese externen (Verbot, Grenzziehung, Verwerfung), internen (Kommentar, Autor, Kontrolle der Produktion durch Doktrin) Ausschließungssysteme und die Verknappung der sprechenden Subjekte entspricht laut Foucault dem Bestreben des Abendlandes nach Struktur und *Ordnung*, „(...) was einer tief sitzenden Angst vor dem unregelmäßigen Rauschen des Diskurses gleichkommt“ (ebd.):

„Es herrscht zweifellos in unserer Gesellschaft – und wahrscheinlich auch in allen anderen, wenn auch dort anders profiliert und skandiert – eine tiefe Logophobie, eine stumme Angst vor jenen Ereignissen, vor jener Masse an gesagten Dingen, vor dem Auftauchen all jener Aussagen, vor allem, was es da Gewalttätiges, Plötzliches, Kämpferisches, Ordnungsloses

und Gefährliches gibt, vor jenem großen unaufhörlichen und ordnungslosen Rauschen des Diskurses“ (OdD, S. 33).

Foucault beschreibt im Anschluss daran sein Vorhaben, die Bedingungen, Spielregeln und Wirkungen dieser Angst analysieren zu wollen und gelangt mit diesem Vorhaben zu der Entscheidung, dass analog zu den drei zuvor genannten Gruppen von Funktionen drei Dinge getan werden müssen:

- (1) Infragestellung unseres Willens zur Wahrheit,
- (2) Rückgabe des Ereignishaften an den Diskurs,
- (3) die Souveränität des Signifikanten aufgeben (vgl. ebd.).

Diese drei Aufgaben stellen zugleich das Programm dar, mit dem sich Foucault in Zukunft beschäftigen möchte. Dieser Aspekt unterstreicht den ganz zu Beginn genannten Wendepunkt, den diese Vorlesung in Foucaults Werk bedeutet. War Foucault in der Archäologie des Wissens noch auf der Suche nach dem autonomen und produktiven Diskurs, der Wissensgebiete hervorbringt, so wird er sich im weiteren Verlauf seines Schaffens mit den Beschränkungen dieser Produktivität beschäftigen und versuchen, die diskursbegrenzenden Maßnahmen aufzuheben (vgl. Ruoff, 2009, S. 36).

**Methodische Prinzipien**, die er innerhalb dieser zukünftigen Arbeiten verfolgen möchte, beschreibt er in dieser Vorlesung wie folgt:

- (1) *Das Prinzip der Umkehrung* (vgl. OdD, S. 34): Anstatt sich mit den positiven Figuren des Autors, der Disziplin und des Willens zur Wahrheit zu beschäftigen, möchte Foucault sich dem negativen Spiel der Beschneidung und Verknappung der Diskurse zuwenden.
- (2) *Das Prinzip der Diskontinuität* (vgl. ebd.): Es geht nicht darum, ein Nicht-Gesagtes und Nicht-Gedachtes zu artikulieren und zu denken, sondern um die Akzeptanz, dass die Diskurse diskontinuierliche Praktiken darstellen. Foucault möchte diesen Diskontinuitäten nachgehen.
- (3) In der Annahme, dass der Diskurs eine Gewalt ist, den wir den Dingen antun, möchte Foucault versuchen herauszufinden, was bisher über die Dinge *noch nicht* gesagt wurde (ebd., S. 34 f.).
- (4) *Die Äußerlichkeit des Diskurses*: die Erscheinung und Regelmäßigkeit der Diskurse sind in den Blick zu nehmen, um zu erfahren, was den Ereignissen Raum gibt und was die Grenzen fixiert (ebd., S. 35).

Der weiteren Analyse dienen in der Folge **vier regulative Prinzipien**:

- (1) der Begriff des Ereignisses (vs. Begriff der Schöpfung),
- (2) die Serie (vs. die Serie der Einheit),
- (3) die Regelmäßigkeit (vs. die Regelmäßigkeit der Ursprünglichkeit),
- (4) die Möglichkeitsbedingung (vs. die Möglichkeitsbedingung der Bedeutung) (vgl. ebd.).

Im Kern geht es meines Erachtens um die sprachliche Verfasstheit der Welt; d. h. um die Frage nach der Möglichkeit, unsere Wirklichkeit in Sprache abzubilden. Dabei tritt die „Schwierigkeit“ zutage, dass Buchstaben, Wörter und Sätze etwas Materielles und Statisches an sich haben. Wie zuvor benannt: „(...) nur von einem Symbol kann man sagen, dass es fehlt.“ Die Anwesenheit des Symbols geht nicht zwingend überein mit der Anwesenheit des „Objekts“ selbst, das dieses beschreibt. Es spannt sich damit ein komplexes Netz auf zwischen Raum,

Zeit und Sprache. Wie findet das Lebendige in Sprache seinen Platz? Welche Anteile seiner Selbst kann das Subjekt in Sprache überführen? Kann es wirklich gelingen, wie Foucault es beschreibt, die Ereignishaftigkeit des Lebens innerhalb des Diskurses unter Regeln zu stellen und damit zu bannen?

Zur Erhellung dieser Fragen können meines Erachtens die Arbeiten Lacans einige Hinweise geben. Dieser entwirft nämlich in Auseinandersetzung u. a. mit diesen Fragen in seinen Arbeiten eine Theorie der drei Register der Perspektive auf die Welt und nennt diese das Imaginäre, Symbolische und Reale (vgl. Reich, 2009, S. 455).

Das Symbolische ist unsere Sprache, die durch ihr Symbolsystem die Dinge in der Welt abbildet und sie damit in einen raum- und zeitlosen Horizont bringt:

„Worte oder Begriffe lassen Sachen erscheinen, auch wenn sie nicht da sind. (...) Dieser Gebrauchscharakter der Sprache schließt aus, dass die Dinge oder Sachen ihren eigenen Platz, ihre eigene Präsenz oder gar ihren Hintergrund für die Worte und Begriffe selbst bilden“ (ebd., S. 456).

Dabei ist die Sprache „begreifbar als ein Netz, ein Geflecht über der Gesamtheit der Dinge, über der Totalität des Realen. Sie schreibt auf die Ebene des Realen jene andere Ebene ein, die wir hier die Ebene des Symbolischen nennen“ (Lacan, 1990, S. 328 f.).

Dieser symbolischen Funktion der Sprache steht das imaginäre Register zur Seite. Das Imaginäre kann verstanden werden als Oberbegriff für Vorstellungen, Ideen, Träume, Phantasien – all das, was unser Verstand in der Lage ist, bildhaft zu kreieren und damit eine Vorstellungswelt außerhalb der bestehenden „realen“ Welt existieren zu lassen.

Diese Vorstellungen und Träume sind dabei – und hier wird der Bezug der Lacan'schen Theorien zu Freud sehr deutlich – stets verbunden mit unserem Begehren:

„Dieses Begehren – und das ist für Lacan zentral – ist gegenüber dem Symbolischen, der Ordnung der Dinge und der Welt, die wir uns zurechtlegen, subversiv. Das Imaginäre, in dem solches Begehren stets haust, holt uns, in anderen Worten, mit seinen Grenzgängen immer wieder ein, es untergräbt die konstruierten Ordnungen“ (Reich, 2009, S. 477).

Die Fähigkeit der Sprache, uns selbst als Subjekte und die Welt in dieser zu versprachlichen kann dementsprechend als begrenzt angesehen werden. Gleichzeitig sind wir Menschen, die wir gemeinsam in einer Welt leben, auf Sprache angewiesen, um miteinander in Kontakt zu treten:

„Die Vorstellungen des je individuellen Bewusstseins bleiben flüchtig, sie sind nur verstehbar durch Sprache, Gestik, Austauschformen. Die sprachlichen Zeichen dienen hier besonders ausgewiesen der Identitätsstiftung zwischen den Bewusstseinen. Sie sorgen für das Beharren der verschiedenen Selbstbewusstseine in einem Allgemeinen, das ihnen in ihrem interaktiven Tun konkret oder abstrakt bedeutsam oder nützlich ist. Aber im Allgemeinen trägt es in sie die Repräsentanz einer verallgemeinerten Realität, in der es eine Mannigfaltigkeit von Begriffen gibt, aber je nur eine Besonderheit und Einmaligkeit von dem, was diese bezeichnen (...). Begriffe präzisieren sich als Zeichen in aller Regel dadurch, dass in ihnen etwas verstanden wurde, wobei sie als gemeinsame Bedeutung innerhalb solcher Konsensbereiche bedeutsam sind. Sie sind damit spezifisch bedeutsame Zeichen. Sie sind mehr als Andeutung, sie sind definitiv bestimmte konsensuelle Deutung“ (ebd., S. 86–101).

Dem Symbolischen und Imaginären tritt als Drittes das Reale entgegen:

„Das Reale gilt als jene Lücke, als jenes Loch, aus dem unerwartet Ereignisse hervortreten, wohingegen die Realität durchaus jenes ausgemachte Feld menschlicher Handlungen darstellt, auf dem man sich halbwegs sicher durch Erfahrungsbezogenheit und objektivierte Daten bewegen kann“ (Reich, 2009, S. 472).

Das Symbolische ist stets bemüht, das Reale einzufangen und zu versprachlichen. Wenn dies nicht gelingt, erleben wir uns als „sprachlos“; wir finden keine Worte für das, was wir erlebt haben oder was gerade passiert ist – vielleicht weil es auch wirklich (noch) keine Worte dafür gibt. Das Reale ist schneller als das Symbolische. Es geht diesem voraus und lässt sich nie gänzlich von diesem einfangen. Dabei unterliegen wir im Alltag des Öfteren einer Täuschung, indem wir annehmen, dass die Begriffe unserer Sprache die Dinge und Personen wirklich bezeichnen, dass diese in dieser Eindeutigkeit vorliegen, wie es uns die Sprache Glauben macht. Letztendlich sind es jedoch „nur“ allgemeine Begriffe, denen es gelungen ist, die Vielfalt der Dinge und Personen unter ihrem Konstrukt zu vereinen (vgl. ebd., S. 104 f.).

Das Reale findet meiner Auffassung nach keine direkte Entsprechung in Foucaults Analysen. Vielleicht kommt dem noch am ehesten der Begriff des Ereignisses nahe, den er anstatt des Begriffs des Ursprungs verwendet. Dieser wird besonders in seinen Analysen zum Begriff des Dispositivs zentral (vgl. Kap. 5.2.).

In einem Gespräch mit Lucette Finas (1977) spricht Foucault von „Fiktion“:

„Was das Problem der Fiktion anbetrifft, das ist für mich ein sehr wichtiges Problem; ich bin mir dessen voll bewußt, daß ich niemals etwas anderes geschrieben habe als fictions. Ich will nicht sagen, daß das außerhalb von Wahrheit liegt. Es scheint mir die Möglichkeit zu geben, die Fiktion in der Wahrheit zum Arbeiten zu bringen, mit einem Fiktions-Diskurs Wahrheitswirkungen hervorzurufen und so zu erreichen, daß der Wahrheitsdiskurs etwas hervorruft, ‚fabriziert‘, was noch nicht existiert, also ‚fingiert‘. Man ‚fingiert‘ Geschichte von einer politischen Realität aus, die sie wahr macht, man fingiert eine Politik, die noch nicht existiert, von einer historischen Wahrheit aus“ (DM, S. 117).

Das Individuum erlebt und erfährt die Wirklichkeit über verschiedene Sinneskanäle. Diese vielfältigen Informationen lassen ein inneres Bild dieser Wirklichkeit im Individuum entstehen; gleichzeitig sind diese sinnlichen Eindrücke mit emotionalen Bewertungen und Bedeutungen verknüpft – denn der Mensch ist nicht nur ein denkendes, sondern auch ein fühlendes, sinnliches Wesen. Und zusätzlich, darauf verweist Lacan, mischt sich das Imaginäre auch in diese Vorstellungen ein. Wenn ich nun all diese Eindrücke versprachliche und dafür Begriffe der Sprache nutze, fließen all diese Ebenen in diese ein und erzeugen das Bild einer Ganzheit und Einheitlichkeit, so als wäre das Bild der Wirklichkeit und/oder das Bild von sich selbst, stets eindeutig und als würde die Wirklichkeit stets in linearen, chronologischen Abläufen sich vollziehen. Wir erleben Ereignisse singulär und versprachlichen sie dann in Form einer Chronologie, um diese begreifen und verstehen zu können, um ihnen einen Sinn zu geben, den sie vorher gar nicht hatten (vgl. ebd., S. 136).

Entweder wird der Mensch Ursprung der Dinge oder die Dinge werden dem Menschen untergeordnet. Foucault hat in seiner Arbeit *Die Ordnung der Dinge* versucht, diese Ordnung universell zu beschreiben. Dieser Versuch kann einem gewissen Ursprungsdenken zugeordnet werden, dem Willen, einen letzten Nullpunkt, den Anfang von allem zu finden.

Nach Foucaults Annahme haben dieses Bestreben und die damit verbundenen vier Begriffe der Bedeutung, Ursprünglichkeit, Einheit und Schöpfung die traditionelle Ideengeschichte weitestgehend beherrscht. Mit Einsicht in die Mächtigkeit der Sprache und seinen Analysen, dass der Diskurs durch Wirkungen der Macht durchzogen ist, möchte Foucault sich im Anschluss an diese Vorlesung in seiner zukünftigen Arbeit dieser Ideengeschichte erneut zuwenden, ohne jedoch auf diese Begrifflichkeiten zu rekurrieren. Er möchte versuchen, die Ideengeschichte mit anderen Begriffen, mit einer anderen Form von Sprache zu schreiben. Für Foucault geht es darum, „den ‚Ort‘ des Ereignisses, den Spielraum seiner Zufälligkeit, die Bedingungen seines Auftretens“ (OdD, S. 36) zu erforschen:

„Die grundlegenden Begriffe, die sich jetzt aufdrängen, sind nicht mehr diejenigen des Bewußtseins und der Kontinuität (...), es sind auch nicht die des Zeichens und der Struktur. Es sind die Begriffe des Ereignisses und der Serie, mitsamt dem Netz der daran anknüpfenden Begriffe: Regelmäßigkeit, Zufall, Diskontinuität, Abhängigkeit, Transformation. Unter solchen Umständen schließt sich die Analyse des Diskurses, an die ich denke, nicht an die traditionelle Thematik an, die gestrige Philosophen noch immer für ‚lebendige‘ Historie halten, sondern an die wirkliche Arbeit der Historiker“ (ebd., S. 36f.).

Zum Zeitgeschehen, in dem seine Arbeit fällt, äußert er sich im Vorwort zum „Anti-Ödipus“ von Deleuze und Guattari wie folgt:

„In den Jahren zwischen 1945 und 1965 (ich beziehe mich hier auf Europa) gab es eine bestimmte Art und Weise, richtig zu denken, einen bestimmten Stil des politischen Diskurses, eine bestimmte Ethik des Intellektuellen. Man mußte wohlvertraut sein mit Marx, man durfte seine Träume nicht allzu weit von Freud abirren lassen. Und Zeichen-Systeme – den Signifikanten – hatte man mit größtem Respekt zu behandeln. Dies waren die drei Anforderungen, die aus der seltsamen Beschäftigung des Schreibens und Sprechens ein Maß der Wahrheit über einen selbst machten und die einen seine Zeit annehmbar finden ließen“ (DM, S. 225).

Dann kam Vietnam und eine neue Denkentwicklung, die Foucault „Anti-Ödipus“ nennt (vgl. ebd., S. 226), bezugnehmend auf das Werk von Gilles Deleuze und Félix Guattari aus dem Jahre 1972. Dieses Werk zeichnet seiner Auffassung nach den gedanklichen Weg nach, der bisher in der abendländischen Tradition gegangen worden ist. Motiviert aber auch, weiterzugehen und weiterzudenken, sich zu fragen, wie etwas Neues im Diskurs entstehen kann. An dieser Stelle bringt Foucault den Begriff des „Wunsches“ ein: „Wie bringt man den Wunsch ins Denken ein, in den Diskurs, in die Aktion? Wie kann und muß der Wunsch seine Kräfte im politischen Bereich entfalten und im Prozeß des Umsturzes der etablierten Ordnung intensiver werden? Ars erotica, ars theoretica, ars politica“ (ebd., S. 227; Herv. i. O.). Meines Erachtens hat der Begriff des „Wunsches“, den Foucault hier verwendet, große Ähnlichkeit mit dem Begriff des Imaginären von Lacan. Die Idee von Lacan ist ebenfalls, dass das Imaginäre den Diskurs umwälzen und transformieren kann.

In diesem Sinne tritt der Anti-Ödipus drei Gegnern entgegen: den Bürokraten als „Terroristen der Theorie“ (ebd., S. 227), Psychoanalytiker\*innen und Semiologen\*innen jedes Zeichens und Symptoms und dem Faschismus, „der Faschismus in uns allen, in unseren Köpfen und in unserem alltäglichen Verhalten, der Faschismus, der uns die Macht lieben läßt, der uns genau das begehren läßt, was uns beherrscht und ausbeutet“ (ebd., S. 228).

Dabei gehen Foucaults zukünftige Analysen in zwei Richtungen:

- (1) In Gestalt einer kritischen Auseinandersetzung sollen die Formen der Ausschließung, Einschränkung und Aneignung rekonstruiert werden. In dieser Rekonstruktion soll deren Genese aufgezeigt, ihre Veränderungs- und Verschiebungsprozesse dargestellt, die Gründe benannt werden, warum diese entstanden sind und welchen Bedürfnissen sie entsprechen haben, und zudem erläutert werden, welchen Zwang diese tatsächlich ausgeübt haben (OdD, S. 38 f.).
- (2) In Form einer genealogischen Analyse möchte Foucault aufzeigen, wie durch oder gegen die zuvor genannten Prinzipien Diskursserien gebildet wurden und welche äußeren Bedingungen in Form von gesellschaftlichen Normen, Wachstums- und/oder Veränderungsprozessen auf diese eingewirkt haben (ebd., S. 39).

Ein Teil seiner kritischen Arbeiten beschäftigt sich mit den Ausschließungsfunktionen, z. B. mit der Trennung von Wahnsinn und Vernunft in der Epoche der Klassik, wie sie in der *Ge-burt der Klinik* (1973) bereits veröffentlicht ist.

Die zweite Ausschließungsfunktion befasst sich dann mit dem Sprechverbot: Sexualität und Wahrheit Bd. 1–3 (1976–1984) wird geschrieben. Dabei wird es um das Sprechverbot gehen, „welches vom 16. bis zum 19. Jahrhundert die Sexualität betraf“ (...) (ebd., S. 39; vgl. Kap. 5.7.4.).

Nicht die die Frage, wie sich das Sprechverbot glücklicherweise verflüchtigt habe, steht im Mittelpunkt, sondern die Frage, wie es sich lediglich über die pastorale Beichtpraxis hin zur Medizin und Psychiatrie, die sich im 19. Jahrhundert dieses Themas annahm, verschoben hat.

Unmittelbar nach dieser Vorlesung (OdD) möchte sich Foucault jedoch mit der dritten Ausschließungsfunktion konkreter auseinandersetzen, nämlich wie die Entscheidung zur Wahrheit, in deren Diskurs wir gefangen sind, zustande gekommen ist und sich immer wieder verschiebt und erneuert. Dabei soll es auch um die Wirkung des Diskurses mit wissenschaftlichem Anspruch gehen:

„Ich möchte dieselbe Frage auch unter einem anderen Blickwinkel aufwerfen und die Wirkung eines Diskurses mit wissenschaftlichem Anspruch – des medizinischen, psychiatrischen, auch des soziologischen Diskurses – auf jene Gruppe von gebieterischen Praktiken und Diskursen untersuchen, die das System der Strafjustiz ausmachen. Die Analyse der psychiatrischen Gutachten und ihrer Rolle im Strafsystem wird den Ausgangspunkt und das Material dieser Untersuchung bilden“ (ebd., S. 40).

Dabei wird die Genealogie als neue Untersuchungsmethode Foucaults Arbeiten in Zukunft leiten: „Der genealogische Aspekt betrifft die tatsächliche Entstehung der Diskurse: innerhalb oder außerhalb der Kontrollgrenzen, zumeist auf beiden Seiten der Schranken“ (ebd., S. 41). Dabei sind Kritik und Genealogie immer miteinander verschränkt: „Die Kritik analysiert die Prozesse der Verknappung, aber auch der Umgruppierung und Vereinheitlichung der Diskurse; die Genealogie untersucht ihre Entstehung, die zugleich zerstreut, diskontinuierlich und geregelt ist“ (ebd.). Dabei können Diskurse bei ihrer Entstehung die Kontrollprozeduren selbst integrieren, „z.B. wenn eine Disziplin Form und Status eines wissenschaftlichen Diskurses annimmt“ (ebd., S. 42). Umgekehrt können Kontrollinstanzen selbst diskursive Formen annehmen, wie es sich z. B. mit der Rolle des Autors innerhalb der Literaturkritik verhält.

Aufgrund dessen muss eine Kritik, die Kontrollinstanzen in Frage stellt, sich dann stets auch mit den diskursiven Regelmäßigkeiten auseinandersetzen, durch die hindurch sich die Kontrollinstanzen bilden (vgl. OdD, S. 42). Die genealogische Untersuchung muss die Grenzen im Auge behalten, die in den Diskursformationen eine Rolle spielen. Somit liegt der Unterschied zwischen dem kritischen und genealogischen Unternehmen nicht so sehr im Untersuchungsgegenstand, sondern in der Perspektive, die die Analyse einnimmt:

„So müssen sich also die kritischen Beschreibungen und die genealogischen Beschreibungen abwechseln, stützen und ergänzen. Der kritische Teil der Analyse zielt auf die Systeme, die den Diskurs umschließen; er versucht, die Aufteilungs-, Ausschließungs- und Knappheitsprinzipien des Diskurses aufzufinden und zu erfassen. (...) Der genealogische Teil der Analyse zielt hingegen auf die Serien der tatsächlichen Formierung des Diskurses; er versucht, ihn in seiner Affirmationskraft zu erfassen, worunter ich nicht die Kraft verstehe, die sich der Verneinung entgegensetzt, sondern die Kraft, Gegenstandsbereiche zu konstituieren, hinsichtlich deren wahre und falsche Sätze behauptet oder verneint werden können“ (ebd., S. 3 f.).

Dabei verweist Foucault auf den Aspekt, dass die Diskurse, die zu bestimmten Themen untersucht werden, nicht einheitlicher Natur sind. Das heißt, dass wenn man beispielsweise die Verbote analysieren möchte, die das Thema der Sexualität treffen, dann haben diese Verbote einen anderen Sinn und eine andere Wirkung, je nachdem, ob vom religiösen, politischen, psychiatrischen oder biologischen Diskurs die Rede ist. Und diese „diskursiven Regelmäßigkeiten“ (ebd.) verschieben die Verbote auch, aber nicht auf dieselbe Art und Weise. Aufgrund dessen muss die Analyse den Diskursserien nachgehen und die unterschiedliche Wirkung der Verbote in den unterschiedlichen Diskursformationen untersuchen:

„Man könnte auch die Diskursserien betrachten, die im 17. und 18. Jahrhundert von Reichtum und Armut, von der Währung, von der Produktion, vom Handel sprechen. Man hat es dort mit sehr heterogenen Aussageeinheiten zu tun, die von den Reichen und von den Armen, von den Gelehrten und von den Unwissenden, von den Protestanten oder von den Katholiken, von den königlichen Offizieren, den Geschäftsleuten oder den Moralisten formuliert worden sind. Eine jede hat ihre spezifische Regelmäßigkeit und auch ihre Einschränkungssysteme. Und keine von ihnen ist die exakte Vorläuferin jener anderen diskursiven Regelmäßigkeit, welche die Form einer Disziplin annehmen sollte und sich ‚Analyse der Reichtümer‘, später ‚Nationalökonomie‘ nennen wird. Und dennoch hat sich von ihnen aus die neue Regelmäßigkeit herausgebildet, indem sie gewisse ihrer Aussagen wiederaufnahm und rechtfertigte oder ausschloß und eliminierte“ (ebd., S. 43).

Die Tatsache, dass Foucault an dieser Stelle von *Serien* spricht, kann nach Ruoff (2009) in der Weise interpretiert werden, dass hier ein Anschluss an die Diskussion im letzten Abschnitt der *Archäologie des Wissens* (1969) stattfindet, wo sich Foucault von der Ideengeschichte abgrenzt.

In den Werken, die auf diese Vorlesung folgen, wird dieses serielle Geschichtsverständnis weiterhin präsent sein. Es beinhaltet im Kern die Annahme, dass Foucault von einer seriellen Geschichte ausgeht und dass die Konstruktion von Kontinuität innerhalb der Geschichte – indem bestimmte Strömungen zu einer Epoche, einer Bewegung zusammengefasst werden – die Aspekte der Ereignishaftigkeit und Veränderung missachtet:

„Wer die Geschichte unter dem Vorzeichen der Archäologie betreibt, gelangt zum Diskurs, wer sie unter den Bedingungen der Genealogie zu analysieren versucht, der wird in letzter Konsequenz auf Machtkonfigurationen stoßen müssen, die den Diskurs entthronen“ (Ruoff, 2009, S. 37).

Eine solche Analyse bringt das Spiel einer aufgezwungenen Verknappung ans Licht und lässt die Annahme zu, dass der Diskurs immer beschränkt und niemals frei ist und es auch noch nie gewesen ist.

„Ich schreibe nur, weil ich noch nicht genau weiß, was ich von dem halten soll, was mich so sehr beschäftigt. So daß das Buch ebenso mich verändert wie das, was ich denke. Jedes Buch verändert das, was ich gedacht habe, als ich das vorhergehende Buch abschloß“ (Foucault, 1996, S. 24)

Damit Michel Foucault am Collège de France unterrichten konnte, musste man für ihn eigens einen neuen Lehrstuhl „kreieren“, weil seine Arbeiten und sein Denken sich nicht in die bestehenden universitären Strukturen einordnen ließen (vgl. Eribon, 1999). Dieses Phänomen der *Nicht-Einordbarkeit* des Foucault'schen Denkens in bestehende Strukturen begründet sowohl seine Eigentümlichkeit als auch den größten *Gewinn*, den wir meines Erachtens durch die *Nutzung* der Foucault'schen Denkweise haben können.

*Diskursanalyse nach Foucault* lässt sich demnach nicht als eine *Theorie* oder eine *Methode* beschreiben – diesen (unseren herkömmlichen, bekannten) Begriffskonstruktionen lässt sich Foucault nicht zuordnen. Eine Theorie, eine Methode haben einen substanziellen Charakter. Sie sagen aus, wie etwas ist oder funktioniert (Theorie) oder welches Verfahren wir anwenden sollen (Methode). Dabei erscheinen beide als etwas, was den Dingen, die sie beschreiben oder auf die sie angewandt werden, äußerlich ist, dass sie *situationsunspezifisch* und *zeitlich ungebunden* sind (vgl. Bublitz et al., 1999, S. 15). Meines Erachtens liegt der „Gewinn“ von Foucaults Diskursanalyse darin, aufmerksam zu machen und ein kritisches Bewusstsein zu wecken in Bezug auf die „Geschichten“, die im Abendland als scheinbare Wahrheit vorausgesetzt werden, und gleichzeitig dabei auch darauf zu reflektieren, welchen Anteil jede\*r Einzelne selbst als Teilnehmer\*in in Diskursen hat: In welcher Weise tragen wir selbst zu der Produktion einer gewissen Wahrheit bei?



Abb. 3: Diskurs im Zusammenspiel mit Macht und Begehren

Demzufolge ist Foucault für die Analyse diskursiver Praxis interessant, weil er den Diskurs nicht als einen Gegenstand oder ein Objekt versteht, sondern als eine Praxis (vgl. Bublitz et al., 1999, S. 23 f.). Dosse (1996) geht sogar soweit, dass er äußert, dass Foucault mit seiner Konzentration auf den Diskurs als Praxis die Auseinandersetzung mit dem Zeichenbegriff obsolet wird (vgl. ebd., S. 297). Aussagen ändern ihre Bedeutung und ihren Sinn in Abhängigkeit zum diskursiven, gesellschaftlich-politischen und historischen Kontext, in dem sie getätigt werden. In diesem Sinne sind Gegenstände und Aussagen nicht prädiskursiv vorhanden, sondern der Diskurs in seiner Materialität bringt die Gegenstände, institutionellen Praktiken und auch die Subjekte erst hervor, von denen er spricht.

Die Schulpflicht, die Institution Schule, Lehrer\*innen und Schüler\*innen sind in diesem Sinne etwas, was ausgehend von einem politischen Diskurs Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts in Deutschland hervorgebracht wird. Dabei ist dieser Prozess ein langjähriger, in dem verschiedene Personenkreise und Institutionen (Kirche und Staat) miteinander in Konkurrenz und Konflikt miteinander geraten. Ich frage nach den *Kräfteverhältnissen* und *Beziehungen der beteiligten Akteure\*innen* untereinander, die im Sinne der kritischen Ontologie den *Diskurs der Schule* erzeugt haben und erzeugen.

Weiterhin werde ich versuchen herauszustellen, ob es *Regeln* gibt, nach denen der Diskurs der Schule funktioniert, welche *Ausschlussmechanismen* in ihm vorhanden und wer die *sprechenden Subjekte* sind, die am Diskurs der Schule teilnehmen dürfen.

## 2. Die Ordnung des Diskurses der Schule

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, die Kräfteverhältnisse und Akteure darzustellen, die den Diskurs der Schule Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts prägten. Es soll dabei deutlich werden, welche Subjekte Zugang zu diesem Diskurs hatten, Einfluss auf ihn nehmen konnten, ihn beherrscht, gestört oder verwirrt haben. Dabei ist neben politischen und ökonomischen Kräften auch die Rolle der Pädagogik in Form ihrer damaligen Vertreter danach zu befragen, welchen Anteil sie am Diskurs um die Schule und die Schulpflicht genommen hat, bzw. nehmen konnte. Nach Saar (2007) können die Politik, Wirtschaft, Pädagogik u. v. m. als Elemente des sozialen Feldes angesehen werden, die „sich gegenseitig behindern, vernichten, hemmen, verkleinern, abschwächen, verbergen, ebenso wie sie sich ermöglichen, steigern, wachsen lassen, unterstützen oder hervorbringen können“ (ebd., S. 208). Dass Macht in diesem Feld „überall“ ist, „ist eine Existenzaussage über das Soziale (ebd., S. 201). Gesellschaft ist diesem Verständnis nach als ein Feld gegeben, das durch dynamische Machtverhältnisse geprägt ist.

Nach Elias können wir dabei die zivilisatorischen Entwicklung hin zur bürgerlichen Gesellschaft – vermittelt über den Prozess der Erziehung – als einen zunehmenden gesellschaftlichen Zwang betrachten, der Einfluss nimmt auf den Willen und die Vernunft jedes Einzelnen (vgl. Reich, 2009, S. 41). Dabei sind diese Fremdzwänge,

„die auf die Selbstzwänge der Menschen hinwirken, (...) zugleich als Umwelt, Kultur und Sprache Sinn gebend für die Psyche des Selbst, sie sind daher immer Spannungsverhältnis und nicht bloßes Abbild vorgegebener Wirklichkeit. Hier erscheint eine Differenz des Sichtbaren und des Sagbaren: Im Wechselspiel der tatsächlichen Praktiken und der Aussagen über diese entsteht ein Riss im Selbstverständnis der Moderne, die sich in ihren Selbstdefinitionen gerne „natürlich“ und eindeutig nach der Wahrheit des Wissens bestimmt sieht, ohne sich um die eigene Widersprüchlichkeit zu kümmern“ (ebd., S. 42 f.).

Die Disziplinarmacht ist eine Erfindung der bürgerlichen Gesellschaft – die Souveränitätsmacht ist damit aber nicht verschwunden, sondern sie lebt in den Gesetzbüchern weiter. In Institutionen wie der Schule, Psychiatrie, Krankenhaus und /oder dem Gefängnis verbinden sich diese beiden Mächte miteinander. Aufgrund dessen haben diese Institutionen ein sehr detailliertes Regelwerk, das deren Abläufe und Verfahren beschreibt.

### Allgemeine Entwicklungslinien innerhalb der Entstehung des Schulsystems in Deutschland

Als erster Schritt der Übertragung der Foucault'schen Analysen auf das deutsche Schulsystem sollen nun überblicksartig die Entwicklungsverläufe umrissen werden, die die Etablierung einer Schulpflicht und eines gegliederten Schulsystems in Deutschland genommen haben. Dabei werden anhand der Prozeduren der Ausschließung, interner Prozeduren und der Verknappung der sprechenden Subjekte darauf Bezug genommen, inwiefern sich in dem historischen Material Bezüge dazu herstellen lassen.

Innerhalb der Entwicklungslinien, die zur Entstehung des Schulsystems in Deutschland führten, lässt sich erkennen, dass es politische, religiöse, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungen und Strömungen waren, die diese Konstituierung begleiteten und vorantrieben. In diesem Sinne können Schulen nicht als Primärphänomene angesehen werden, sondern

sind immer als Sekundärphänomene zu betrachten, die einer kulturellen und gesamtgesellschaftlichen Entwicklung „folgen“ (vgl. Fend, 2006, S. 17).

Ihre Gestalt und ihre Entwicklung (der Schule) lässt sich diesem Gedanken folgend dann auch nur im Gesamtzusammenhang der kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklung verstehen.

Darüber hinaus entwickeln Bildungsinstitutionen wie beispielsweise die Schule als System eine gewisse Eigendynamik und ein Eigenleben, in dem sich die Prozesse des Lehrens, Lernens, Kommunizierens, Interagierens etc. von sich aus ergeben und als gegebene Struktur dem\*der Betrachter\*in begegnen. Dies wird in der deutschen Schulpädagogik häufig als der „geheime Lehrplan“ einer Schule bezeichnet. Dieser Begriff verweist auf die ungeschriebenen Gesetze und Regeln, nach denen Schulen funktionieren, und deutet auf die Konstruiertheit ihrer strukturellen Abläufe hin (vgl. ebd., S. 17).

In Anlehnung an Max Weber verfolgt Helmut Fend (2006) in seiner Arbeit das Anliegen, die Besonderheit des okzidentalen Weges der Bildungssysteme herauszuarbeiten. Damit ist die Beobachtung verbunden, dass es „Höhere Bildung, Gelehrsamkeit und Expertentum (...) auch woanders (gab, E. R.), vor allem in China und im Islam, aber Lehreinrichtungen mit universaler Gültigkeit des Wissens und der Anerkennung von Abschlüssen finden wir nur im Okzident“ (ebd.). Dabei arbeitet Fend die historischen Verbindungslinien heraus, die den okzidentalen Weg der Etablierung von Schulsystemen kennzeichnen. Schul- und, allgemein gesprochen, Bildungssysteme werden in diesem Sinne als inhaltliche Programme der Menschenbildung und der Erziehung verstanden, in deren Instrumentarien und Organisationsformen eine Kultur ihre Wissensbestände und Weltanschauungen konserviert und an die nachwachsende Generation weitergibt (vgl. ebd.).

In diesen Bildungssystemen in Form von sozialen Ordnungen werden im Rahmen des Vergesellschaftungsprozesses Regelungen produziert, die dafür Sorge tragen, dass erwünschtes Handeln erzeugt und unerwünschtes Handeln eliminiert wird. Dies führt zu einer Reduzierung ungeplanten und unvorhersehbaren Handelns und Verhaltens sowie zu einer systematischen Produktion von formalen Handlungsabläufen. Umgesetzt wird dies in Form von Verträgen, Übereinkünften und teilweise auch mittels Gewalt:

„Vielleicht gibt es kein Einzelgebiet historischer Forschung, welches in so engem Zusammenhang mit der gesamten Kulturentwicklung unseres Volkes steht, als die Geschichte des gelehrten Unterrichts. Die Geschichte des geistigen Lebens, der Philosophie und der Wissenschaft, der religiösen und der literarischen Bewegungen, spiegelt sich darin, freilich mit eigentümlicher Verkürzung. Die Entwicklung der Gesellschaft stellt sich schwerlich an einem Punkte greifbarer dar, als in der jedesmaligen Stellung der gelehrten Schulen zu der Gliederung der Gesellschaft. Endlich werden in der Organisation der Schulverwaltung, die Wandlungen in den großen Formen des öffentlichen Lebens sichtbar: das Wachstum des Staates auf Kosten der Kirche und der Gemeinde“ (Paulsen, 1965/1919, S. XVI, zitiert nach ebd., S. 23).

Nach Paulsen (1965) können drei große „Wellen“ der Entwicklung des Bildungswesens in Deutschland differenziert werden: Die erste „Welle“ erfuhr das germanische Volk durch die Christianisierung Europas und die Bekehrung des Frankenkönigs Karls des Großen. Durch sie wurden der Glaube, die Sprache der römischen Kirche und die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Forschung der Griechen in Deutschland verbreitet:

„In den Universitäten des hohen Mittelalters wurden die antiken Wissenschaften, insbesondere die aristotelische Philosophie, wieder gelehrt und gelernt und somit die alte Welt erhalten. Latein war hier das zentrale Medium der Verbreitung der Kompetenz, die antiken und christlichen Inhalte zu verstehen, zu verbreiten und zu behaupten“ (Fend, 2006, S. 26).

Dabei waren zentrale Elemente des Christentums deren Kanon eines gültigen und wahren Wissens, das durch Experten gesichert, bewahrt und gelehrt wird. Dieser Kanon war über Jahrhunderte hinweg gewachsen und tradiert worden. Ein elementarer Aspekt dieser Tradierung konnte durch die Institutionalisierung der christlichen Lehre fernab der häuslichen Umgebung bewirkt werden. Teile dieses Kanons finden ihren Niederschlag im deutschen Schulsystem (vgl. ebd., S. 15).

Die zweite „Welle“ der Entwicklung wird auf das 15. und 16. Jahrhundert datiert, mit der in Deutschland und im gesamten Abendland die griechische Sprache und Literatur sowie die naturalistische Weltanschauung des sogenannten klassischen Altertums verbreitet wurde. Dies führte zur Einführung des klassischen Lateins, zur Unterrichtung in griechischer Sprache (Altgriechisch) und zur Unterweisung in den Grundannahmen des Naturalismus.

Die dritte und damit letzte „Welle“ ereignete sich im 18. Jahrhundert durch den sogenannten Neuhumanismus, der die Verbreitung hellenistischer Ideen und Anschauungen in der deutschen Bildung zur Folge hatte. Dies wurde besonders deutlich in der Verbreitung der klassischen Philologie im Unterricht der Gymnasien. Latein und Griechisch wurden dabei nicht nur als Sprachen angesehen, sondern galten als „Quellen der Persönlichkeitsentwicklung, der Bildung des Geschmacks und des Urteils“ (ebd., S. 27).

Diese drei genannten Einflussgrößen – des Christentum, Naturalismus und des Neuhumanismus – lassen sich dem Prinzip der Verwerfung zuordnen, da jede Weltanschauung jeweils ihre Vorstellung von „richtig“ und „falsch“ vertreten hat und diese Gegenstand des schulischen Unterrichts wurden. Der Streit um die Studentafeln zwischen Staat und Kirche, der weiter unten dargelegt wird, wird verdeutlichen, wie stark umkämpft die Vorherrschaft in Bezug auf die Wahrheit war. Dabei kann über die Studentafeln ebenso die Prozedur des Verbots im Rahmen der Ausschließungsverfahren zum Ausdruck kommen, da die Auswahl der Fächer bestimmt, worüber überhaupt gesprochen werden darf.

Grundannahmen und Haltungen des preußischen Kaiserreiches können als prägende Kraft innerhalb des sozialen Feldes betrachtet werden.

Zusätzlich zu diesen ideengeschichtlichen Epochen sei angemerkt, dass die Einführung der allgemeinen Unterrichts- und späteren Schulpflicht sowie die Grundlegung der Strukturen eines strukturierten und staatlich kontrollierten Schulsystems in die Staatsform des preußischen Kaiserreichs fielen. Eine starke Verbindung zwischen politischen und pädagogischen Reformen ist in dieser Zeit deutlich sichtbar:

„Die Reform des Bildungswesens war ein integrierender Bestandteil der gesamten preußischen Reformen. In der fruchtbarsten Reformphase (1808-1814) stimmten die leitenden Politiker und die neuhumanistischen Schulreformer in ihren Konzeptionen grundsätzlich überein, dass sich bei der Neugestaltung des Staatswesens Politik und Pädagogik wechselseitig bedingten“ (Herrlitz et al., 2009, S. 42).

Bis es jedoch zur Ausgestaltung eines Schulsystems kommen kann, müssen politische Entscheidungen hinsichtlich der Struktur, des Zugangs und der Verpflichtung des Schulbesuchs, der Lehrer\*innenausbildung und der Gestaltung, Ausstattung und Verortung der Schulge-

bäude getroffen werden. Diese Entscheidungsfelder erweisen sich in der näheren Betrachtung der Zeit vom 16. bis zum 19. Jahrhundert als umkämpfte Themenfelder, in denen insbesondere das aufkommende Bürgertum, die Religionen und der Staat als wesentliche Akteure zu nennen sind (vgl. Fend, 2006, S. 150).

## **2.1. Die Schulreform von 1872 – historische Kontextfaktoren**

Nach Paulsen (1880) verknüpfen sich in der Ausgestaltung des Unterrichtswesens des 18. und 19. Jahrhunderts philosophische, kirchliche, politische und soziale Entwicklungen. Berg (1973) führt dazu aus, dass Paulsen sich in diesem Ausspruch zwar auf das gesamte Unterrichtswesen beziehe, in seinen weiteren Ausführungen jedoch vorrangig das höhere Schulwesen im Blick habe. Demgegenüber betont sie, dass gerade an der Entwicklung der Volksschule im zentralistischen Preußen und der damit einhergehenden Säkularisierung dieser ein „Koinzidenzpunkt sozialer, politischer, kultureller und kirchlicher Entwicklungen“ (Berg, 1973, S. 7) abzulesen sei.

Insgesamt kann der Entwicklungs- und Veränderungsprozess des Schulwesens in Preußen in vier Modernisierungsphasen eingeteilt werden (vgl. AG Bildungsforschung/-planung, 2000, S. 5 f.):

### **Phase I: Vergabe des Abiturs**

Die Berechtigung zur Vergabe des Abiturs wird auf das Realgymnasium (neusprachliche Ausrichtung, Sprachenfolge: Latein, Französisch, Englisch) und die Oberrealschule (mathematisch-naturwissenschaftliche Ausrichtung; Sprachenfolge: Französisch, Englisch ohne Latein) ausgeweitet.

### **Phase II: Trennung zwischen Kirche und Staat**

Das niedere Schulwesen wird an die steigenden Anforderungen angepasst – es entstehen 1872 die *Allgemeinen Bestimmungen*.

### **Phase III: Berufsschulwesen**

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelt sich in Preußen ein eigenständiges Berufsschulwesen. Die Befreiungspolitik der preußischen Reformer mit der Bauernbefreiung und der Gewerbefreiheit (Aufhebung des Zunftzwanges, Niederlassungsfreiheit) führten zu einer Befreiung der beruflichen Bildung aus der Hand der Zünfte. Seit 1811 wurden Lehrlinge in Zünften und Gewerben ausgebildet – 1845 regelte der Staat Preußen dies durch eine neue Gewerbeordnung. Die Ausbildung erfolgte ab diesem Zeitpunkt auf Grundlage eines Vertrages. Es besteht eine dreijährige Lehrzeit, die mit einer Prüfung (dem Gesellenstück) abgeschlossen werden muss. 1869 wird der Besuch einer Berufsschule verbindlich vorgeschrieben.

Schlussendlich wird 1897 festgesetzt, dass die Abschlussprüfungen der Lehrlinge bei den Handelskammern abgelegt werden müssen.

### **Phase IV: Koedukation**

Im niederen Schulwesen gab es häufig keine Trennung der Geschlechter in den Schulen. Gymnasien durften nur von Jungen besucht werden. Für die Mädchen gab es sogenannte „höhere Töcherschulen“, die keine Berechtigung zur Abiturvergabe hatten und die Mädchen lediglich auf ihre Tätigkeit als bürgerliche Hausfrau vorbereiten sollten. Frauen durften erst ab 1908 an diesen Schulen das Abitur ablegen und studieren gehen.

Diese Verfahren können meines Erachtens nach Foucault als Prozeduren der Verknappung der sprechenden Subjekte interpretiert werden in Form von Einschränkungs- und Ausschluss-systeme. Der Staate Preußen regelt über diese Bestimmungen den Zugang zu Bildungsinhalten, Schulabschlüssen und damit zu Berufsausbildungsformen.

Warum interessierte der zentralistische Staat sich auf einmal für die Schule?

Nach Sesink (2007, S. 128 ff.) kann die Situation in Preußen Anfang des 19. Jahrhunderts folgendermaßen beschrieben werden: Preußen war stark geprägt von den Auswirkungen der Französischen Revolution, die maßgeblich das Gedankengut des Bürgertums beeinflusste. Zugleich spielte die militärische Überlegenheit Frankreichs eine Rolle, der man sich zweimal 1795 und 1806 ergeben musste. Von 1795–1805 gab es eine zehnjährige Friedensphase in Preußen, in der sich ein kulturelles Leben und eine bürgerliche Geisteselite herausbilden konnten.

Diese Zeit endete 1806 durch die militärische Niederlage und die Besatzung Frankreichs, die zu einem Zusammenbruch des Feudalsystems in Preußen führte. Diese Niederlage gegen Frankreich beeinflusste das Nationalgefühl der Deutschen sehr stark.

Im Zusammenhang damit waren die Reformen von 1807–1813 aus Sicht des Bürgertums ein notwendiger und sehr erhoffter Neuanfang, der den Nationalstolz wiederherstellen und Preußen in die *Neue Ordnung* führen sollte (Klassengesellschaft statt Ständegesellschaft). Diese Stein-Hardenberg'schen Reformen umfassten dabei eine Agrar-, Regierungs-, Städte-, Gewerbe-, Steuer- und Heeresreform sowie ein Emanzipationsedikt.

Dabei hatte der Staat Preußen die Schule als Mittel entdeckt, um sich selbst inmitten der Bevölkerung festzusetzen:

„Angesichts einer langfristigen, vor allem durch die stürmische demografische Entwicklung verursachten sozialökonomischen Krise, angesichts auch der Erschütterung des herkömmlichen politischen Systems durch die Revolution in Frankreich und weiterer Krisenphänomene rückte die Schule stärker in das Zentrum jener Interessen, die Reformen zur Bewältigung und Überwindung dieser Krisen erörterten und erwogen“ (Wittmütz, 2007, S. 18).

Entgegen des Gedankens einer Beherrschung des Volkes, wie es noch in monarchischen und diktatorischen Staatsformen der Fall war, zielt das neue Verständnis von Staatlichkeit auf ein „übereinstimmendes Regieren“ mit der Bevölkerung. Das heißt, es wird angestrebt, dass die Bürger\*innen mit dem grundsätzlichen Wesen und der Gestalt des Staates einverstanden sind und diesem zustimmen. Für diese Zustimmung und das Miteinander von Bürger\*innen und Staatsoberhäuptern ist jedoch ein Mindestmaß an Bildung bei allen die Voraussetzung. Die Verteilung von Wissen an die Bürger\*innen ist damit ein notwendiges Element dieser Regierungsform. Damit der Staat jedoch trotzdem die Kontrolle „behält“, darf das Wissen nicht völlig frei allen Menschen zukommen, sondern muss kanalisiert werden.

Zugleich erfordert dieses „übereinstimmende Regieren“ ein höheres Maß an Selbstkontrolle und Selbstzwang von den Bürger\*innen. Diese sollen sich aus „Einsicht“ oder aufgrund ihres „Gewissens“ an Gesetze und Regeln des Staates halten. Dies kennzeichnet die besondere Rolle der Erziehung durch Unterricht, als auch die Disziplinierung der Schüler\*innen durch die Gewalt und die Fachdisziplinen. Ich komme unter 2.3.2. genauer darauf zurück.

Für diese veränderte Auffassung der Staatsführung lassen sich macht-, verfassungs- und militärpolitische Motive benennen. Die Etablierung der Schulpflicht und die Konzeptionierung der säkularen Volksschule stehen im Kontext von weitreichenden gesamtgesellschaftlichen und politisch-sozialen Umbrüchen, die die Einführung der allgemeinen Schul-, Wehr- und

Steuerpflicht beinhaltete, sowie im Zusammenhang des Wandels von der Standesgesellschaft hin zur Klassengesellschaft, deren Charakter von Konkurrenz und Leistung bestimmt ist.

Die Ausprägung einer Klassengesellschaft führte zu einer Ausdifferenzierung der sozialen Handlungsfelder und stellte veränderte Rollenerwartungen an die Bürger\*innen. Die Erfüllung dieser Rollenerwartungen verlangte nach einer spezifischen Aus- bzw. Weiterbildung der Bürger\*innen, die in den Schulen geleistet werden sollte. Dabei gab es innerhalb des Schulwesens eine Separierung zwischen Volksschulen, Mittelschulen und dem höheren Schulwesen (Gymnasien). Eltern mussten für den Schulbesuch ihrer Kinder Schulgeld zahlen. Darüber hinaus fiel die Arbeitskraft der Kinder für die Zeit weg, wenn diese in der Schule waren. In ländlichen Regionen, wo die Eltern wenig Geld besaßen und auf die Mithilfe der Kinder bei der Arbeit auf dem Feld angewiesen waren, fiel der Schulbesuch dieser sehr gering aus. Es waren eher die Kinder der Mittel- und Oberschicht, die schon vor Einführung der allgemeinen Schulpflicht eine Schule besuchten.

Im Kontext der gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen, die zu einer frühkapitalistischen Gesellschaftsform führten, in denen den Bürger\*innen Freiheitsrechte und Pflichten auferlegt wurden, wurde es notwendig, dass alle Teile der Bevölkerung ein Mindestmaß an Bildung besaßen. Im Zuge dessen konzentrierten sich die politischen Bestrebungen um einen Ausbau des Volksschulwesens, der sowohl in der Bereitstellung von ausreichend Schulen im ganzen Land – besonders in gering besiedelten Gebieten – als auch in einer verbesserten Ausstattung der Schulen und besserer Ausbildung der Lehrkräfte bestand.

Parallel dazu wuchs die Bevölkerung im 19. Jahrhundert kontinuierlich an: in den Jahren 1871 bis 1890 um 32,8% in den sieben größten Städten (Berlin, Breslau, Köln, Königsberg, Frankfurt a. M., Hannover und Danzig), um 42,7% in 23 mittelgroßen Städten (vgl. Berg, 1975, S. 123).

Der Ausbau des Volksschulwesens bedeutete in diesem Zusammenhang neben Schulneugründungen vor allem auch den Ausbau vorhandener Schulen von einklassigen in mehrklassige Systeme.

Damit befindet sich das Schulsystem zum Ende des 19. Jahrhunderts in einer Situation wieder, in der zeitgleich politische, wirtschaftliche und gesamtgesellschaftliche Anforderungen und Aufgaben an es herangetragen werden:

„Einig ist man sich nur darin, dass diese Schule für den preußischen Staat und seine Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur eine wichtige Funktion erfüllte, ihr also damals eine hohe Bedeutung zukam und immer noch zukommt. Schon die Zeitgenossen haben das erkannt“ (Wittmütz, 2007, S. 17).

Friedrich Paulsen, der Historiograph des „gelehrten Unterrichts“ (vgl. Paulsen, 1919/1921) schrieb 1880 an seinen Freund Ferdinand Tönnies:

„Eine Darstellung der Geschichte des Unterrichtswesens wird, wenn gut gemacht, mehr beitragen können zur Aufhellung aller Dinge, die uns angehen, als irgend etwas, was ich sonst machen kann: philosophische, kirchliche, politische, soziale Entwicklung, alles läuft zusammen in diesem Punkt“ (Paulsen, zitiert nach Berg, 1973, S. 7).

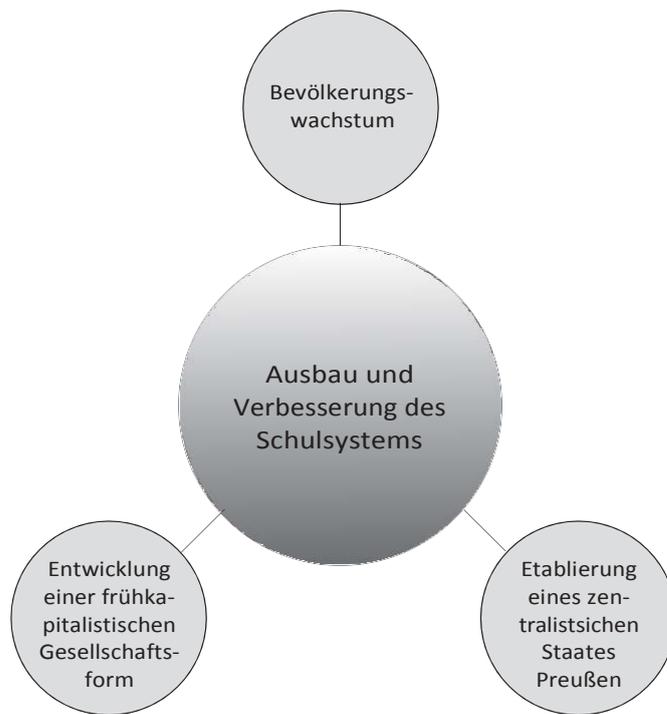


Abb. 4: Einflussfaktoren auf den Ausbau des Schulwesens in Preußen

## 2.2. Parallelisierung der Universitäts- und Schulentwicklung im 19. Jahrhundert

Die Reform der deutschen Universitäten und die Reform der Gymnasien fanden zeitgleich zu Beginn des 19. Jahrhunderts statt und institutionalisieren den Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und Lehrerausbildung, wie er für Deutschland charakteristisch ist.

Das an europäischen Universitäten übliche allgemeinbildende Grundstudium an der „Arztistenfakultät“ wurde in Deutschland in die neu gegründete philosophische Fakultät (neben der theologischen, medizinischen und juristischen Fakultät) eingegliedert. Das Studium an dieser wurde im Zusammenhang mit der Reform der Lateinschulen zur „Berufsfakultät“ der Gymnasiallehrer\*innen. Diese Entwicklung verdankt sich dem Umstand, dass der Status der neuen Gymnasien als „höhere Schulen“

„in erster Linie davon abhängig gemacht wurden, dass an ihnen in den so genannten ‚wissenschaftlichen Fächern‘ (Sprachen, Mathematik) und insbesondere in den Oberstufenklassen ein gewisser Prozentsatz ‚Oberlehrer‘ zu unterrichten hatte, die ein Studium an der philosophischen Fakultät und ein ‚Examen pro facultate docendi‘ absolviert hatten“ (Zymek, 2008, S. 41).

Nur an diesen Gymnasien des „höheren Schulwesens“ konnte die Berechtigung zum Militärdienst, Hochschulstudium mit Staatsexamen und zum Eintritt in die Berufslaufbahnen

des Staates Preußen erlangt werden. Eine Trennung zwischen geistigem Amt und professionellem Lehramt war damit eingerichtet worden und dadurch ein entscheidender Schritt zur Professionalisierung des Lehrer\*innenberufes in Deutschland getan.

Die darauf folgenden Ausdifferenzierungsprozesse der philosophischen Fakultät, der Geistes- und Naturwissenschaften und die Entwicklung des Lehrplans an den Gymnasien waren

im Verlauf der weiteren Universitäts- und Schulgeschichte weiterhin eng miteinander verzahnt. In den althumanistischen Gymnasien sowie an der philosophischen Fakultät dominierten lange Zeit die klassischen Philologie Latein und Altgriechisch waren in den Stundenplänen der Gymnasien die mit Abstand quantitativ am meisten unterrichteten Fächer.

Veränderungsbewegungen hinsichtlich der Etablierung neuer Professuren für moderne Sprachen erhielten Mitte des 19. Jahrhunderts Unterstützung durch Forderungen aus dem Bereich der höheren Schulen und der Gymnasialvertreter\*innen, als diese ein „spezialisiertes neuphilologisches Studium für akademisch gebildete Fachlehrer der höheren Schulen“ forderten (vgl. Zymek, 2008, S. 42). Ähnlich verlief der Prozess hinsichtlich der Naturwissenschaften, die bisher in der philosophischen Fakultät beheimatet waren und erst Mitte des 19. Jahrhunderts eine eigene Fakultät bekamen.

Dieser Entwicklungsprozess an den deutschen Universitäten erfolgte unterschiedlich schnell – wurde aber ein genereller Universitäts- und wissenschaftsgeschichtlicher Trend. Im 20. Jahrhundert gab es an allen deutschen Universitäten ein breit ausdifferenziertes Spektrum an Wissenschaften. Dies kann als Ergebnis der engen Verzahnung zwischen der philosophischen Fakultät und dem höheren Lehramt angesehen werden.

Diese Verschränkung der universitären und schulischen Entwicklung an den Gymnasien führte des Weiteren zu einer tiefgreifenden Spaltung des Schulsystems in das „höhere“ und „niedere“ Schulwesen;

„zu letzterem zählten nicht nur die – später so genannten – Volksschulen, sondern auch alle anderen Schulen, die nicht als höhere Lehranstalten anerkannt werden konnten bzw. wollten, zum Beispiel bis 1908 alle Mädchenschulen“ (ebd., S. 42 f.).

Administrativ wurden diese beiden Teile des Schulsystems in Folge dieser Spaltung von unterschiedlichen Schulaufsichtsbehörden betreut (diese Betreuung ist bis heute auf diese Weise organisiert). In Preußen wurden die höheren Lehranstalten von den Provinzialschulbehörden (später Bezirksregierungen) verwaltet, die Schulen des niederen Schulwesens von den Orts- bzw. Kreisbehörden (vgl. ebd.).

Die Curricula an den „höheren“ Schulen verfolgten das Ziel einer wissenschaftlichen Bildung und Vorbereitung auf ein Universitätsstudium. Die Ausbildung an den „niederen“ Schulen war durch technische Fächer und volkstümliche Bildung geprägt, da sie auf Ausbildungen im handwerklichen oder kaufmännischen Bereich vorbereiten sollten.

Erst in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts erfährt diese Aufspaltung in „höhere“ und „volkstümliche“ Bildung eine Nivellierung (vgl. z. B. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1964/1966, S. 368 ff.).

### **2.3. Die Idee von Bildung nach Wilhelm von Humboldt und das Scheitern seiner Verwirklichung im Schulsystem Preußens**

Die Bildungsreform in Preußen wurde in besonderem Maße mit dem Namen Wilhelm von Humboldt verbunden (vgl. Sesink, 2007, S. 133 f.) 1808 wurde Humboldt Leiter der Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts im Innenministerium. 1809 trat er dieses Amt an, 16 Monate später verließ er es wieder, weil ihm zu wenig Handlungsspielraum gegeben wurde. Seine Reformansätze wurden vom Kollegen Johann Wilhelm Süvern nach seinem Fortgang weitergeführt.

Den Kern der Humboldt'schen Reformen machte die Idee bzw. Konzeption einer umfassenden Allgemeinbildung im Sinne einer allgemeinen Menschenbildung aus, die über die Volksschule, das Gymnasium und die Universität erlangt werden sollte.

Die Volksschule leistete dabei die Grundbildung im Lesen, Schreiben und Rechnen als Fähigkeiten, die ausreichten, um sich im alltäglichen Leben zurechtzufinden. Das Gymnasium – konzipiert als Gesamtschule – sollte aufbauend auf der Volksschule „höhere“ Bildung ermöglichen und auf die Universität vorbereiten. Die Universität sollte dann die aktive Einführung sowohl in die Wissenschaft durch Vermittlung von Forschungsergebnissen als auch durch den aktiven Einbezug in den Forschungsprozess leisten.

Süvern reichte dazu 1819 einen Unterrichtsentwurf ein. Dieser wurde jedoch nicht umgesetzt, da der Widerstand gegen ihn zu groß war.

Was von diesen revolutionären Gedanken blieb und dennoch umgesetzt wurde, war die:

- Gründung der Universitäten neuen Typs 1810 in Berlin (heutige Humboldt-Universität zu Berlin); 1811 in Breslau, 1818 in Bonn;
- Einführung der seminaristischen Lehrerbildung;
- Konzeption des neuhumanistischen Gymnasiums für höhere Gesellschaftsschichten;
- Volksschule als Schule für die Masse der Bevölkerung.

Der Widerstand gegen die Humboldt'sche/Süvern'sche Unterrichts- und Bildungskonzeption richtete sich im Kern gegen die Idee einer einheitlichen und gemeinsamen Bildung *für alle*.

Die Idee einer allgemeinen Menschenbildung umfasst immense politische Implikationen. Es beinhaltet die Idee, dass jeder Mensch frei ist in der Wahl seines Berufs und seines Lebensstils. Jeder Mensch soll die Möglichkeit bekommen, seine Talente und Potentiale zu entdecken und daraus in seinem Leben etwas zu machen. Das Leben ist durch die Herkunft nicht vorherbestimmt. Die Zukunft ist ein offener Möglichkeitsraum. Es geht nicht mehr darum, dass sich die gesellschaftlichen Klassen reproduzieren. Es gibt keine Vorhersagbarkeit und keine feste Ordnung mehr. Der eigentliche Beruf, den jeder Mensch erlernen muss, ist Mensch zu sein (Rousseau).

In dieser Konzeption einer allgemeinen Menschenbildung steht das Menschliche im Mittelpunkt aller Bemühungen und Zielsetzungen – anstelle der Berufung auf einen Gott. Die Vernunft im Menschen ist die Instanz, vor der sich alles letztendlich rechtfertigen musste – nicht vor Gott. Der Mensch kann fortan ohne einen Gott und ohne die Kirche leben. Alles, was er braucht, findet er in sich. Die Vernunft ist empirisch und transzendent.

Für Humboldt war die Vernunft eine kreative Kraft – eine produktive Kraft der Erneuerung und der beständigen Verbesserung. Das, was den Menschen bewegt und ihn antreibt, ist das Bestreben, die größtmögliche Realisation und Steigerung all seiner Kräfte zu erreichen und zu entwickeln. Dabei liegt die Vollendung des Menschengeschlechts in der „Entwicklung eines Reichtums großer individueller Formen“ (Humboldt, zitiert nach Sesink, 2007, S. 138).

Humboldts Idee einer „allgemeinen Menschenbildung“ sollte ohne Rücksicht auf Stand, zukünftigen Beruf oder Vermögen möglich gemacht werden. Seine Idee war die einer freien Bildung für alle. Es sollte eine Schule für alle geben, eingeordnet in ein dreistufiges System, das zur Universität führt. Die Trennung zwischen Allgemein- und beruflicher Bildung wollte Humboldt aufheben.

Für die Elementarschulen konnte dieses Konzept jedoch nicht umgesetzt werden. Es fand lediglich in den Gymnasien (neuhumanistische) und Universitäten der Hauptstadt (Berlin) Verbreitung. Dies kann u. a. mit der zum damaligen Zeitpunkt noch nicht vorhandenen staatlichen Kontrolle und Aufsicht über die Schulen im ganzen Land erklärt werden. Dadurch, dass viele Schulen in konfessioneller Hand lagen, hatte der Staat Preußen keine „Übersicht“ über die vorhandenen Schulen und keinen flächendeckenden Zugriff auf diese. Dies ändert sich erst mit den *Allgemeinen Bestimmungen* und der Etablierung einer staatlichen Schulaufsicht in einem mehrjährigen Prozess.

Humboldts Mitarbeiter Johann Wilhelm Süvern (1775–1829) arbeitete einen Entwurf zur Verfassung des Schulwesens im preußischen Staat aus, das aus drei aufeinander aufbauenden Stufen bestehen sollte, jede Schulstufe konnte mit einem Schulabschluss beendet werden. Inhaltlich sollte sich jede Schulstufe mit der Bildung des ganzen Menschen befassen: „(...) Bildung des Denk- und Erkenntnisvermögens, des Gemütes, der Sinne und der Kräfte des Körpers an und für sich“ (Wittmütz, 2007, S. 22).

Jedoch sah Süvern die Elementarschule als Schule für die Bildungsbedürfnisse der unteren Volksklassen und widersprach in diesem zentralen Punkt Humboldt, der eine freie Bildung für alle unabhängig von Stand und Besitz forderte. Süverns Entwurf wurde zur Zeit der Restauration veröffentlicht und strikt abgelehnt und erhielt keine Gesetzeskraft.

Beckedorff, Mitarbeiter des Kultusministeriums, benannte er folgende Gründe für die Ablehnung dieses Entwurfes:

- Eine für alle mögliche menschliche Bildung führt zu einer Gleichheit aller Menschen.
- Geschlecht, Alter, Kräfte, Neigungen, Talente und Besitz sind durch eine natürliche Verschiedenheit gegeben und bestimmt.
- Der Entwurf von Süverns und die Idee von Humboldt widersprechen der Ordnung der Natur.
- Darüber hinaus sorgt die Ungleichheit der Menschen im Staat für dessen Stabilität. Neid, Eifersucht, Feindschaft und Streit würden in der Gesellschaft Einzug halten, wenn durch die Schule alle gleichgemacht werden würden:

„Der Staat bestehe nicht dadurch, dass seine Bürger gleiche Rechte und Ansprüche besäßen, sondern dadurch, dass sie in verschiedenen Beschäftigungen und Gewerben lebten und nach diesen in ganz eigentümlichen Klassen und Ständen abgeteilt seien“ (ebd., S. 22).

Es sollte Landschulen für die Bauernkinder, Armenschulen für die niederen Schichten, gehobene Bürgerschulen für Kinder von Handwerkern und Kaufleuten geben. Religiosität und die Erziehung zur Sittlichkeit und Disziplin sollten jedoch Teil einer jeden schulischen Bildung sein (vgl. ebd., S. 23).

Die Grammatik der alten und neuen Ordnung

Innerhalb der Grammatik unterscheidet man zwischen einer *praeskriptiven* und *deskriptiven* Grammatik.

Die *praeskriptive* Grammatik ist ein Regelwerk für die Bildung von sprachlichen Ausdrücken: „(...) nach diesen Regeln soll gesprochen werden“ (Sesink, 2007, S. 140).

Die *deskriptive* Grammatik beschreibt alle möglichen Formen, wie sprachliche Ausdrücke gebildet werden können: „(...) nach diesen Regeln wird gesprochen oder kann gesprochen werden“ (ebd.).

Grammatik beschäftigt sich immer mit der geschriebenen Sprache und ist dabei selbst Schrift:

„(...) eine Vorschrift für oder eine Beschreibung von Sprache. Darüber hinaus aber ist das Wort Grammatik auch enthalten im Wort Programmatik. Darin tritt seine Bedeutung als Vorschrift noch klarer hervor; es verliert zugleich seine ausschließliche Beziehung auf Sprache als Adresse der Vorschrift; *gramma* ist jetzt ein sprachliches Gebilde, in dem etwas festgehalten wird, das einem Adressierten *vor-geschrieben* werden kann“ (Sesink, 2007, S. 140, Herv. i. O.).

In diesem Sinne stellen Grammatik Ordnungen dar: Ordnungen der Dinge, wie sie sind, und Anordnungen, wie sie sein sollen.

In der Auseinandersetzung um die Stundentafeln der verschiedenen Schulformen in Preußen findet sich ebenfalls die vorgestellte Doppelbödigkeit: Latein und Griechisch treten dabei in Konkurrenz zur deutschen Sprache. Dabei geht es einmal um die *Bedeutung*, die der Unterrichtung der jeweiligen Sprache in der Ausbildung der Heranwachsenden zukommen soll, zum anderen darum, dass mit den verschiedenen Sprachen und ihrer jeweiligen Struktur auch die Idee einer Geistesbildung einer *Ordnung im Denken* gleichkommt.

Sesink unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen alter (vor 18. Jahrhundert) und neuer (ab dem 18. Jahrhundert) Ordnung (vgl. ebd., S. 141 f.):

Die *Alte Ordnung* ist die Ordnung der personalen Herrschaft. Sprache und Schrift dienten in dieser als Ordnungsmittel vor allem der Herrschaftsfunktion. Legitimierende Instanz waren Religion und Kirche, die sich auf die letzte absolute Legitimationsinstanz beriefen: auf Gott. Dies führte zu der Schlussfolgerung, dass die *Alte Ordnung* eine *gottgewollte* Ordnung sei:

„In Verbindung mit der säkularen Macht als Teil des Herrschaftsgefüges der Alten Ordnung war die Schriftkundigkeit und Schriftgelehrsamkeit nicht wie heute dem freien und offenen Diskurs ausgesetzt, in dem sie sich rational-argumentativ zu behaupten gehabt hätte, sondern war mit unangreifbarer Deutungsmacht ausgestattet, während der interne Diskurs der Schriftkundigen und Schriftgelehrten gerade soviel rationale Freiheit beanspruchen durfte, wie es die Machtinteressen der klerikalen Spitzen zuließen“ (ebd., S. 143).

Die *Neue Ordnung* ist eine Ordnung subjektiver, individueller Herrschaft über sich selbst (Gewissen, Selbstkontrolle). Die Menschen bedienen sich der Sprache und Schrift, um ihren Gedanken, Meinungen und Forderungen Ausdruck zu verleihen. Die „heilige Schrift“ wird säkularisiert. Das Subjekt betritt die Bühne der Welt – es muss die Alte Ordnung zerstören, um leben zu können.

*Latein* gilt als die Sprache der Herrschaft und einer privilegierten Bildung in der Alten Ordnung. *Deutsch* ist die Sprache des Volkes als Sprache einer allgemeiner werdenden Bildung. *Schrift* ist jahrhundertlang ein Medium der Herrschaft, da kaum jemand aus dem Volk lesen oder schreiben konnte. Nur die mächtigen Menschen korrespondierten untereinander in Briefform und verfassten Gesetze und Erlasse.

Fundamental änderte sich dabei die vermittelnde Rolle des Mediums „Schrift“ – anstatt den Willen eines absoluten Wesens zu studieren und zu ergründen, wurde die Schrift nun zum

Medium der Vernunft und hatte die Aufgabe, eine Welt zu entwickeln, eine Gesellschaft zu kreieren auf der Grundlage der Gedanken der Menschen. Der Mensch als Gestalter und Entwickler seiner eigenen Welt. Einer Welt, die von ihm geschaffen und auf ihn zentriert war, nicht auf ein absolutes Wesen oder eine wie auch immer geartete Jenseitigkeit hin.

Diese neue Grammatik, diese neue Art und Weise, Schrift und Wort zu nutzen, ermöglicht im 18. Jahrhundert u. a. auch die Entwicklung der Idee von Bildung, „nämlich der Idee, dass der Mensch Autor, Sprecher und Schreiber seiner Welt und seiner selbst sei. Mündigkeit hieß, dass der Mensch für sich selbst und niemand, kein Vormund, an seiner Stelle für ihn sprach“ (Sesink, 2007, S. 146).

### **2.3.1. Zur Situation der Pädagogik im 19. Jahrhundert: Kant, Dilthey, Schleiermacher, Herbart – Referenzpunkte für die Idee von Schule und Bildung im entstehenden Schulsystem Preußens**

Innerhalb der pädagogischen Literatur des 19. Jahrhunderts wird nach Berg (1973) die Schule zwar als Teil eines gesellschaftlichen Systems betrachtet, jedoch werden die Spannungsfelder und Konflikte, die sich aus der staatlichen Kontrolle des Schulwesens und der Integration des Schulwesens in den allgemeinen Staats- und Verwaltungsapparat wenig bis gar nicht reflektiert:

„Indem die Pädagogik, die des 19. Jahrhunderts zumal, ihre Überlegungen nicht in jene politische Dimension vorantrieb, in die ihr Gegenstand aber eingelassen ist, diese vielmehr gleichsam aussparte, befand sie sich in jener Selbsttäuschung und Verleugnung ihres eigenen politischen Charakters, die sie mit der ganzen bürgerlichen Gesellschaft teilte und die dem Staat der bürgerlichen Gesellschaft sehr entgegenkam, denn dieser ‚gab sich selber als Vertreter eines neutralen Allgemeinwillens, als objektivste Einrichtung über den Parteien. Statt seiner Wahrheit: geschäftsführender Ausschuß der herrschenden Klasse zu sein, erschien die Unwahrheit: Rechtsstaat an sich, behängt mit der Robe interessenfreier Objektivität“ (Bloch, zitiert nach Berg, 1975, S. 9).

Schleiermacher behandelt in einer Vorlesung im Jahre 1826 dieses Spannungsfeld zwischen Schule und Politik explizit, in dem er darauf hinweist, dass die Schule als eine Vorstufe einer politisch-sozialen Gemeinschaft verstanden werden kann, die die Schüler\*innen auf das Leben als vollwertige Mitglieder des Staates vorbereitet (vgl. ebd., S. 10). Jedoch beschreibt Schleiermacher die Beziehung zwischen Pädagogik und Politik, ohne sie zu problematisieren: Politik werde seiner Auffassung nach ihr Ziel nur dann erreichen, wenn die Pädagogik ein integrierender Bestandteil derselben ist (vgl. ebd., S. 10).

Die Bildungsreform aus dem Jahre 1789, die maßgeblich von Julius von Massow, Minister für Justiz, entworfen und vorangetrieben wurde, hatte zum Ziel, dass der in der Schule stattfindende Unterricht und die Erziehung durch diesen einen Beitrag leisten für die Wohlfahrt des Staates (vgl. Wittmütz, 2007, S. 19):

„Von Massow versuchte in den ersten Jahren der Herrschaft Friedrich Wilhelms III., die preußischen Untertanen innerhalb der gegebenen ständischen Ordnung durch Bildung und Schule zu einer optimalen Entfaltung ihrer Kräfte zu bringen, sie zu brauchbaren, königstreuen und möglichst auch glücklichen Untertanen zu machen“ (ebd.).

Im Sinne einer *Staatspädagogik* wurden durch die Schule eine Verbesserung des ökonomischen Zustandes des preußischen Gemeinwesens und eine Stabilisierung der gesellschaftlichen Ordnung angestrebt. Dazu war es wichtig, dass das aufklärerische Gedankengut nur zum Teil an die Bürger\*innen weitergegeben wurde (ebd.).

Die militärische Niederlage Preußens im Jahre 1806 führte zu einer Krise des preußischen Staates und trieb die Auflösung der Ständegesellschaft sowie die Etablierung eines neuen Staatsverständnisses der mündigen Bürger\*innen voran.

Dieser Zustand war auch eine Herausforderung für die Pädagogik, was anhand der Fülle von Aufsätzen, Denkschriften und Plänen nach 1806 abzulesen ist.

Als am herausragendsten und bekanntesten ist dabei sicherlich die Bildungskonzeption des Neuhumanismus nach Wilhelm von Humboldt zu nennen, die sich jedoch im Schulsystem nicht verwirklichen konnte (vgl. Kap. 2.3.).

Zur Zeit des Vormärz ließ Preußen den Kommunen, Landkreisen und Provinzen sehr viel Spielraum in der Ausgestaltung des Schulwesens, was sowohl die Ausbildung der Lehrkräfte als auch die Gestaltung der Stundentafeln betraf. Mit Foucault kann an dieser Stelle geäußert werden, dass die *Ordnung des Diskurses der Schule* zu diesem Zeitpunkt noch nicht hergestellt war. Der Diskurs wurde noch nicht unter Regeln gestellt und der Zugang zu diesem noch nicht anhand staatlicher Vorgaben der Ein- und Ausschließung reguliert wurde. In dieser Zeit des Vormärz herrschte noch die Auffassung der konservativen Politiker vor, dass der Staat keine zentralistische Schulpolitik betreiben dürfe und nicht flächendeckend vorgeben dürfe, was gelernt und gelehrt werden solle. Es herrschte ein Misstrauen gegenüber einer zentralistischen Bürokratie vor.

Dabei kann ein Zusammenhang zwischen Bildung und revolutionärer Kraft in den einzelnen Teilen des Staates rückblickend empirisch nicht nachgewiesen werden im Sinne einer Korrelation zwischen Schulbesuch und Revolutionskraft. Inwieweit die Ausweitung der schulischen Bildung und ihre nicht-staatliche Regelung einen Beitrag zur März-Revolution 1848/49 geleistet hat, dann demzufolge nicht direkt nachgewiesen werden. Was nachgewiesen werden kann, ist, dass sich sehr viele Lehrer\*innen, gerade auch der Elementarschulen, an den Demonstrationen und Diskussionen vor 1848 beteiligten (vgl. Wittmütz, 2007, S. 25).

Dabei organisierten sich Lehrer\*innen organisierten sich in Vereinen und Gruppen, veranstalteten auch sogenannte Lehrer\*innenfeste. Sie forderten vermehrte staatliche Kontrolle und Aufsicht über die Schulen, Standards in Ausstattung und Inhalten sowie eine Befreiung aus kirchlicher Hand (vgl. ebd., S. 26).

Die Gründungsversammlung des „Allgemeinen Deutschen Lehrervereins“ fand vom 28.–30.09.1848 in Eisenach statt und forderte die gleichberechtigte Stellung der Volksschule zu anderen Schulformen, eine staatlich organisierte Aufsicht über alle Schulen, die Befreiung von Schulgeldzahlung für die allgemeinbildenden Schulen, eine angemessene Besoldung der Lehrer\*innen sowie deren Pensionen und die Freiheit von Forschung und Lehre. Die deutsche Reichsverfassung und die preußische Verfassung gaben diesen Forderungen der Lehrer\*innenschaft weitestgehend nach. Aufgrund der Tatsache, dass die Revolution von 1848 wenig erfolgreich war, wurden diese Forderungen jedoch weitestgehend nicht in die Tat umgesetzt. Die Zukunft eines „freien“ Diskurses der Schule ohne, bzw. mit pädagogisch begründeten, staatliche Regelungen sowie einer Freiheit im Lehren war dementsprechend mit dem Scheitern der Revolution ebenfalls untergegangen.

#### Die Stiehl'schen Regulative

Die ersten staatlichen, inhaltlich verbindlichen Regelungen für die Elementarschule finden sich in den sogenannten *Stiehl'schen Regulativen*, die von Geheimrat Ferdinand Stiehl (1812–1878) ausgearbeitet worden waren. Stiehl war ursprünglich von der preußischen Verfassung beauftragt worden, ein Unterrichtsgesetz zu entwerfen, das den Einfluss der Kirche zurückdrängen und die Position des Staates in Schulfragen stärken sollte. Dieses Gesetz konnte zu diesem Zeitpunkt jedoch noch nicht durchgesetzt werden (vgl. ebd., S. 26).

Die *Stiehl'sche Regulative* sahen vor, dass das Hauptaugenmerk der Schule darauf liegen sollte, die Heranwachsenden in *christlicher und vaterländischer Tugend* zu erziehen und ein

freies und allzu reflektierendes Denken nicht zu fördern sei. Demnach sollten Pädagogik, Methodik, Didaktik oder Lernpsychologie in der Lehrer\*innenbildung fortan keine Rolle mehr spielen. Des Weiteren wurde die Idee einer allgemeinbildenden Menschenbildung durch dieses Regulativ zurückgedrängt. (vgl. Wittmütz, 2007, S. 27). In diesem Sinne kann diese Regulative als ein staatliches Instrument angesehen werden, den Einfluss des Neuhumanismus und die Gedanken der Revolution und Aufklärung hinsichtlich eines christlichen Einflusses zu verdrängen. In diesen *Stiehl'schen Regulativen*, die bis 1872 in Kraft blieben, wird der enge Zusammenhang zwischen Politik und Pädagogik, zwischen Staat, Gesellschaft und Schule, deutlich (vgl. ebd., S. 28).

Anhand Foucaults vorhergegangenen Analysen kann dementsprechend geäußert werden, dass die *Stiehl'schen Regulative* Prozeduren der Ausschließung in Kraft setzen wie das Verbot in Form der Festsetzung von Lehrinhalten. Die Grenzziehung zwischen einem richtigen und falschen Denken, bzw. der richtigen und falschen Zielsetzung von Bildung wird dementsprechend festgelegt, dass freies und reflektierendes Denken falsch ist und die christliche und vaterländische Tugend das vernünftige und richtige Denken. Damit einher geht die Verwerfung zwischen wahr und falsch: wahr ist natürlich das, was von Staatsseite vorgegeben und beschlossen wird. Falsch ist die Idee der allgemeinen Menschenbildung.

1872 wird Adalbert Falk von Bismarck zum neuen Schulminister ernannt. Die *Allgemeinen Bestimmungen* von 1872 lösen die *Stiehl'schen Regulativen* ab. Beides waren streng genommen keine Gesetze; solche traten erst nach 1945 in Kraft. Nichtsdestotrotz hatten diese Bestimmungen weitreichenden Einfluss auf die Ausgestaltung des deutschen Schulsystems. Ich komme in Kapitel 2.3.1. f. näher darauf zurück.

Der Vollständigkeit halber sei an dieser noch ergänzt, dass gegen Ende des 19. Jahrhunderts auch Frauen an den Lehrer\*innenseminaren teilnehmen dürfen.

Als wesentliche Unterrichtsform etablierte sich der Vortrag des\*der Lehrers\*in (Frontalunterricht) mit einer geregelten Sitzordnung (vgl. dazu auch die Konzeption von Herbart's erziehendem Unterricht, Kap. 2.3.2.). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte sich eine erste Form der curricularen Durchstrukturierung der Unterrichtsinhalte.

### **2.3.2. Zur Situation der Pädagogik im 18. Jahrhundert und zeitgenössische Auffassungen von Erziehung und Bildung**

Wilhelm Dilthey

„Blüte und Ziel aller wahren Philosophie ist Pädagogik im weitesten Verstande, Bildungslehre des Menschen“ (Dilthey, 1884/2002, S. 9).

Mitte des 18. Jahrhunderts existiert noch keine Geschichte der Pädagogik, weil es noch keine Fachabgrenzung zwischen Philosophie und Pädagogik gibt. Die Erziehungswissenschaft hat sich erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts als eigenständige Wissenschaft etabliert. Diese späte Emanzipation hat zur Folge, dass bis dahin pädagogische Fragen von anderen Disziplinen wie der Philosophie und Theologie behandelt wurden, was nach Bauer/Marotzki (2002) zu Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Pädagogik bis heute führt, was besonders in der Erziehungstheorie deutlich wird, die sich mit ihrem normativen und empirischen Gegenstandsbezug permanent konfrontiert sieht (ebd., S. 278 f.).

„Beide (Philosophie und Pädagogik, E.R.) entstehen mit den Dissonanzen, die wesentlich zwei wissenschaftliche Quellen hatten: die Herausforderung des Schulkanons der Höheren und später auch der elementaren Bildung durch die neuen Wissenschaften sowie die seit Be-

ginn des 18. Jahrhunderts europaweit geführten Reformdiskussionen, die Mitte des Jahrhunderts in Konzepte öffentlicher und säkularer Bildung übergangen“ (Oelkers, 1999, S. 462).

Worauf Oelkers hier hinweist, ist, dass die Entwicklung der Institution Schule eng mit der Entwicklung der Pädagogik als eigenständige Fachdisziplin verknüpft ist, was von dieser besonders eine Emanzipation im Sinne einer klaren Abgrenzung von der Philosophie erforderte. Kant war der Auffassung, dass die Menschheit durch Erziehung immer besser werden könne – ja, dass diese den Menschen erst zum Menschen mache, da sie eine humanisierende Kraft sei (vgl. Kant, 1803). Laut Dilthey ist die Gesinnung des 18. Jahrhunderts stark von dieser Idealisierung der Erziehung bestimmt. Als ein Grund für die Idealisierung der Erziehung und des Unterrichts im 18. Jahrhundert kann für ihn die Verquickung zwischen Kirche und Schule angesehen werden: Geistlicher und Lehrer sind ein- und dieselbe Person, die Schule steht direkt neben dem Dom und der Pfarrkirche; dies säkularisiert Lernen und Bildung und stattet die Lehrer gleichzeitig mit einer ungeheuren Macht aus. Eigenständigkeit im Denken kann es diesem Verständnis nach nicht geben, da das Lernen und Leben auf das Jenseits ausgerichtet sind und damit einem höheren Zweck dienen. Dieses Verständnis lässt sich nicht vereinen mit den durch gesamtgesellschaftliche Entwicklungen im 18. Jahrhundert sich in Veränderung befindenden Vorstellungen von Selbstständigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe aller Bürger\*innen:

„Der mündig gewordene Staat ringt mit der Kirche, und erst vom 18. Jahrhundert ab hat er einen leitenden Einfluß erlangt. Die Beziehungen werden immer feiner und komplizierter. Wissenschaftliche Kooperationen, Familien, Kirche, Staat üben ihre Wirkung, und es ist nicht zu befürchten, daß ein wirksamer Faktor sich von seinem Einfluß auf die Schule absperren läßt“ (Dilthey, 1884/2002, S. 36).

Dilthey ist der Auffassung, dass das Unterrichtswesen nur aus einem nationalen Ethos heraus entstehen kann. Aufgrund dessen ist es auch nicht möglich, Ansichten oder Theorien aus anderen Ländern auf Deutschland zu übertragen und sie in der Schule umsetzen zu wollen. Ein Bewusstsein für die Geschichtlichkeit des deutschen Bildungsideals erscheint ihm notwendig, wenn man sich daran machen möchte, dieses Bildungssystem weiterzuentwickeln (vgl. ebd., S. 11 f.).

Dilthey stellt in seinen Arbeiten die Eigengesetzlichkeit des menschlichen Geistes heraus und ist aufgrund dessen der Ansicht, dass es neben den naturwissenschaftlichen Verfahren und Methoden weitere geben müsse, da diese für die Erforschung des Menschen nicht ausreichend seien. Er entwickelte als Gegenpart zu diesen eine Theorie der Geisteswissenschaften, als deren Begründer er gilt. Als deren Methode entwickelte er die Methode der Hermeneutik und die der verstehenden Psychologie in entscheidender Weise weiter. Zur empirischen Anwendung brachte Dilthey seine Methoden in der Weltanschauungslehre, einem Deutungsschema für die seines Erachtens gescheiterten System der Metaphysik (vgl. Lessing, 2011).

Dilthey beschreibt auch die Ausdifferenzierung der Berufsfelder und die daraus notwendige Ausdifferenzierung der Schulformen. Er benennt als Aufgabe der jetzigen Phase, dass es wichtig sei, dass die einzelnen Schulformen ihre Isolation gegenüber den jeweils anderen aufgeben mögen und sich lebendige Beziehungen zwischen diesen entwickeln sollten, damit ein gemeinsames Schulsystem entstehe (vgl. Dilthey, 1884/2002, S. 37). Der Person des\*der Erziehers\*Erzieherin, die hier gleichbedeutend mit Lehrer\*in benutzt wird, fällt in diesem Sinne eine sehr wichtige und bedeutende Rolle zu. Aufgrund dessen betont Dilthey in seiner Vorlesung die immense Bedeutung, die eine gute Ausbildung der Lehrer\*innen für die

Gesellschaft habe. Damit jede\*r den für sich passenden Beruf finden kann, ist es seiner Auffassung notwendig, dass die einzelnen Schulformen untereinander durchlässig sind, sodass Schüler\*innen jederzeit auf eine andere – besser zu ihren Neigungen und Talenten passende – Schule wechseln können. Dem Lehrpersonal falle in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, die Potentiale und Talente in den Heranwachsenden zu erkennen:

„Der Staat, welchem es zuerst gelingen wird, die in ihm vorhandenen psychischen Kräfte ohne Verlust in der ihnen entsprechenden Bahn auszubilden und zu verwerten und so eine wirkliche Ökonomie der geistigen Kräfte herbeizuführen, wird in bürgerlicher Rücksicht ein ebensolches Übergewicht erlangen, als es in militärischer die Durchführung der allgemeinen Wehrpflicht eine Zeit hindurch dem deutschen Volke gegeben hat“ (vgl. Dilthey, 1884/2002, S. 37).

Erziehung in der Schule und Ausbildung der Heranwachsenden in spezifischen Berufsfeldern dient der Leistungsfähigkeit des Landes. Diese Aufgabe wird zugleich mit einem nationalen Impetus versehen, dass es in dieser Leistungsfähigkeit des deutschen Staates immer auch darum geht, innerhalb von Wettkampfbeziehungen zu den anderen Ländern zu „siegen“ bzw. unter den erfolgreichen Nationen zu sein. Neben diesem „Nutzen“, den jede\*r für die Gesellschaft in Form seiner Arbeitskraft bringen soll, hat Erziehung darüber hinaus die Aufgabe, dass sich die Individuen zum Besten ihrer selbst entwickeln sollen. Dilthey sieht darin keinen Widerspruch oder ein Spannungsfeld, sondern die Auflösung aller Widersprüchlichkeit:

„Damit löst sich der Widerstreit der utilitaristischen Richtung auf das für die Gesellschaft Richtige und der Forderung Rousseaus, das Individuum für sich selber auszubilden, auf dem Boden des tatsächlichen Lebens“ (ebd., S. 38 f.).

Diese Versöhnung kann dadurch erklärt werden, dass die Heranwachsenden einen Beruf erlernen sollen, der zu ihren Neigungen und Talenten passt. Damit haben sie etwas Individuelles innerhalb ihres utilitaristischen Nutzens für die Gesellschaft. Dilthey beschreibt, dass die Pädagogik in dieser Zeit dieses umfassende Ziel von Erziehung das erste Mal in seiner Gänze erfasst und sich nun daran machen kann, alle Formen des Schulwesens und der erzieherischen Versorgung gemeinsam darauf auszurichten.

Ebenso wie Schleiermacher geht Dilthey davon aus, dass die Erziehung in der Familie einer „Ergänzung durch eine absichtliche, planvolle, mit dem Begriff der ‚konstruierbaren Bildung‘ oder Ausbildung faßbaren Erziehung in der Schule bedarf“ (Schleiermacher, zitiert nach Berg, 1975, S. 10). Die Notwendigkeit dieser absichtsvollen Bildung der heranwachsenden Generation gründet sich in dem Postulat der Weitergabe des historisch gewachsenen Wissens. Eine Reproduktion und Fortführung der bestehenden Gesellschaftsform soll durch das schulische System erreicht werden. Die Schule agiert dabei als Ort der Repräsentation und Konkretion einer gesellschaftspolitischen Wirklichkeit.

Herbarts Idee eines erziehenden Unterrichts

„Der Unterricht hat das mit der Zucht gemein, daß beide für die Bildung, also für die Zukunft wirken, während die Regierung das Gegenwärtige besorgt“ (Herbart, 1835/2003, S. 27).

Herbart führt dazu aus, dass der Unterricht nun der Zucht vorangehen müsse im Sinne, dass die Erlangung des Wissens und die Ausbildung nun an erster Stelle stehe (vgl. ebd., S. 27 f.). Der erziehende Unterricht soll geistige Tätigkeit veranlassen und vermehren. Der Wert des Menschen bemisst sich laut Herbart nicht an seinem Wissen, sondern an seinem Wollen –

wobei dieses Wollen nicht inhaltsleer gedacht ist. Es wurzelt in all den Vorstellungen und Erfahrungen, die ein Mensch erworben hat und die miteinander in Zusammenhang stehen. Herbart betrachtet die Auswirkungen der arbeitsteiligen Industriegesellschaft kritisch, da jede\*r das große Ganze nicht mehr im Blick haben müsse, sondern sehr spezifische vereinzelte Tätigkeiten allein zu seinem\*ihrem Aufgabengebiet gehören. Dieser Vereinseitigung sei durch einen in Inhalt und Form vielfältigen Unterricht entgegenzuwirken (vgl. Matthes/Heinze, 2003, S. 139). In diesem Sinne stellt der Unterricht ein Korrektiv zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung dar.

Die Heranwachsenden kommen mit unterschiedlichem Vorwissen und Vorerfahrungen in die Schule – der Unterricht soll sie in gewisser Weise aneinander angleichen, indem er ein bei allen in gleicher Weise vorhandenes Wissen ausbildet (vgl. ebd., S. 140).

Dabei werden den einzelnen Schulformen unterschiedliche Aufgaben zugeteilt:

„Die Aufgabe der niederen Schulen ist die religiöse, sittliche und nationale Bildung der Jugend durch Erziehung und Unterricht sowie die Unterweisung derselben in den für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten“ (Berg, 1975, S. 91).

Johann Friedrich Herbart: äußert sich in seinem Umriß päd. Vorlesungen aus dem Jahre 1835 (herausgegeben von Matthes/Heinze, 2003) ausführlich zu den Aufgaben des schulischen Unterrichts. Auch geht er sehr genau darauf ein, in welcher Weise dieser abzufließen habe und wie die einzelnen Phasen des Unterrichts aufeinander aufbauen.

Es ist in Folge dessen von immenser Bedeutung, dass die Kinder stets beschäftigt sind, da Müßiggang nur zu Unzucht und Zügellosigkeit führe (vgl. Matthes/Heinze, 2003, S. 27). Dabei sei allerdings zu beachten, dass nicht aller Unterricht pädagogisch sei. Es ist nur der Unterricht pädagogisch, der sich mit der Frage beschäftigt, wodurch der Mensch besser werden könne. Dies ist der *erziehende* Unterricht und dieser ist Gegenstand von Herbarts Analysen (vgl. ebd.). Charakteristisches Merkmal des erziehenden Unterrichts ist, dass er die geistigen Tätigkeiten der Kinder anrege, in richtige Bahnen lenke und vermehre (vgl. ebd., S. 28).

Dabei sei darauf verwiesen, dass die Talente der Menschen mannigfaltig sind; der Unterricht sollte aber demzufolge nicht *komplett* mannigfaltig sein. Schließlich kommt es bei der geistigen Betätigung nicht nur darauf an, dem Müßiggang vorzubeugen, sondern – wenn der Unterricht erziehend wirksam sein soll – dann ist die Wahl der Unterrichtsinhalte von großer Bedeutung, wie es zuvor in der Diskussion um die Studentafeln bereits deutlich wurde. Der Unterricht muss erziehend wirksam sein, gleichzeitig muss der Unterricht jedoch auch verschiedene Zwecke erfüllen.

Herbart unterscheidet hier zwischen dem mittelbaren und unmittelbaren Interesse. Das mittelbare Interesse ist nur auf die Nützlichkeit des Wissens ausgerichtet, um Erfolg zu haben in der Welt. Das unmittelbare Interesse widmet sich den Dingen um ihrer selbst willen und führt aufgrund dessen zur Weiterentwicklung der Tugend. Denn Moralität und Tugend erwächst nur aus der Selbstgesetzgebung. Der Unterricht soll möglichst oft das unmittelbare Interesse der Schüler\*innen wecken; wobei Herbart schon auch kritisch einräumt, dass dieses nicht erzeugt werden könne, sondern von der Entscheidung des Kindes selbst abhängt:

„Das Wort Interesse bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Tätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll, indem es bei dem bloßen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Denn dieses denkt man sich als einen Vorrat, der auch mangeln könnte, ohne daß der

Mensch darum ein anderer wäre. Wer dagegen sein Gewußtes festhält und zu erweitern sucht, der interessiert sich dafür. Weil aber diese geistige Tätigkeit mannigfaltig ist (§60), so muß die Bestimmung hinzukommen, welche in dem Worte Vielseitigkeit liegt“ (Matthes/Heinze, 2003, S. 29).

### Ordnung des Unterrichts und seiner Inhalte

„§67. Man findet Lehrer, welche den größten Wert auf pünktliches Auseinandersetzen des Kleineren und Kleinsten legen, und auf ähnliche Weise das Gesagte von den Schülern wiederholen lassen. Andere unterrichten lieber gesprächsweise und vergönnen auch ihren Schülern viel Freiheit im Ausdruck. Noch andere verlangen vorzugsweise die Hauptgedanken, diese aber in genauer Bestimmtheit und vorgeschriebenem Zusammenhänge. Manche endlich sind nicht eher zufrieden, als bis ihre Schüler sich im regelmäßigen selbsttätig üben. Hieraus können zwar verschiedene Lehrweisen entstehen; es ist aber nicht nötig, daß eine derselben als gewöhnung vorherrsche und die andern ausschließe; vielmehr kann man fragen, ob nicht jede derselben zur vielseitigen Bildung einen Beitrag leiste? (...)

§ 68. Bei näherer Betrachtung findet sich, daß diese verschiedenen Lehrweisen einander nicht ausschließen dürfen, daß sie vielmehr bei jedem kleineren oder größeren Kreise von Lehrgegenständen einander folgen müssen und zwar in der angegebenen Ordnung“ (ebd., S. 30 f.).

Damit der Unterricht in der Lage ist, vielseitiges Interesse bei den Heranwachsenden zu bilden, sollen verschiedene Lehrweisen in einer bestimmten Abfolge zur Anwendung kommen:

- (1) Den Inhalt in die kleinsten möglichen Teile zerlegen; möglichst verständliche Worte verwenden, die die Schüler\*innen wiederholen sollen. Manchmal kann auch die ganze Klasse zusammen die Worte des Lehrers wiederholen.
- (2) Übung im methodischen Denken, indem die Einzelheiten in ein System integriert werden. Hierfür ist das freie Gespräch die beste Weise. Die Schüler\*innen sollen ihre Gedanken frei äußern, wo sie Zusammenhänge erkennen. Die Darstellung des Gesamtzusammenhangs verlangt den Vortrag des Lehrers. Dabei sollen die Hauptgedanken herausgestellt werden. Es ist wichtig, dass dieser Vortrag in der Abfolge der Unterrichtsstunden nicht zu früh kommt, denn sonst verwirrt der die Schüler\*innen nur. Übung im methodischen Denken erlernen die Schüler\*innen durch Aufgaben und eigene Arbeiten. Die Aufgaben dienen dazu, zu überprüfen, ob diese die Hauptgedanken verstanden haben und auf bestimmte Szenarien anwenden können.

Pausen sind notwendig, um die Ermüdung der Schüler\*innen zu mindern. Die Lehrperson sollte nach Herbart die Inhalte des Unterrichts auf unterschiedliche Weise bearbeiten, damit sie nicht allzu ermüdend sind. Außerdem sind die Schüler\*innen ja mannigfaltig und so sollten es auch die Zugänge sein.

Modern gesprochen könnte man Herbart an dieser Stelle so interpretieren, dass er von Methoden- und Medienvielfalt spricht. Gleichzeitig auch interessant an seinen Überlegungen ist meines Erachtens, dass er die Vielfalt der Schüler\*innen auf der einen Seite Beachtung schenkt und diese in seiner Vorstellung von Unterricht mitdenkt. Auf der anderen Seite muss aber diese Vielfältigkeit auch wieder eingegrenzt werden und in Bahnen gelenkt werden. Dies geschieht durch die Wahl der Unterrichtsinhalte und die vorgegebene Struktur, die die Unterrichtsreihen haben sollen seinem Verständnis nach. Dabei legt Herbart besonderen

Wert auf die logische Reihenfolge des Aufbaus der Inhalte, als auch auf eine voraussichtliche Planung seitens der Lehrkraft bzgl. der verschiedenen Unterrichtsreihen. Gleiches gilt für die Mannigfaltigkeit der Lehrkräfte; Herbart schätzt verschiedene Formen des Unterrichts und gesteht jeder Lehrperson individuelle Vorlieben, Neigungen oder Interessen zu. Gleichsam soll auch diese Vielfalt wieder gebannt und in Strukturen überführt werden. Für ihn sind dies die Vorgaben des Aufbaus der Unterrichtsreihen, die vorgeben mit welchen Unterrichtsmethoden die Inhalte wie dargestellt werden sollen.

Mit Foucault könnte man hier die internen Prozeduren des Kommentars, Autors und das Kontrollprinzip der Produktion des Diskurses anführen. Der Kommentar findet sich hier in der Auswahl der Gegenstände des Unterrichts in Form von ausgewählten Unterrichtsmaterialien (Bücher, Bilder etc.). Autor und damit Urheber des Diskurses in der Schule ist für Herbart die Lehrperson. Diese ist Dreh- und Angelpunkt des gesamten Unterrichtsgeschehens. Von dieser sind die Erziehung und die Weckung des Interesses bei den Schüler\*innen abhängig. Es kommt eben auf den Unterricht an, ob dieser in Durchführung und Methode so passend ist, dass die Schüler\*innen etwas lernen können und der Unterricht seine erzieherische Wirkung entfalten kann. Die verschiedenen Unterrichtsfächer in der Form von Fachdisziplinen lenken die Diskurse in thematische Bahnen und kontrollieren seine Produktion. Denn schließlich ist es wichtig, dass die Kinder „sich für viele Dinge interessieren, aber für die richtigen“ (§71, Matthes/Heinze, 2003, S. 32):

„Aber nicht alle Selbsttätigkeit ist erwünscht, sondern nur die rechte im rechten Maße, sonst brauchte man lebhaftere Kinder nur sich selbst zu überlassen; man brauchte sie nicht zu erziehen und nicht einmal zu regieren. Der Unterricht soll ihre Gedanken und Bestrebungen richten, aufs Rechte lenken; indem das geschieht macht er sie zum Teil passiv, aber die Passivität soll auch nicht erdrücken, vielmehr das Bessere anregen“ (ebd., S. 32).

Herbart unterscheidet dabei zwischen den „gehobenen“ und den „frei steigenden Vorstellungen“. Erstere bestehen darin, Gelerntes zu reproduzieren. Dem gegenüber stehen die Phantasie und das Spielen, in dem die Gedanken der Kinder frei sind und sich zu eigenen Gebilden zusammensetzen:

„Aus solchen Vorstellungen, welche gehoben werden müssen, weil sie nicht von selbst kommen, können bei allmählicher Verstärkung frei steigende werden. Darauf ist aber nicht zu rechnen, wenn nicht der Unterricht es allmählich fortschreitend dahin bringt“ (ebd., S. 33).

Auf der einen Seite hätte hier vermutet werden können, dass Herbart mit frei aufsteigendem Interesse wirklich so etwas wie Imagination, sprich freie Vorstellungskraft, hätte gemeint sein können wie dies in der Theorie von Lacan (vgl. Kap. 1.2.) ausgeführt wird. Wenn der Unterricht jedoch dazu führen soll, dass dieser die freien Vorstellungen fortschreitend entwickelt oder hervorbringen soll, stellt sich meines Erachtens die Frage, wie „frei“ diese sein können, wenn diese doch „nur“ Produkt des geführten Unterrichtsdiskurses sind.

Dabei ist es die Aufgabe der Lehrperson während des Unterrichts darauf zu achten, ob die Schüler\*innen frei aufsteigende Vorstellungen äußern oder nicht. Heute würde man sagen: „mit-denken“. Wenn Schüler\*innen aktiv sind, sind sie aufmerksam. Sind sie es nicht, ist die herausfordernde Frage, wie die Aufmerksamkeit der Schüler\*innen geweckt werden kann. Oder ob diese überhaupt noch bei diesen entstehen wird.

Aufmerksamkeit ist für Herbart ein zentrales Element der Erziehung (vgl. § 73, Matthes/Heinze, 2003, S. 33). Er differenziert den Begriff des „Merkens“ auf zwei verschiedene Weisen aus: auf der einen Seite bedeutet „sich etwas merken“ schlichtweg etwas zu memo-

rieren, also im Gedächtnis zu speichern. Auf der anderen Seite kann „etwas merken“ auch verstanden werden als etwas zu spüren, etwas wahrzunehmen.

Für Herbart ist Aufmerksamkeit allgemein ein Zustand, in dem man einen Zuwachs seiner Vorstellungen erlangen kann und aufgrund dessen ist dieser so relevant für den Unterricht. Dabei unterscheidet Herbart zwei Formen der Aufmerksamkeit im Unterricht (vgl. ebd., S. 33 f.). Die *willkürliche* Aufmerksamkeit hängt vom Vorsatz ab und wird im Unterricht durch Drohungen und Ermahnungen des Lehrpersonals hervorgerufen. Die *unwillkürliche* Aufmerksamkeit kann durch die Kunst des Unterrichts erzeugt werden. Ein heutiger Begriff dafür könnte meines Erachtens „Begeisterung“ sein.

Bei dieser können ebenfalls zwei verschiedene Formen unterschieden werden: die *primitive* als die Fähigkeit der Anschauung und Wahrnehmung von Dingen. Und die *apperzipierende* als die aneignende, durch die das Kind neue Vorstellungen und Bilder von der Welt erlangt. Meines Erachtens wird in diesen Ausführungen Herbarts erneut ein kontrollierender Aspekt deutlich. Selbst in der Begeisterung, dem Interesse an einer Sache oder einem Inhalt sind die Schüler\*innen nicht frei. Vielmehr komme es darauf an, dass die Lehrkraft aufmerksam beobachtet, in welcher Weise die Kinder dieses Interesse nutzen und was sie daraus produktiv hervorbringen: nehmen sie nur etwas aufmerksam wahr oder eignen sie sich schon aktiv Bilder von der Welt an? Die Produkte des Diskurses der Schule stehen folglich im Fokus der Betrachtung. Diese Produkte des Diskurses werden gesteuert um die Wahl der Inhalte, wie schon mehrfach betont wurde.

Dabei ist es nach Herbart wichtig, dass durch die überlegte Auswahl der Gegenstände des Unterrichts keine Gegensätze in den Vorstellungen der Schüler\*innen entstünden, da diese das Denken belasten und hemmen. Herbart empfiehlt, dass die Schüler\*innen dafür musterhafte Schriftsteller lesen sollte, da sie ihre Gedanken über eine längere Zeit langsam entwickeln und dadurch nachvollziehbar für die Schüler\*innen seien. Auch sollten sich die Schüler\*innen an diesen „musterhaften Schriftstellern“ ein Beispiel nehmen und ihre Strategien der Lebensbewältigung sich aneignen (vgl. ebd., S. 35 f.).

Dies ist eine Auffassung, die sich in der Diskussion um die Stundentafeln der staatlichen Schulen bereits zeigte, dass nämlich die Inhalte den Geist der Schüler\*innen formen und aufgrund dessen, die Wahl dieser sehr sorgfältig und gewissenhaft erfolgen sollte. Es wird gleichzeitig davon ausgegangen, dass die Schüler\*innen die Gedanken der Autoren\*innen aufnehmen und zu ihren eigenen machen.

### Stufenfolge des Unterrichts

„Dieser Gesichtspunkt, da man die Stufenfolge des Unterrichts von den Lehrgegenständen selbst hernimmt, als ob die Forderung, gerade dies zu lehren, unbedingt feststünde, - macht sich im großen geltend, wo eine Anstalt neue Schüler aufnimmt; die Kinder sollen fertig lesen, schreiben, rechnen, ehe sie das Gymnasium zulässt; bei Versetzungen in höhere Klassen soll das nächst vorhergehende Klassenziel erreicht sein. Der gute Schüler ist nun derjenige, welcher zu diesen Anordnungen paßt und sich willig darin fügt“ (vgl. ebd., S. 46).

Dabei kann der Gang des Unterrichts nach Herbart zwei Formen annehmen – er kann synthetisch oder analytisch sein. Synthetisch ist er dann, wenn der Verlauf des Unterrichts vollständig von der Lehrperson bestimmt wird. Analytisch, wenn der Unterricht mit den Gedanken der Schüler\*innen beginnt und innerhalb eines Unterrichtsgesprächs die Inhalte entwickelt werden.

„Da dem Unterricht die Erfahrung des Lehrlings zum Grunde liegt, so stellen wir diejenige Synthesis voran, welche die Erfahrung nachahmt, und bezeichnen sie mit dem Namen bloß darstellender Unterricht. Dagegen soll weiterhin nur derjenige Unterricht synthetisch heißen, wobei die Zusammensetzung aus zuvor einzeln vorliegenden Bestandteilen deutlich hervortritt“ (vgl. Matthes/Heinze, 2003, S. 50).

Herbart betont mehrfach, dass die Lehrperson ein Vorbild und Modell für die Kinder sei, besonders im Hinblick auf sprachliche Korrektheit, Erzählkunst und Aussprache. Aus diesem Grund solle der Vortrag der Lehrperson stets frei und ohne Störungen vorgetragen werden. Es sei durchaus wichtig, dass dieser über ein „ausgebildetes mündliches Sprechen“ (ebd., S. 35) verfügen müsse und sich in seiner Sprache dem Bildungsniveau der Schüler\*innen anzupassen habe. „Überdies gewinnt der Lehrer, der gut erzählt und beschreibt, sehr an persönlicher Anhänglichkeit der Schüler; er findet sie folgsamer, wo es auf Disziplin ankommt“ (vgl. ebd., S. 51). Und diese Disziplinierung der Schüler\*innen ist in Herbarts Augen ein wichtiges Element der Schule, da „wo viele zusammen lernen sollen, die Aufgabe entsteht, sie gleichartiger zu machen, und zu diesem Zwecke den Vorrat an Erfahrungen, den sie mitbringen, einer Umarbeitung zu unterwerfen“ (ebd., S. 52).

Selbstregierung und Regierung der Kinder durch Zucht

Regierung ist für Herbart gleichzusetzen mit militärischem Drill. Zucht ist für ihn die pädagogische, geduldige Zuwendung zum Heranwachsenden

„In einigen Fällen vermischt sich die Zucht so mit der Regierung, daß sie sich kaum davon unterscheiden läßt, z.B. in solchen Erziehungshäusern, wo bei zahlreichen Zöglingen militärische Formen eingeführt sind, und der einzelne mehr von der allgemeinen Ordnung fortgezogen, als einer besonderen Sorge teilhaftig wird. In anderen Fällen trennt sich die Zucht weiter als nötig von der Regierung: so, wenn ein strenger Vater sich von den Kindern fern hält und der Hauslehrer innerhalb fester Grenzen die Zucht überläßt. Jedenfalls müssen die Begriffe unterschieden werden, damit der Erzieher wisse, was er tut, und bemerke, was etwa fehlt. Man kann hinzusetzen: damit er sich unnütze Mühe spare. Denn die Zucht vermag nicht unter allen Umständen gleichviel; es ist nötig, zu beobachten, um das, was sich tun läßt, nicht zu versäumen“ (ebd., S. 65).

Dabei ist es Aufgabe des Lehrpersonals, die Fortschritte und Entwicklungen des Kindes zu beobachten und, wenn nötig, in diese einzugreifen, wenn diese nicht der Einsicht in die ursprünglich praktischen Ideen (Herbarts praktische Philosophie) entsprechen, d. h. Ziel des Unterrichts ist die Entwicklung von Moralität im Sinne einer Selbstgesetzgebung nach der sittlichen Einsicht (vgl. ebd., S. 65). Zweck des Unterrichts ist es, sich selbst zu vervollkommen (siehe Sittlichkeit/Moralität). Die Zucht kommt dem Unterricht hinzu, um aus dieser Erziehung zu machen:

„Die Zucht soll halten, bestimmen, regeln; sie soll sorgen, daß im ganzen das Gemüt ruhig und klar sei; sie soll teilweise durch Beifall und Tadel bewegen; sie soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen“ (ebd., S. 71 f.).

Dabei bezieht sich die Erziehung im Unterricht nicht nur darauf, dass das aufsteigende Interesse in Bahnen gelenkt wird, sondern auch darauf, die Individualität des Kindes zu bearbeiten: „Einige Fehler liegen in der Individualität, andere sind im Laufe der Zeit entstanden, und von diesen wiederum einige mehr, andere weniger unter Mitwirkung der Individualität“ (ebd., S. 95).

Es geht Herbart also nicht nur um die Bildung des Geistes der Heranwachsenden, sondern – wie bereits im Begriff der Moralität deutlich wurde – um das Kind im Ganzen, sein Selbst. Dieses Selbst zu regieren nach den „richtigen“ Gesetzen soll im Unterricht ebenfalls eingeübt werden. Diese Ausführungen berühren die Arbeiten von Foucault, die mit Überwachen und Strafen beginnen und sich der Frage nach dem Subjekt und der Produktion bestimmter Subjekttypen durch die Disziplinarinstitutionen zuwenden (nähere Ausführungen dazu unter Kap. 5.7.)

Die Volksschule als Elementarschule für die einfache und bedürftige Bevölkerung bot ihren Schüler\*innen lediglich die grundlegendsten religiösen, sittlichen und vaterländischen Denkstrukturen an, die diese dazu befähigten, in diesen weiterzudenken, aber nicht über sie hinaus (Berg, 1975, S. 94). Für die preußische Regierung gingen religiöse Sittlichkeit und Patriotismus zusammen: Bismarck äußerte sich in einer Stellungnahme zur Kulturkampfpolitik hinsichtlich der Aufgabe von Schule:

„(...) ich werde dann, so lange mir das Leben gegeben ist, dazu beitragen, den Kampf, den aggressiv zu führen wir eine Weile genötigt gewesen sind, demnächst nur defensiv fortsetzen, um die Aggression mehr der Schulbildung als der Politik zu überlassen“ (Bismarck, 16.04.1875, zitiert nach ebd., S. 101).

Moltke stimmte dieser Ansicht Bismarcks in seiner Rede am 16.02.1874 im Reichstag zu:

„Ich glaube, daß die Schule der Punkt ist, wo der Hebel eingesetzt werden muß, wenn wir uns gegen Gefahren schützen wollen, die, ebenso sehr wie ein Angriff von außen, uns von innen drohen, aus sozialistischen und kommunistischen Bestrebungen, Gefahren, welche, glaube ich, nur beseitigt werden können, neben sozialen Verbesserungen, durch eine größere und allgemeiner verbreitete Bildung“ (Moltke, zitiert nach ebd., 1975, S. 101).

Am 30.04.1889 sprach der Kaiser:

„(...) Der Hauptkampfplatz liege daher in der Schule. Die demokratische Propaganda, welche den arbeitenden Klassen lediglich zu deren Nutzen ausgebeutet würden, gewinne ihre Stärke nur aus der Unwissenheit der Massen. Dieselben müßten von Kindheit auf durch zweckmäßigen Unterricht darauf hingewiesen werden, daß die sozialdemokratischen Lehren unausführbar und jedem gleich verderblich seien“ (ebd., S. 103).

Dabei ging es aber weniger um Aufklärung und Wissen. Religion und Geschichte sollten zur Vorbeugung vor sozialdemokratischem Gedankengut eingesetzt werden. Im Religionsunterricht sollte vor allem die ethische Perspektive und im Geschichtsunterricht die vaterländische und neuere Geschichte behandelt werden (vgl. ebd.).

Das Festhalten an den starren, konfessionell getrennten Schulen widerspricht der Lebenswirklichkeit der wachsenden und sich verändernden Bevölkerungsstruktur in Preußen. Durch eine gesteigerte Mobilität lösen sich die starren Grenzen zwischen katholisch und evangelisch geprägten Gebieten auf und es bilden sich immer häufiger Stadtteile mit gemischter Konfession heraus (vgl. ebd., S. 122). Darüber hinaus verweist die evangelische Religionspädagogik auf den grundlegenden Aspekt, dass Erziehung und Bildung auf der menschlichen Vernunft gründe und der christliche Glaube demnach ebenfalls „seinen Grund in der Vernünftigkeit des Menschen“ (ebd.) haben müsse. Ein wirkliches Verständnis und Nachvollziehen des Wort Gottes macht einen Unterricht in christlicher Religion notwendig,

nicht eine christliche Erziehung, die im strikten Auswendiglernen und Rezipieren von Kirchenliedern, Gebeten und Bibelversen bestand (vgl. Berg, 1975, S. 122).

Für die preußische Schulverwaltung war die Ausübung der körperlichen Zucht seitens der Lehrer\*innenschaft eine selbstverständliche Aufgabe, da ihrem Verständnis nach der Lehrer im Klassenraum die Aufgabe des Vaters übernahm, da dieser zurzeit des Schulbesuches nicht anwesend sein konnte. Das heißt, Lehrer\*innen agierten stellvertretend für die Elternschaft und orientierten sich demnach auch an deren gängigen Erziehungsmethoden. Die Professionalisierung des Lehrer\*innenberufes und die voranschreitende Institutionalisierung des Schulwesens führten dabei auch zu einer Veränderung des Rollenverständnisses der Lehrerschaft. Lehrer\*innen wollten kooperativ mit den Eltern arbeiten und nicht als deren Ersatz in der Schule agieren (ebd., S. 180). Dies führte zu Auseinandersetzungen über die Frage nach der Züchtigung im Unterricht. Da die Schule auch auf die Arbeit in der Armee vorbereiten sollte, sah man hier eine Allianz in Gefahr.

### **2.3.3. Erziehung in der Schule und Schulunterricht**

Die Verwirklichung der Aufgaben, die der Schule durch den Staat auferlegt wurden, sollten durch den Unterricht erreicht werden. Dabei herrschte die Vorstellung vor, dass Unterrichten und Erziehen voneinander untrennbare und parallel verlaufende Prozesse seien. Es wurde angenommen, dass die Inhalte des Unterrichts einen Einfluss auf die Gesinnung der Schüler\*innen haben und damit zu deren Erziehung zu einem\*einer staatsstreuen und verantwortungsbewussten Bürger\*in beitragen.

Der liberale Abgeordnete Kiesel äußerte sich dazu innerhalb einer schulpolitischen Debatte wie folgt:

„Von einem Gegensatz zwischen Schulerziehung und Schulunterricht kann gar nicht die Rede sein. Die Schule ist allerdings in erster Linie Lehranstalt, aber weil und insoweit sie Unterrichtsanstalt ist, darum und insofern ist sie auch Erziehungsanstalt. Das erzieherische Element der Schule liegt eben hauptsächlich in dem Unterricht und wir erziehen also, indem wir lehren“ (Haus der Abgeordneten, 12. LP, 3. Sess., Sitzung vom 15.03.1876/zitiert nach ebd., S. 80)

Diese Verbindung von Unterricht und Erziehung geht aus pädagogischer Sicht auf Johann Friedrich Herbart und sein Konzept des erziehenden Unterrichts zurück (1835).

Lernen wird als Pflichtarbeit des Kindseins angesehen, und Schule und Unterricht sind prinzipiell durch den Prozess des Lernens gekennzeichnet. In der Schule hat das Lernen seinen expliziten und besonderen Ort. Gleichzeitig gehört Lernen jedoch auch mit zu den existentiellen Aspekten des menschlichen Lebens.

Aufgrund der Annahme, dass die Inhalte des Unterrichts erzieherische Wirkung auf die Heranwachsenden haben, wurden die Stundentafeln von staatlicher Seite aus zentralistisch vorgegeben und erfuhren eine thematische Erweiterung. Die Zurückdrängung des Einflusses der Kirche fand ihren Niederschlag in der Reduzierung der Stundenanzahl des Religionsunterrichts.

In einigen Dokumenten aus dieser Zeit wird diese Veränderung der Stundentafeln insofern mit Sorge betrachtet, als dass die Ausweitung der Unterrichtsfächer bei den Lehrer\*innen mehr Ansprüche bezüglich ihrer Bezahlung erzeuge und dass das Mehr an Wissen bei den Schüler\*innen „Widerspruchsgeist fördere und eine Einschränkung der Frömmigkeit bewirke. Lieber wollte man weniger gebildete, dafür aber fromme und zufrieden-ergebene

Lehrer und Schüler heranbilden“ (Berg, 1975, S. 84). Aufklärung kam nach Frömmigkeit. Das Maß an Bildung in der breiten Masse sollte eine Begrenzung erfahren, damit die Autorität des Staates Preußen gewahrt bliebe.

Lehrer\*innen sollen in diesem Erziehungs- und Lernprozess den Heranwachsenden als Vorbild dienen. Es wird angenommen, wenn die Lehrerschaft Eindruck auf die Schüler\*innen mache und diese mit ihrer Persönlichkeit und ihrem ungeheuren Wissen beeindrucke, dass in diesen dann der Eifer entstehen würde, ihren Lehrer\*innen nachzueifern.

Mittel des Unterrichts, von denen angenommen wird, dass sie eine erzieherische Wirkung auf die Schüler\*innen haben, sind Ordnung, Pünktlichkeit, Kontrolle über die Pflichterfüllung der Schüler\*innen, ein Lehrer\*innenvortrag, der alle Schüler\*innen erreicht, sowie die persönliche Beziehung zwischen Lehrer\*in und Schüler\*in. Dabei wird dem Religionsunterricht ein wesentlicher Anteil an der erzieherischen Wirkung des Unterrichts zugewiesen.

## **2.4. Streit um die Vormachtstellung in der Schulaufsicht**

Im Vorherigen wurde deutlich, dass als wesentliche Akteur\*innen im *Diskurs der Schule* der Staat Preußen und die Kirche zu nennen sind, die jeweils in Form von verschiedenen Amtsinhabern (ausschließlich Männer) in Erscheinung treten (Weiteres dazu siehe Kap. 4). Gleichzeitig organisierten sich auch die Lehrer (zuerst nur Männer) und machten politische Forderungen geltend. Zeitgenössische Intellektuelle wie Dilthey, Schleiermacher oder Herbart äußerten sich in ihren Vorlesungen und Schriften zum Zusammenhang zwischen Bildung und Erziehung und hoben die bedeutende Rolle ihrer staatlichen Regulierung hervor. Dabei wurde im Besonderen darauf verwiesen, dass die Zukunft des Staates und die Bildung und Erziehung der Heranwachsenden in einem engen Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen. Einen freien Zugang zu Bildung für alle war in diesem Denken jedoch nicht vorherrschend. Vielmehr war eine Zuweisung eines gewissen Grades an Bildung je nach Herkunft und Stand zwingend notwendig, um die Ordnung im Staate aufrechtzuhalten und die Gefahren, die von revolutionären Gedanken ausgehen könnten, zu mindern. Freies, reflektierendes Denken, eine Bildung, die der Selbstentwicklung und Selbstformung dienen sollte, wie es Wilhelm von Humboldt vorgesehen hatte, wurden sowohl von den herrschenden Politikern als auch von Dilthey, Schleiermacher und Herbart abgelehnt, da solch eine Art von Bildung die Ordnung des Staates gefährde und darüber hinaus auch keinen konkreten Zweck und Sinn für diesen habe. Revolutionäres Gedankengut, wie es z. B. aus der Französischen Revolution oder der Deutschen Revolution 1848/1849 vorhanden war, sollte nicht Bestandteil des schulischen Diskurses werden. An dieser Stelle wurden nun Prozeduren der Kontrolle und Einschränkung implementiert, um den Diskurs der Schule zu kontrollieren und unter Regeln zu stellen.

In Form der Übertragung der Foucault'schen Termini auf die deutsche Schulgeschichte sind folgende zu nennen:

Prozeduren	Prinzipien	Erscheinungsformen
Ausschließung	Verbot	Tabu des Gegenstandes > Stundentafel Ritual der Umstände > festgelegte Zeitstruktur/ritualisierte Abläufe bevorzugtes, ausschließendes Recht des sprechenden Subjekts > Lehrende sprechen, wenn sie wollen; Schüler*innen, wenn es ihnen erlaubt wird.
	Grenzziehung	Trennung von Wahnsinn und Vernunft > Medizin/Psychiatrie als angrenzende Institutionen zur Schule; nur gesunde Kinder dürfen die Schule besuchen.
	Verwerfung	Gegensatz von Wahr und Falsch > Was wahr ist, bestimmen der Kaiser und seine Minister; der Staat Preußen gibt vor, was die richtige Bildung und die richtige Erziehung ist. Innerhalb der Schule haben die Lehrenden als Angestellte des Staates die Hoheit über die Wahrheit und das „Richtige“.
Interne Prozeduren	Kommentar	Klassifikation von Texten als Primär- oder Sekundärliteratur > bewusste Auswahl an Texten, die Schüler*innen zur Verfügung gestellt werden
	Autor*in	Urheberschaft > Aussagen werden immer einem*einer Autor*in zugewiesen. Jede Aussage im Klassenraum hat eine*n Schüler*in als Urheber*in, sodass Fehler und Erfolg immer auf eine Person zurückführbar sind.
	Kontrollprinzip der Produktion des Diskurses	Disziplinen > Innerhalb des 19. Jahrhunderts bildet sich die Pädagogik als eigenständige Disziplin gegenüber der Philosophie heraus. > Im Zuge der Verwaltung und Organisation des Schulbetriebs bilden sich neue Disziplinen wie die Schulaufsicht, Schulinspektoren, später die Kultusministerkonferenz (KMK) heraus.
Verknappung der sprechenden Subjekte	Doktrin; Verteilung von Zugangsberechtigungen zum Diskurs	Einschränkungs- und Ausschließungssysteme > Die Kirche wird in ihrem Einfluss auf die Schule zurückgedrängt. > Frauen sind im Bürgertum nicht zugelassen; dürfen nicht studieren und damit nicht Lehrerin im höheren Schulwesen werden. > Trennung zwischen niederen und höheren Schulwesen mit jeweils separaten Zugangsbedingungen.

Abb. 5: Ausschließungsmaschinerie Schule

Wie in Kapitel 2.1. dargelegt, war die Entwicklung des Schulsystems im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert von vielfältigen gesamtgesellschaftlichen Einflüssen durchdrungen. Es gab verschiedene Personengruppen mit unterschiedlichen Interessen, die an der Ausgestaltung des Schulsystems mitwirken bzw. Mitspracherecht haben wollten. Für den Kaiser bedeutete das Schulsystem eine wichtige Institution zur Stärkung seiner Macht und zur Stabilisierung des Deutschen Reiches. Aufgrund dessen war erstes und wichtigstes

Ziel, die Schule unter die vollkommene Kontrolle des Staates zu bringen, wobei zwei Teilaspekte von Bedeutung waren: die Lehrerausbildung und die Bereitstellung, Organisation und Verwaltung eines flächendeckenden Schulsystems.

Für die Ausbildung des Lehrpersonals war allein der Staat schon immer zuständig gewesen. Bei der Bereitstellung von Schulen zeigten sich in der Vergangenheit eher die Kirchen als führende Akteure (vgl. Fend, 2006).

Der zentralistisch organisierte Staat Preußen setzte innerhalb der kommenden Schulreform seinen Fokus auf die flächendeckende Verstaatlichung des Schulwesens in äußerer (Zuständigkeiten/Aufsicht) und innerer Form (Inhalte der Stundentafeln).

Zur Sicherung seines politischen Einflusses machte der Staat Lehrer\*innen zu Beamten\*innen und bestimmte die Schulorganisation durch den Lehrplan. 1794 wurde nach einem langen Streit zwischen Kirche und Staat das *Allgemeine Landrecht* erlassen, nach dem alle Schulen als „Veranstaltungen des Staates“ verstanden wurden (vgl. Berg, 1975, S. 8) und sie nur mit Genehmigung und dieser Kenntnis errichtet werden durften. Seit der Verfassung des Grundgesetzes im Jahre 1849 regelt dieses in Artikel 7 die Aufsicht über die Schulen: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“ (van Ackeren/Klemm, 2009, S. 105). Diese staatliche Aufsicht über das Schulwesen wurde im Weiteren ausdifferenziert zwischen äußeren und inneren Schulangelegenheiten, deren Verantwortungsbereiche bei Ländern und Gemeinden in unterschiedlicher Weise lagen (vgl. ebd., S.106 ff.). Wobei die Schulaufsicht insgesamt drei Bereiche umfasste. Zur Sicherung einer Gleichwertigkeit des Schulwesens über das gesamte Bundesgebiet trotz Landeshoheit in vielen Schulangelegenheiten gründete sich 1948 die später so benannte Ständige Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). Diese Konferenz stellt ein staatliches Instrument zur Koordinierung und Abstimmung der Bildungspolitik dar. Die Beschlüsse der KMK werden als Empfehlungen an die Länder weitergegeben, die diese dann in Kraft setzen müssen in Form von Gesetzen, Verordnungen o. Ä. Das heißt, in der Art und Weise, wie ein Land diese Empfehlung umsetzt, ist es in gewisser Weise frei.

Neben dem „Höheren“ Schulwesen mit den Gymnasien und der Mittelschule fiel der Volksschule an dieser Stelle eine besondere Bedeutung zu, da sie die Grundbildung *aller* Schüler\*innen sicherstellen sollte.

Berg bezeichnet die Volksschule durch deren zentralistisch organisierte staatliche Organisation als „das Auftreten des staatsbürgerlichen Prinzips“ (Berg, 1975, S. 8). Dadurch erfüllt die Schule die Aufgabe, eine geistige Voraussetzung für die Reichsgründung von 1871 und „die Verwirklichung der Staatsnation als der Einheit aller Staatsbürger durch deren Zustimmung zu einer Staatsordnung“ (ebd.) zu schaffen. Am 03.07.1798 äußerte Kaiser Friedrich Wilhelm III. dazu: „Unterricht und Erziehung bilden den Menschen und den Bürger, so daß ihr Einfluß auf die Wohlfahrt des Staates von höchster Wichtigkeit ist“ (zitiert nach Wittmütz, 2007, S. 19). Diese Verzahnung zwischen Staat und Schulsystem wird u. a. auch als „Staatspädagogik“ bezeichnet. Damit ist gemeint, dass die Verbesserung des ökonomischen Zustandes des preußischen Gemeinwesens und die Stabilisierung der gesellschaftlichen Ordnung mittels einer „dosierten“ Vermittlung aufklärerischen pädagogischen Gedankenguts erfolgen sollten. Als ein Erfolg dieser achtjährigen Schulform kann eine über die Zeit entstehende nahezu vollständige Alphabetisierung und Disziplinierung der Gesellschaft bezeichnet werden (vgl. ebd., S. 15).

Nur ein Jahr nach der Reichsgründung im Jahre 1871 wurde der erste Erlass zum Thema Schulaufsicht verfügt. Bis 1900 folgten weitere Anordnungen sowie die *Allgemeinen Bestimmungen* bis zum Beginn der Realisierung reformpädagogischer Bemühungen.

Die Maigesetze von 1873 eröffneten den sogenannten Kulturkampf zwischen Kirche und Staat.

Vorläufer dieser Gesetze waren das Schulaufsichtsgesetz vom 11.03.1872, das Gesetz vom 10.12.1871 gegen den Missbrauch der Kanzel zu politischen Zwecken, die Auflösung der katholischen Abteilung im Kultusministerium bzw. deren Vereinigung mit der evangelischen Abteilung zu einem gemeinsamen Ressort für geistliche Angelegenheiten (08.07.1871).

Das Schulaufsichtsgesetz von 1872 machte die Schule zum Austragungsort eines Machtkampfes zwischen katholischer Kirche und Staat:

„Die Schule wurde dabei von BISMARCK in einen präventiv geführten Kampf um die Erhaltung der monarchischen Staatsautorität einbezogen, und zwar sowohl gegenüber Ansprüchen vor allem der katholischen Kirche, die nach dem Infallibilitätsdogma das Individuum unter ihren Totalitätsanspruch stellte, als auch gegenüber parlamentarisch-demokratischen Kräften wie dem Zentrum, die dem monarchischen Staat, jedenfalls nach BISMARCKS Meinung, zu parlamentarisieren suchten“ (Berg, 1975, S. 16, Herv. i. O.).

Mit dem Instrument der Schule sollte darüber hinaus der gerade errichtete Nationalstaat gegen innere und äußere „Feinde“, d. h. Fremde wie Polen, Welfen, Elsässer und Lothringer, verteidigt und stabilisiert werden (vgl. ebd., S. 16).

In diesem Streit ging es im Kern nicht um die Neuregelung der Schulaufsicht, diese war lediglich der äußere Anlass. Zentrales Anliegen war es, die enge Verbindung zwischen Kirche und Staat zu lösen. Die Entwicklungsgeschichte der Volksschule ist dabei eingegliedert in den allgemeinen Säkularisierungsprozess von Staat, Kirche und Gesellschaft, an dem Punkt, wo der Staat nun mit aller Macht versucht, die Schule als reine Staatsschule voranzutreiben und durchzusetzen. Die Frage nach der Aufsicht der Schule stand unabhängig davon schon lange zur Klärung offen: „(S)ie wurde für die nächsten dreißig Jahre zum Kern einer Auseinandersetzung um die Struktur und ihren Ort in Gesellschaft, Staat und Verwaltung“ (ebd., S. 17).

An diesem Streit lässt sich ablesen, dass die Schule, die im Grunde genommen eine rein pädagogische Institution ist, stets in Gefahr gerät, eine politische zu sein oder dies immer schon auch ist.

Aus dem Schreiben des Kultusministeriums aus dem Jahre 1871 geht hervor, dass die Zielsetzungen des Staates das vorrangige aller Interessen ist:

„Zur Vermeidung von Zweifeln und Zwiespältigkeit“ sollte „dem Staat in klarer Weise die Herrschaft über die Schule umfassend“ gesichert werden, um „Ziele und Mittel des Unterrichts seinen eigenen Zielen entsprechend zu gestalten und zu erhalten. (...) Schulräte sollten „die Wächter sein für die Wahrung aller Interessen des Staates an dem Unterrichts- und Erziehungswesen“ (ebd., S. 23 f.).

Der Volksschule als Elementarschule fiel dabei die „Germanisierungsaufgabe“ zu, d.h. die Festigung und Verbreitung des deutschen Kulturgutes, die Verbreitung der deutschen Sprache, die Aufklärung über zentrale Inhalte der deutschen Geschichte sowie die Zurückdrängung polnischer, masurischer und litauischer Sprache und Kultur (vgl. ebd., S. 29). 1871 wurde ein erstes vorläufiges Gesetz zur Beaufsichtigung des Unterrichts- und Schulwesens veröffentlicht – ein erster Präventivschlag zur Sicherung des Nationalstaates gegenüber

einem politischen Katholizismus und antinationaler Bestrebungen (vgl. Berg, 1975, S. 31). Auf kein Gesetz erfolgte jemals in Preußen eine Welle so vieler Petitionen und Protesten wie auf dieses. In der Presse und im Landtag war eine Kampfatmosphäre spürbar, auf Gemeinde- und Dorfebene entwickelte sich ein kulturpolitischer Kleinkrieg (vgl. ebd., S. 30).

Dabei fand das Gesetz bei den Volksschullehrer\*innen breite Zustimmung, da diese schon lange den Wunsch nach einer Befreiung der Schule aus kirchlicher Bevormundung hegten (ebd., S. 32).

Neben der Klärung des Kräfteverhältnisses zwischen Kirche und Staat zugunsten des Staates mit seinen nationalen Interessen, ein starkes Deutsches Reich entstehen zu lassen, wurde das Schulaufsichtsgesetz ab den 1880er Jahren gegen einen weiteren „Feind“ des Staates eingesetzt: der aufkommenden Sozialdemokratie, wie aus Begründungsschreiben für die Errichtung von neuen Schulaufsichtsstellen an das Finanzministerium zu entnehmen ist (vgl. ebd., S. 33). Dementsprechend fand das Schulaufsichtsgesetz in der Lehrerschaft eine breite Zustimmung, die diese in Dankesbriefen an das Kultusministerium kundtaten (vgl. ebd., S. 48).

Das Elternrecht als ein Anspruchsrecht auf christliche Erziehung wurde von Vertretern der Kirche im Laufe des Kulturkampfes ins Feld geführt. Es wurde dadurch ein Unbehagen und Argwohn an einem staatlichen Erziehungsmonopol geschürt (vgl. ebd., S. 39).

Dabei hatten die preußische Verfassung und das Allgemeine Landrecht den Eltern niemals eine Beteiligung oder Mitwirkung an der Gestaltung schulischer Angelegenheiten eingeräumt. Eltern hatten lediglich für die Einhaltung der Schulpflicht Sorge zu tragen (vgl. ebd.).

Das Kulturministerium verfolgte mit Eifer die Durchführung der *Allgemeinen Bestimmungen* und forderte dazu jährliche Berichte von den einzelnen Regierungsbezirken ein.

Der Verfasser der *Allgemeinen Bestimmungen* war Karl Schneider, ein unpolitischer Mann mit pädagogischem Engagement, der mit diesen kein politisches, sondern ein pädagogisches Ziel verfolgte. Sobald jedoch die Bestimmungen formuliert worden waren – durch Veranlassung von Falk – erhielten sie eine politische Dimension und wurden in den Dienst von Staat und Gesellschaft gestellt. Dies erinnert an die Aussage Foucaults, nicht Autor des Diskurses sein zu wollen, den er gleich zu halten habe (vgl. Kap. 1). Schneider verfolgte mit seiner Version der *Allgemeinen Bestimmungen* im Wesentlichen pädagogische Ziele – einmal formuliert, befanden sich diese seine Gedanken jedoch nicht mehr in seinem Besitz, so scheint es, sondern wurden von Kultusministerium für deren politische Zwecke und Ziele benutzt. Die *Allgemeinen Bestimmungen* erfüllten die Aufgabe, die Schule in das soziale Umfeld einzugliedern, ihre inneren Strukturen zu stärken und in Preußen zu standardisieren.

Akteure dieses gesamtgesellschaftlichen, politisch-kulturellen Streit-Diskurses waren der Staat vertreten durch verschiedene Personen, etwa durch den Kaiser, Reichskanzler Bismarck, den Leiter des Kultusministeriums Falk und dessen Kollegen, die Kirchen, Sozialdemokraten\*innen, Eltern sowie Lehrer\*innen:

„Die Allgemeinen Bestimmungen wurden eine allgemeine Richtschnur. Sie lösten eine Schulbuch- und Leitfadenfabrikation aus, Lehrmittel wurden in größerem Umfang hergestellt und angeschafft. Darin liegt der unbezweifelbare Fortschritt, den die Allgemeinen Bestimmungen brachten“ (ebd., S. 86).

Die Zusammenlegung von kleinen einzügigen Schulen zu konfessionell gemischten Schulen mit koedukativer Erziehung stieß dabei auf mehr oder weniger starken Widerstand. In kathol-

lischen Gegenden war der Widerstand besonders groß gegen die Koedukation – hier wurden für die Unterrichtung der Mädchen ausschließlich Lehrerinnen eingestellt.

Abstrahierend von den regionalen Unterschieden und den regional begrenzten „Sonderformen“ der Umsetzung dieser Bestimmungen kann festgestellt werden, „daß wohl kaum eine Verordnung auf dem Gebiet des Schulwesens mit solcher Konsequenz durchgesetzt wurde wie die Allgemeinen Bestimmungen, und dies über alle Verwaltungsinstanzen bis in die Volksschule selbst“ (Berg, 1975, S. 77).

## 2.5. Erste Formen des Bautypus „Schule“



Abb. 6: Klassenraum – primäres symbolisches Erfüllen



Abb. 7: Klassenraum – sekundäres Erfüllen

Zwischen dem primären und sekundären Erfüllen liegt das *leere Feld*. Innerhalb der Struktur ist dies der einzige Ort, der weder erfüllt werden kann noch darf. Dieses Feld ist die Vollkommenheit der Leere – es ist für sich sein eigenes Symbol, welches sich immer zu einer Hälfte auf sich selbst entzieht. Das leere Feld ist das Fragen, Hinterfragen, In-Frage-Stellen. Dabei wird das leere Feld von einer symbolischen Instanz begleitet, die all seinen Verschiebungen folgt.

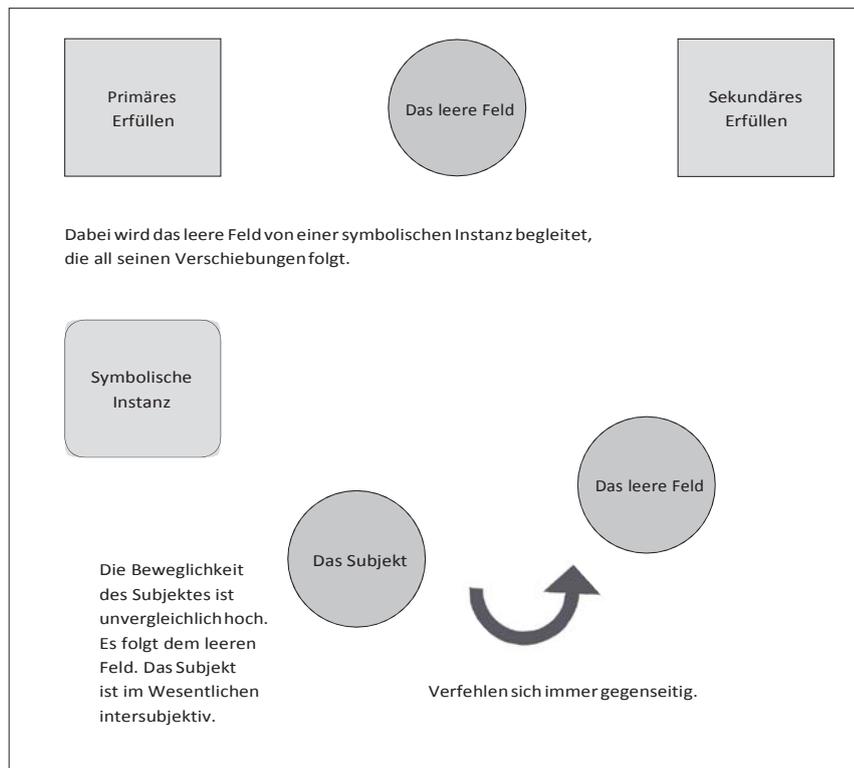


Abb. 8: Das Subjekt und das leere Feld

Erst im 19. Jahrhundert gibt es durch den neu aufkommenden Bautypus des Schulbaus (vgl. Kap. 6.5.1.) eine Form der räumlichen Isolation zwischen institutioneller Bildung und der äußeren Lebenswelt. Im Gegensatz zur Isolierung der Wahnsinnigen in Psychiatrien, die außerhalb der Stadtgrenzen gebaut wurden, befanden sich die Schulgebäude im 19. Jahrhundert in den Städten – wobei die Gymnasien dabei vor allem als Prestigeobjekte galten. Eine Stadt zeigte dadurch, dass sie sich diese hohe Form der Bildung leisten konnte. Auch aus diesem Grunde waren die Gebäude der Gymnasien meist von herrschaftlichem Ausdruck:

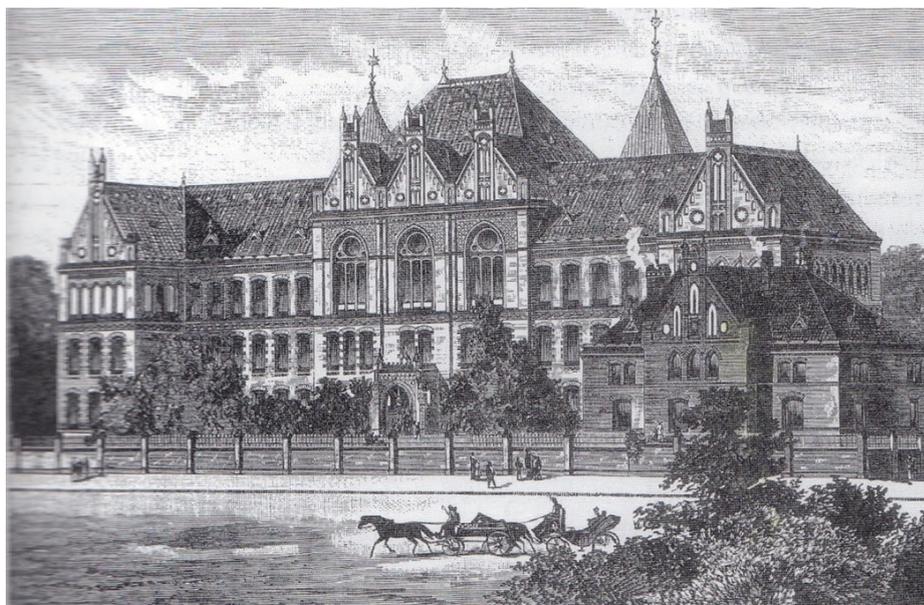


Abb. 9: Prinz-Heinrich-Gymnasium, Berlin, 1891–1893; Architekt: Friedrich Schulze

Das Thema der Isolation finden wir in Analogie im Diskurs *Der Macht der Psychiatrie* in der Trennung zwischen Familie und Institution. Diese Form der Isolation äußerte sich in Bezug auf die Schule in der Zurückdrängung des Privat- und Hausunterrichts sowie in der „Befreiung“ der Kinder aus der Arbeit auf dem Hof (bezüglich Kinderarbeit vgl. u. a. Ludwig 1965; Adolphs 1972; Quandt 1978). Dabei muss dies als ein langwieriger Prozess angesehen werden, da es noch im 19. Jahrhundert sogenannte „Hütekinder“ gab, die im Sommer aufgrund der Erntearbeiten nicht am Unterricht in der Schule teilnahmen:

„Die Proportionen und das Verhältnis der Obrigkeiten zur massenhaften traditionellen Kinderarbeit verdeutlicht die Zahl von 12 000 im Regierungsbezirk Königsberg 1867 angemeldeten Hütekindern, also von Kindern, die im Sommer wegen ihrer Erwerbstätigkeit vom Schulbesuch dispensiert waren“ (Rutschky, 1987, S. 101).

Für die Heranwachsenden wurde zumindest zeitweise außerhalb der Familie ein erster Ort des Moratoriums geschaffen, in dem sie sich der eigenen Bildung und Entwicklung widmen konnten und nicht mit dem Erfüllen von familiären Aufgaben und der Erwerbsarbeit betraut waren:

„In Görnitz durfte ich künstliche Mittel zur Beförderung des Schulbesuchs nicht anwenden. Die Sache ging von selbst. Ich durfte nur dafür sorgen, daß die Armen sich auszeichneten, Ich habe es erlebt, daß ein reicher Bauer mir sagte: Mein Junge muß fleißig in die Schule gehen. Ich werde es ja nicht leiden, daß der Bettelmannsjunge (er nannte einen Tagelöhners-Sohn) mehr lernt als meiner. In Kitscher, wo mehr Armut herrschte, mußte ich künstliche Hilfsmittel anwenden. Zuerst brauchte ich meinen Nachbar, Meister Jahn. Er hatte vier schulfähige Kinder und etwas Feld. Ich redete ihm im ersten Frühjahr zu, seine Kinder auch im Sommer zur Schule zu halten. Jahn: Herr Pfarrer, das wissen Sie nicht. Das geht bei uns nicht. Die Feldwirtschaft bleibt liegen. Ich stellte ihm vor, kein Kind könne 14 Stunden des Tages arbeiten. Wenn er's also täglich 3 Stunden in die Schule schicke, so arbeite es dann in 11 Stunden so viel, als andere in 14. Er begriff's und sagte: Na, ich probier's ein Jahr. Wenn es aber nicht geht, so mache ich's in meinem Leben nicht wieder. Es ging (...)“ (Görnitz, um 1800, zitiert nach ebd., 1987, S. 108 f.).

Je weiter der Ausbau des Schulwesens vorangetrieben wurde, desto zahlreicher nahmen auch die Kinder auf dem Land am Unterricht Teil (vgl. ebd., 1987, S. 43).

Die Zeit, die die Kinder in der Schule verbrachten, variierte dabei sehr stark, wie in der oben zitierten Quelle aus dem 1800 deutlich wurde. Die Verweildauer der Schüler\*innen stellte sich in Abhängigkeit von den ökonomischen Verhältnissen des Elternhauses dar – je wohlhabender eine Familie war, desto länger konnten die Kinder am Tage zu Hause entbehrt werden – manchmal fand Schule den ganzen Tag lang statt: „Der Lehrer Nützmann ist dazu verbunden, täglich drei Stunden vor- und drei Stunden nachmittags die Kinder dieses Guts, sowohl männlichen als weiblichen Geschlechts (...) zu unterrichten“ (Sanz, 1803, zitiert nach ebd., 1987, S. 81).

Anders als das Eingreifen des Systems der Psychiatrie aufgrund des medizinischen Wissens kann das Eingreifen der Institution Schule in Bezug auf die Einführung der Schulpflicht als weniger direktiv angesehen werden. Die Tatsache, dass sehr viele Menschen nicht lesen oder schreiben konnten, machte keinen so dringenden Zustand aus, den es zu beseitigen galt wie den „Wahnsinn“. Nichtsdestotrotz führten der Ausbau des Schulwesens und die Ausweitung der Schulpflicht zu einer Etablierung des Systems innerhalb des gesamtgesellschaftlichen Lebens; Schule wurde damit zu einem zentralen Ort kindlicher Entwicklung.

Die „Abschottung“ zwischen der Institution Schule und der Familie wurde darüber hinaus nicht allzu rigoros vollzogen wie es bei der Institution der Psychiatrie der Fall war.

Der Zugriff auf die Schule, bzw. das Mitwirken an der Institution Schule war den Eltern in gewisser Weise gestattet – ja zum Teil war es ein konstituierendes Element. Durch Elternbriefe und Hausbesuche wurden die Eltern von den Lehrern\*innen über den Entwicklungsstand ihres Kindes informiert. Gleichzeitig konnte die Lehrperson die Eltern in die Erziehung- und Belehrungsfunktion der Schule miteinbeziehen, in dem diese Strafarbeiten für zu Hause aufgaben oder die Eltern anwies, strenger in ihrer Erziehung zu sein.

Die regelmäßigen Berichte über den Lernstand und das Betragen der Kinder (vgl. Kap. 3.2.4.) können in diesem Zusammenhang als ein Mittel der Lehrer\*innenschaft angesehen werden, ihre Wahrheit an die Eltern heranzutragen und mit diesen darüber eine „Übereinkunft“ anzustreben. Die Disziplinar macht der Schule erfährt dadurch eine Ausweitung bis in den privaten Lebensbereich der Schüler\*innen hinein.

Innerhalb des Kulturkampfes zwischen Staat und Kirche um die Aufsicht und die inhaltliche Ausgestaltung des Schulwesens offenbarten sich elementare Streitlinien zwischen verschiedenen Lagern im Staat: zwischen den konservativen/frommen Menschen und den Menschen, die am Fortschritt und der Weiterentwicklung interessiert waren. Wie bei jedem Veränderungsprozess erscheinen auch in dieser Zeit der inneren Schulreform Kräfte der Konser vation und Kräfte des Aufbruchs und der Veränderung. Das Parlament und Reichskanzler Bismarck standen hinter den Anliegen der *Allgemeinen Bestimmungen*. Aus dem Jahresbericht der Kreisschulinspektoren aus dem Jahre 1872 geht hervor, dass die Durchsetzung der *Allgemeinen Bestimmungen* zu einer allgemeinen Qualitätsverbesserung im Schulwesen führte. Die Schulen wurden auf einen gewissen allgemeinen Minimalstandard gebracht, was Einrichtung und Lehrmaterialien betrifft. Außerdem wurde veranlasst, dass der Unterricht kontinuierlicher und methodisch angeleiteter durchgeführt wurde (vgl. Berg, 1975, S. 85).

In der deutschen Diskussion der 60er- und 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts wird dieser Zusammenhang zwischen dem Funktionieren einer modernen arbeitsteiligen und kapitalistischen Gesellschaft und der Etablierung eines mehrstufigen Bildungssystems erstmals Gegenstand einer breiten kritischen Auseinandersetzung. Als maßgeblich kann hierbei die „Dialektik der Aufklärung“ von Adorno genannt werden. Er verweist darauf, dass „wir nicht a priori von einer legitimierten Beziehung zwischen den Funktionen des Bildungswesens und dem optimalen Funktionieren der Gesellschaft für alle ausgehen dürfen“ (Fend, 2008, S. 35). Schulen können für politische Zwecke missbraucht werden, die ethisch nicht zu rechtfertigen sind und nicht mit dem Grundgesetz in Übereinstimmung stehen. Gemäß Adornos Ausspruch „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“ können Schulen, die in einem totalitären politischen System agieren und in dieses integriert sind, nichts Gutes hervorbringen, da sie die Heranwachsenden für diese nicht-demokratische Gesellschaft „heranziehen“ und „zurecht bilden“ müssen (vgl. ebd.).

Foucaults Antrittsvorlesung *Die Ordnung des Diskurses* (1970) sowie seine Nachfolgewerke *Die Macht der Psychiatrie* (1973/74) und *Überwachen und Strafen* (1975) sind historisch dieser Zeit zuzurechnen – sie entstehen folglich im geistigen Raum des kritischen Impetus der 1960er- und 1970er-Jahre. Jedoch beziehen sich seine Analysen nicht auf die Zeit des Zweiten Weltkrieges und seiner Vorboten, sondern gehen weiter in die Geschichte der Humanwissenschaften zurück, in deren Entstehungszeit und -geschichte er die Wurzeln der Produktion des disziplinierten und normierten Menschen sieht. Diese Herangehensweise kann sicherlich als eine Eigenart des Foucault'schen Denkens bezeichnet werden.

### 3. Die Macht der Psychiatrie

„Man kann also sagen, daß die Macht der Psychiatrie die Funktion hat, den Wahnsinn in einer Institution zu verwirklichen, deren Disziplin gerade den Zweck hat, jegliche Gewalt, alle Krisen und im Extremfall, alle Symptome auszumerzen“ (MP, Sitzung vom 23.01.1974, 2005, S. 364).

Foucault entfaltet in dieser Vorlesungsreihe, bestehend aus zwölf Vorlesungen, die er in den Jahren 1973/74 hält, erste grundlegende Gedanken und Thesen zu seiner Analytik der Macht und seinem Dispositiv-Begriff. Diese Vorlesungsreihe bildet innerhalb des Foucault'schen Werks die Verbindung zwischen *Wahnsinn und Gesellschaft* und Überwachen und Strafen (vgl. Polat, 2010, S. 55) und verfolgt das Ziel, die Machtbeziehungen innerhalb der psychiatrischen Praxis zu analysieren. Dabei können nach Ruoff (2007) diese Vorlesungen als Meilenstein innerhalb der Foucault'schen theoretischen Entwicklung angesehen werden, da in diesen erstmals der Diskurs als ein Produkt von Machtverhältnissen in Erscheinung tritt und die Behandlung/Disziplinierung der Körper als wesentliches Element der institutionellen Gewalt angesehen wird (vgl. ebd., S. 38).

Foucault setzt sich innerhalb dieser Vorlesungsreihe mit der Institution der Psychiatrie aus drei verschiedenen Perspektiven heraus auseinander:

- Er beleuchtet kritisch die *historisch-politischen Umstände*, die zur Etablierung dieser Institution beitrugen.
- Er fragt nach den *Methoden*, wie die Psychiatrie zu ihren Erkenntnissen und ihrem Wissen gelangt, die sie als Institution gleichsam legitimiert.
- In diesem Zusammenhang stellt er die Frage nach dem Begriff der *Heilung* und betrachtet die Mechanismen, die zur *Heilung* der Kranken führen sollen.

Der Diskurs, der zuvor in seiner Antrittsvorlesung (OdD) Gegenstand seiner Betrachtung war, verbindet sich innerhalb dieser Analysen mit der Idee einer *Disziplinarmacht*, die zu einer Entmündigung der Subjekte führt.

Die daran anknüpfenden Analysen des psychiatrischen Dispositivs verlaufen, darauf aufbauend, auf drei Ebenen: auf der Ebene der *Macht* (1): der Psychiater (ausschließlich Männer) wirkt auf die Patient\*innen ein; auf der Ebene der *Wahrheit* (2): der Geistesgestörte erscheint in der Anstalt als Wissensobjekt und dient der medizinischen Erkenntnisgewinnung; auf der Ebene der *Subjektivierung* (3): das Subjekt muss sich die Normen, die ihm auferlegt werden, zu eigen machen.

#### Historische Situierung der Vorlesungsreihe

Historisch betrachtet fallen die Vorlesungen Foucaults in die Zeit der Antipsychiatrie-Bewegung, die sich in den Jahren 1955–1975 u. a. in Großbritannien, den USA, Italien und der BRD entwickelte. Der Begriff *Antipsychiatrie* wurde zuerst 1967 von David Cooper verwendet. Die Antipsychiatrie-Bewegung umfasste verschiedene Gruppen mit unterschiedlichen Hintergründen und Handlungsmotiven. Sie war Ausdruck einer tiefgreifenden Krise, in die die Psychiatrie geriet, „als der Verdacht aufkommt und sich auch bald die Gewißheit einstellt, daß Charcot die von ihm beschriebene hysterische Krise selbst erzeugte“ (MP, S. 487).

Als Folge dieser Kritik an der Glaubwürdigkeit psychiatrischer Diagnosen befindet sich die Psychiatrie, ähnlich wie die Medizin, Strafjustiz und Kriminologie, in einer Krise, die ihre Verfahren der Erkenntnisgewinnung und die Wahrheit ihrer Aussagen in Frage stellt:

„Lange Zeit – und das gilt zu einem guten Teil noch heute – bewegten Medizin, Psychiatrie, Strafjustiz und Kriminologie sich an der Grenze zwischen einer Manifestation der Wahrheit in den Normen der Erkenntnis und einer Produktion der Wahrheit in der Form der Probe (e’preuve), wobei letztere sich gern unter ersterer versteckte und sich von ihr begründen ließ. Die gegenwärtige Krise dieser ‚Disziplinen‘ stellt nicht nur deren Grenzen oder Unsicherheiten im Bereich der Erkenntnis, sondern auch die Erkenntnis, die Form der Erkenntnis und die ‚Subjekt-Objekt‘-Norm in Frage. Sie problematisiert das Verhältnis zwischen den ökonomischen und politischen Strukturen unserer Gesellschaft und der Erkenntnis (nicht in ihren wahren oder falschen Inhalten, sondern in ihren Funktionen des Macht-Wissens). Es handelt sich also um eine politisch-historische Krise“ (MP, S. 489).

Die Techniken, mit denen die Kranken in den Psychiatrien behandelt wurden, waren dabei auf *Disziplinierung* und *Unterwerfung* ausgerichtet, z. B.

„Isolierung, private oder öffentliche Befragung, Strafbehandlungen wie die Dusche, moralische Unterredungen (Ermutigung oder Zurechtweisung), strenge Disziplin, Arbeitspflicht, Belohnungen, Vorzugsbehandlung bestimmter Kranker durch den Arzt, Abhängigkeits-, Besitz-, Dienst- und gelegentlich sogar Knechtschaftsverhältnisse zwischen dem Kranken und dem Arzt“ (ebd., S. 495).

Dieses Vorgehen erzeugte – neben der zuvor genannten Infragestellung der Erkenntnisgewinnung und Wahrheitserzeugung – eine kritische Infragestellung der Macht des Arztes, der zu dieser Zeit die Patient\*innen unter Ausübung von körperlicher Gewalt zu Heilung führen wollte (vgl. ebd., S. 497). Blasius verweist im Zuge der Entwicklung der Psychiatrie als Institution darauf, dass die Gründe für diese mannigfaltig waren und nicht nur philanthropische Bestrebungen im Vordergrund standen, sondern auch eine Art gesellschaftliche Angst vor den „Irren“, die durch deren Isolierung gemindert werden sollte (vgl. Blasius, 1980, in: Grimmberger/Fehlauer, 2004, S. 135 f.).

Die Psychiatrie wird 1838 zum *exklusiven* Raum des psychiatrischen Eingriffs, und die diskursiven Praktiken der Psychiatrie sollen genau an dieser Stelle begriffen werden, wo sie sich bildeten. Foucault möchte folglich die Entstehungsbedingungen dieser Institution beleuchten und darstellen. Die diskursiven Praktiken, die im exklusiven Raum der Psychiatrie wirksam werden, sind im Sinne Foucaults Teil eines *psychiatrischen Dispositivs der Macht*, das sich aus Diskursen, Behandlungsarten, administrativen Maßnahmen und Gesetzen, reglementierenden Anordnungen und architektonischen Gestalten bildet:

„(...) darin wird auch die Intention Foucaults deutlich, im Rahmen des Wahnsinns jene Machtverhältnisse zu untersuchen, die dazu führen, dass bestimmte soziale Gruppen aus der Gesellschaft ausgeschlossen werden. In diesem Kontext sagt Foucault im Gespräch mit Rux Martin: ‚Ich war verrückt genug, die Vernunft zu studieren; ich war vernünftig genug, das Verrücktsein zu studieren‘“ (Polat, 2010, S. 56).

Foucault hat in den 1950er-Jahren selbst in einem psychiatrischen Krankenhaus gearbeitet. Die Frage, die ihn, ausgehend von diesen Erfahrungen, umtreibt, ist: „Warum sind diese Verhältnisse notwendig?“ (Foucault, 1993, S. 18).

Die Macht, die die Psychiatrie auf die Subjekte ausüben kann, wird durch ihre innere und äußere Struktur produziert. Das heißt, dass sowohl die architektonischen als auch die administrativen und medizinischen Regeln und Strukturen gemeinsam das erzeugen, was Foucault unter dem *Dispositiv der Psychiatrie* versteht. Es ist für Foucault dieser Machttypus der Disziplinarmacht, der in der Psychiatrie wirksam wird. Dabei stellt er zwei *grundlegende Hypothesen* zu dieser auf:

1. *Hypothese*: In unserer Gesellschaft existiert so etwas wie eine Disziplinarmacht:

„Ich verstehe darunter nichts anderes als eine bestimmte, gewissermaßen kapillare Endgestalt der Macht, ein letztes Relais, eine bestimmte Modalität, durch welche die politische Macht, die Mächte im allgemeinen, auf oberster Ebene die Körper berühren, sie angreifen, die Gesten, die Verhaltensweisen, die Gewohnheiten, die Redeweisen berücksichtigen, die Art und Weise, mit der, indem sie sich bis zur Berührung der individuellen Körper selbst auf das Unten konzentrieren, all diese Mächte das bearbeiten, modifizieren, leiten, was Servan die ‚weichen Fasern des Gehirns‘ nennt“ (MP, Sitzung vom 21.11.1973, 2005, S. 68 f.).

Diese disziplinarische Macht hat eine für die Gesellschaft sehr spezifische Modalität, was man den *synaptischen Körper-Macht-Kontakt* nennen könnte. Dies bedeutet, dass das Problem des Staatsapparates beiseitegelassen wird und man sich des sozialpsychologischen Begriffes der Autorität entledigt. Die Disziplinarmacht übernimmt quasi die Rolle der staatlichen Kontrolle und Autorität. In diesem Zusammenhang funktioniert und herrscht die klassische Psychiatrie zwischen 1850 und 1930, durch einen Diskurs bestimmt, den sie als wahren Diskurs kennzeichnete und von dem sich die Notwendigkeit der Institution der Anstalt ableitete (vgl. ebd., S. 67).

2. *Hypothese*: Die Disziplinarmacht hat eine Geschichte. Sie hat sich innerhalb religiöser Gemeinschaften gebildet und ist im 14. und 15. Jahrhundert auf Laiengemeinschaften übertragen worden, z. B. bei den *Brüdern vom gemeinsamen Leben*, die, ausgehend von einer gewissen Anzahl von Techniken aus dem klösterlichen Leben und asketischen Übungen, die disziplinarischen Methoden, die das ganze Leben betreffen, und die Pädagogik definiert haben (vgl. ebd., S. 69).

Diese Techniken verbreiten sich in der gesamten Gesellschaft des 16./17. und 18. Jahrhunderts und münden im 19. Jahrhundert in der politischen Macht individueller Körper (vgl. ebd., S. 70).

Der Zielpunkt all dieser Entwicklung – von den *Brüdern des gemeinsamen Lebens* im 14. Jahrhundert bis zur Kirchenspaltung, wo die disziplinarische Macht eine verallgemeinerte soziale Form annimmt, – ist für Foucault das Panopticon von Bentham aus dem Jahre 1791. Dieses Panopticon liefert die allgemeinste politische und technische Formel der disziplinarischen Macht:

„(...) diese Konfrontation des Wahnsinns des Königs und der medizinischen Disziplin ist einer der historischen und symbolischen Punkte des Auftauchens und der endgültigen Einrichtung der disziplinarischen Macht in der Gesellschaft“ (ebd., S. 70).

Für Foucault geht es in seinen Analysen um die Frage, wann die Stunde null innerhalb der Geschichtsschreibung zu finden ist, an der die Ausgrenzung des Wahnsinns vollzogen wurde: „Hinsichtlich dessen bezieht sich Michel Foucault auf die Geschichte der Grenzen, mit denen eine Kultur etwas zurückweist, was für sie außerhalb liegt“ (Polat, 2010, S. 57).

Architektur, Diskurs und Macht scheinen dabei in einem Punkt der Geschichte zusammengekommen zu sein, der die Etablierung der Disziplinarmacht als Institution der Psychiatrie hat möglich werden lassen. Es vollzieht sich eine Transformation der Souveränitätsbeziehung zur Unterwerfungsbeziehung, die eine Disziplinarbeziehung ist. Diese spezifische Taktik der Handhabung des Wahnsinns ist – so die grundlegende These Foucaults – innerhalb der Psychiatrie des 19. Jahrhunderts definiert worden:

„Die Art und Weise wie eine Gesellschaft mit den Unnormalen umgeht, sagt demzufolge sehr viel über ihre Strukturen aus. Dabei geht es weniger darum, welche Eigenschaften die Gesellschaft auszeichnet, sondern wie die Ausschließung als soziale Praktik vorgenommen wird“ (Polat, 2010, S. 57).

Seine Betonung der Ausschließung als soziale Praktik verweist darauf, dass die Definitionen der Grenzen zwischen „normal“ und „unnormale“ an die gesellschaftlichen Normen und Werte einer Kultur geknüpft sind und durch diese ihre juristische Legitimation erfahren:

„Vernunft ist das, was die Gesellschaft für Vernunft hält, Unvernunft ist das, was die Gesellschaft als Unvernunft betrachtet. Diese gesellschaftliche Definition von Vernunft und Wahnsinn wird durch das gesellschaftliche Machtsystem gestützt. Sie ist selbst ein Element jenes Machtsystems und sie ist ein Mittel, mit dem die Gesellschaft ihre Kontrolle über das Individuum ausübt“ (Münch, 2004, Foucault zitiert nach ebd.).

Der Akt des Ausschlusses der psychisch Kranken aus einer Gesellschaft zum Schutz der Bürger\*innen kann in dieser Hinsicht kritisch danach befragt werden, ob es tatsächlich dieses Schutzes der Öffentlichkeit bedarf oder ob es nicht eher darum geht, dass diese Menschen (die psychisch Kranken) besser kontrollierbar und disziplinierbar sind, wenn sie in einer Institution eingeschlossen werden. Dies ist die Doppelbödigkeit, mit der Foucault sich in dieser Vorlesungsreihe beschäftigt: der Anspruch der Heilung und der Ausschluss aus der Gesellschaft. Indes zerstört Foucault den Mythos des „ärztlichen Humanismus“ (Sarasin, 2006, S. 32) und versteht die Einsperrung und Behandlung der psychisch Kranken als einen Akt der strengen Klassifizierung und Unterdrückung dieser (Polat, 2010, S. 60).

In Kapitel 3.1.2. folgen innerhalb der historischen Analyse weitere Ausführungen zu diesem Thema. Im Folgenden nun wird eine Zusammenfassung der Vorlesungen Foucaults geliefert. Diese Darstellung erfolgt in drei Schritten:

In einem ersten Schritt werden das *Wesen der Disziplinarmacht* und seine *Elemente* genauer betrachtet werden, um die Wirkmächtigkeit der Psychiatrie herausstellen zu können.

In einem zweiten Schritt folgt eine kurze *historische Analyse*, die verdeutlichen soll, welche Faktoren für die *Entstehung der Disziplinarmacht* bedeutsam waren.

In einem dritten Schritt letztendlich betrachte ich die *spezifische Architektur der Psychiatrie*.

Flankierend zu diesen drei Schritten innerhalb der Darstellung und Analyse der Foucault'schen Vorlesungen werden die Ebenen der *Macht*, des *Wissens* und der *Subjektivierung* verdeutlicht werden.

### 3.1. Das Wesen der Disziplinarmacht und seine Elemente

„Ein gewisser Monarch (Georg III., König von England; M.F.) wurde wahnsinnig. Um seine Heilung geschwind und gründlich zu bewerkstelligen, setzte man den Vorsichtsmaßregeln desjenigen, der ihn zu behandeln hatte, keine Grenzen. Von der Zeit an verschwand aller königlicher Prunk, der Wahnsinnige wurde von seiner Familie und allen, die sonst um ihn waren, entfernt, in einen einsamen Palast, und daselbst in ein Zimmer, dessen Boden und Wände mit Matratzen bedeckt waren, eingeschlossen. Hierauf erklärte ihm derjenige, der die Behandlung leitete, daß er nun kein Souverän mehr sey, sondern folgsam und gehorsam seyn müßte. Zwei von seinen ehemaligen Pagen von Herkulischem Wuchs waren beordert für seine Bedürfnisse zu sorgen, ihm alle Dienste, die sein Zustand erfordern würde, zu leisten, ihm aber zugleich zu überweisen, daß er von ihnen ganz abhängige, und ihnen hinführo gehorchen müsse. Sie beobachteten gegen ihn ruhiges Stillschweigen, aber sie gaben ihm zugleich bey jeder Gelegenheit ihre Ueberlegenheit an Kräften zu erkennen. Eines Tages hatte der Wahnsinnige in seiner Raserei den Arzt während des Besuchs sehr hart empfangen. Und mit Unrath und Koth beworfen. Einer von den Pagen tratt sogleich in das Zimmer, und ohne ein Wort zu sagen, ergriff er den Wahnsinnigen, der sich auf eine eckelhafte Art selbst besudelt hatte, um die Mitte des Leibes, warf ihn mit Gewalt auf eine von den Matratzen hin, entkleidete ihn, wusch ihn mit einem Schwamm ab, wechselte seine Kleidungsstücke um, blickte ihn stolz an, und gieng auf seinen vorigen Posten zurück. Aehnliche Warnungen, durch einige Monate von Zeit zu Zeit wiederholt, und durch andere Mittel der Behandlung unterstützt, bewirkten eine vollkommene und von Rückfall freye Genesung“ (Ph. Pinel zitiert nach MP, Sitzung vom 14.11.1973/2005, S. 40).

Im Sinne Foucaults gibt es Macht nur, weil Unterschiede zwischen Menschen bestehen. Das heißt, es gibt Macht nicht als etwas Absolutes, sondern diese existiert nur in Beziehungen zwischen Personen. Diese Machtbeziehung kann dann z. B. durch Hierarchien gekennzeichnet sein.

Die *Art* der Machtbeziehung, die innerhalb der Psychiatrie wirksam ist, spezifiziert Foucault als *Disziplinarmacht*. Der Typus dieser Macht ist eher stumm und anonym; dem Wahnsinn wird eine geregelte Disziplin gegenübergestellt, die diesen fesseln und wieder in geregelte, handhabbare Bahnen lenken soll (vgl. ebd., S. 68).

Die oben geschilderte Heilungsszene ist von Pinel im *Traité médico-philosophique* des Jahres IX (1800) berichtet worden. Foucault beschreibt diese Szene in seiner zweiten Vorlesung als eine sehr wichtige Szene, „weil sie genau das inszeniert, was die psychiatrische Praxis als geregelte und vereinbarte Handhabung von Machtbeziehungen von dieser Zeit an sein konnte“ (ebd.).

In dieser Szene werden die fünf zentralen Wesensmerkmale der Disziplinarmacht erkennbar:

- (1) Der Patient wird von seiner Umwelt *isoliert*: „(...) der Wahnsinnige wurde von seiner Familie und allen, die sonst um ihn waren, entfernt, in einen *einsamen* Palast, und daselbst in ein Zimmer, dessen Boden und Wände mit Matratzen bedeckt waren, *eingeschlossen*“ (ebd., Herv. E. R.).
- (2) Die Freiheitsberaubung führt zum zweiten zentralen Wesensmerkmal der Disziplinarmacht: der *physischen und psychischen Abhängigkeit*: der Monarch wird seines Status als Souverän enthoben, und ihm wird aufgetragen, dass er fortan „(...) folgsam und ge-

horsam seyn müßte. (...) daß er von ihnen ganz abhängt, und ihnen hinführo gehorchen müsse“ (MP, Sitzung vom 14.11.1973/2005, S. 40).

- (3) Eine gewisse *Anonymität* der Macht wird dadurch gewährleistet, dass sie unter mehreren Personen aufgeteilt ist, im oben genannten Beispiel unter den Pagen und dem Arzt.
- (4) Diese Disziplinarmacht stützt sich auf eine große Anzahl von *Ablaufszensarien und Anordnungen*, die gegenüber dem Wahnsinn eine *Ordnung* errichten sollen und diese Ordnung aufrechterhalten:

„Eines Tages hatte der Wahnsinnige in seiner Raserei den Arzt während des Besuchs sehr hart empfangen. Und mit Unrath und Koth beworfen. Einer von den Pagen trat sogleich in das Zimmer, und ohne ein Wort zu sagen, ergriff er den Wahnsinnigen, der sich auf eine eckelhafte Art selbst besudelt hatte, um die Mitte des Leibes, warf ihn mit Gewalt auf eine von den Matratzen hin, entkleidete ihn, wusch ihn mit einem Schwamm ab, wechselte seine Kleidungsstücke um, blickte ihn stolz an, und gieng auf seinen vorigen Posten zurück. Aehnliche Warnungen, durch einige Monate von Zeit zu Zeit wiederholt, und durch andere Mittel der Behandlung unterstützt, bewirkten eine vollkommene und von Rückfall freye Genesung“ (ebd.).

- (5) Die *Ordnung*, die dem Wahnsinn entgegengestellt wird und, wie beschrieben, eine Genesung erzeugt, nutzt *Gewalt als Mikrophysik der Macht*. Es ist ganz offen die Rede davon, dass der Patient mit Gewalt zurückgehalten, gesäubert und angezogen werden musste. Darüber hinaus ist ganz zu Beginn der Szene die Rede davon, dass die Pagen von „herkulischem Wuchs“ sind. Dies demonstriert auf der einen Seite die physische Überlegenheit der Aufseher gegenüber dem Wahnsinnigen und markiert damit einmal mehr den Aspekt der Hierarchie. Auf der anderen Seite suggeriert es von Beginn an, dass eine körperliche Beherrschung des Wahnsinnigen möglich und auch geboten sei.

Nach Foucault beschreibt eine „gute Disziplin“, was ich in jedem Augenblick meines Lebens zu tun habe (vgl. GGI, S. 73).

Im Folgenden werde ich auf diese einzelnen Wesensmerkmale der Disziplinarmacht genauer eingehen, bevor in einem zweiten Schritt die Elemente der Disziplinarmacht genauer betrachtet werden.

### 3.1.1. Isolation

Die Trennung zwischen Wahnsinn und Vernunft wird durch eine *räumliche* Separation gewährleistet, d. h., der „Wahnsinnige“ wird von seinem alltäglichen, normalen Umfeld getrennt und in die Psychiatrie gebracht. Dieses „Eingreifen“ bewegt sich an der Schnittstelle zwischen *familiären Strukturen* und ihrer *staatlichen Regulation*. Das Bürgerliche Gesetzbuch hat zu diesem Zwecke die Macht der Familie eingegrenzt und konzentriert. Es gibt eine Art disziplinarischen Hintergrund, der einspringt, wenn die Familie versagt (vgl. MP, Sitzung vom 28.11.1973/2005, S. 124 f.):

„Die Familie ist, insofern sie einem nichtdisziplinarischen Schema, einem Souveränitätsdispositiv gehorcht, das Scharnier, die für eben das Funktionieren aller Disziplinarsysteme absolut unentbehrliche Einraststelle. Ich möchte sagen, die Familie ist die Einschränkungsinanz, welche die Individuen dauerhaft an die Disziplinarapparate fixieren, die sie gewissermaßen in die Disziplinarapparate injizieren wird. Weil es die Familie gibt, weil wir dieses Souverä-

nitätssystem haben, das in der Gesellschaft in Form der Familie eine Rolle spielt, kommt die Schulpflicht zum Tragen, und die Kinder, mit einem Wort: die Individuen, diese somatischen Singularitäten, werden innerhalb des schulischen Systems fixiert und schließlich individualisiert. Um verpflichtet zu sein, zur Schule zu gehen, muß außerdem diese Souveränität, die diejenige der Familie ist, zum Tragen kommen“ (MP, Sitzung vom 28.11.1973/2005, S. 123).

Damit ist die Familie „der Verkehrsknoten, der Vereinigungspunkt, der den Übergang eines Disziplinarsystems zum anderen, eines Dispositivs zum anderen gewährleistet“ (ebd., S. 124).

Foucault bezeichnet dieses Ineinandergreifen als eine „Organisation disziplinarische(r) Substitute für die Familie“ (ebd., S. 129). Sobald die Familie versagt, treten an ihre Stelle Institutionen, die ihre Aufgabe übernehmen und im Inneren Elemente der familiären Struktur aufweisen:

„So schickt man, um das Beispiel Mettray zu nehmen, junge Delinquenten, die zum Großteil Kinder ohne Familie sind, nach Mettray; sie werden nach absolut militärischer Art und Weise eingegliedert, das heißt auf disziplinarische, nicht auf familiäre Weise; und dann stellt man gleichzeitig innerhalb dieses Substituts für die Familie, innerhalb dieses Disziplinarsystems, das da einspringt, wo es keine Familie mehr gibt, einen steten Bezug zur Familie her, da nun einmal die Aufseher, die Vorsteher usw. den Namen Vater, großer Bruder tragen; von den Kindergruppen, die gleichwohl völlig militarisiert sind und nach Art und Weise der Dekurie funktionieren, wird verlangt, eine Familie zu bilden“ (ebd., S. 128).

Foucault beschreibt dies als das Aufkommen der „Psy-Funktion (...), das heißt die psychiatrische, psychopathologische soziopsychologische, psychokriminologische, psychoanalytische etc. Funktion“ (ebd., S. 129). Als „Funktion“ werden hier nicht nur der Diskurs, sondern auch die Institutionen und das psychologische Individuum bezeichnet. Diese „Psy-Funktionen“ treten immer dann auf, wenn das Individuum sich der Souveränität der Familie entzieht. Die Psychiatrie hat die Aufgabe, eine „Refamilisierung des Individuums zu erlauben“. Diese Psy-Funktion hat sich, davon ausgehend, auf weitere Disziplinarsysteme ausgedehnt: auf Schule, Armee, Werkstatt etc. (vgl. ebd., S. 130): „Jedesmal, wenn ein Individuum unfähig war, der schulischen Disziplin oder derjenigen der Werkstatt oder der Armee, äußerstenfalls der des Gefängnisses zu folgen, schaltete sich die Psy-Funktion ein“ (ebd.).

Damit wird der *undisziplinierbare Charakter* eines Individuums auf einen Mangel an Familie zurückgeführt, die Familie ist der Grund dafür, hier sind die Ursachen zu suchen:

„So sehen sie die Psychopädagogik innerhalb der schulischen Disziplin aufkommen, die Arbeitspsychologie innerhalb der Werkstätendisziplin, die Kriminologie innerhalb der Gefängnisdisziplin, die Psychopathologie innerhalb der psychiatrischen und Anstaltspsychologie. Diese Psy-Funktion ist also die Kontrollinstanz all der Institutionen und all der Disziplinar-dispositive, und sie führt gleichzeitig, ohne daß dies ein Widerspruch wäre, den Familiendiskurs ein. In jedem Augenblick ist es stets die Familie, auf die sie als Psychopädagogik, als Arbeitspsychologie, als Kriminologie, als Psychopathologie etc. verweist; die Wahrheit, die sie bildet und formt und die für sie als Bezugssystem hervortritt, ist stets die Familie. Sie hat die Familie, die Familiensouveränität als konstantes Bezugssystem und zwar in eben dem Rahmen, in dem sie die theoretische Instanz jeglichen Disziplinar-dispositivs darstellt“ (ebd.).

„Wenn sich ein Individuum der Souveränität der Familie entzieht, steckt man es in das psychiatrische Krankenhaus, wo es darum geht, es für das Erlernen der reinen Disziplin zu dressieren, zu der ich Ihnen in den vorangegangenen Vorlesungen einige Beispiele gegeben habe

und wo Sie das 19. Jahrhundert (über) allmählich die familiären Bezugnahme werden entstehen sehen; und allmählich wird sich die Psychiatrie voll etablieren als institutionelles Disziplinarunternehmen, das die Refamilialisierung des Individuums erlauben wird“ (MP, Sitzung vom 28.11.1973/2005, S. 129).

Die Familiensouveränität verrät damit eine tiefe Zugehörigkeit zum Disziplinardispositiv. Die Beziehung zwischen der Familiensouveränität und den Disziplinardispositiven ist als funktional zu beschreiben, und an diese Funktion schließen sich der Diskurs, die Institution und der psychologische Mensch an.

Die Psychologie als Institution ist das, was die Individuen und die Disziplinardispositive permanent kontrolliert; gleichzeitig verweist diese immer und permanent auf die Familie und ihren Wahrheitsdiskurs:

„Es ist nicht verwunderlich, daß der Familiendiskurs, der extremste ‚Familiendiskurs‘ von allen psychologischen Diskursen, nämlich die Psychoanalyse, von der Mitte des 19. Jahrhunderts an als Wahrheitsdiskurs funktionieren kann, von dem ausgehend man die Analyse aller disziplinarischen Institutionen betreiben kann. Und deswegen – wenn das, was ich Ihnen sage, stimmt – werden Sie wohl verstehen, daß man als Kritik der Institution oder der schulischen, psychiatrischen usw. Disziplin im Namen eines Wahrheitsdiskurses kritisieren, der als Bezugspunkt die Familie hat, dies bedeutet ganz und gar nicht, die Kritik der Disziplin zu leisten, sondern es bedeutet im Gegenteil, fortwährend auf die Disziplin zu verweisen“ (ebd., S. 131).

Die disziplinarischen Institutionen haben die Familie als funktionales Element in ihre Strukturen und Mechanismen von Beginn an etabliert und konnten durch diese Allianz ihren Zugriff und ihre Wirkmächtigkeit ins Absolute hinein steigern (vgl. ebd., S. 132). Diese Wirkmächtigkeit der Disziplinarinstitutionen äußert sich in Bezug auf das Element der Isolation in dem Sinne, dass diese die Individuen räumlich fixieren und ihren Aufenthaltsort bestimmen können. Psychisch gesunde Menschen durften in ihren Familien leben und Teil der Gesellschaft sein. Sobald jedoch eine Störung dieser „Normalität“ auftrat, die die Familie nicht unterbinden oder heilen konnte, erfolgte eine räumliche Separierung dieser Individuen.

In Kapitel 3.3. gehe ich detailliert auf die sehr spezifische Architektur der Psychiatrie ein. Zur Thematik der Isolation ist an dieser Stelle festzuhalten, dass Psychiatrien oder *Anstalten* zu Beginn ihrer Entstehung meist in sehr abgelegenen Randgebieten errichtet wurden. Man sprach der räumlichen Distanz zur Stadt eine heilvolle Wirkung zu (MP, Sitzung vom 19.12.1973/2005, S. 226); darüber hinaus war man sehr bestrebt, den Kontakt zwischen den Wahnsinnigen und den *vernünftigen* Leuten zu unterbinden, da die Wahnsinnigen den geregelten Ablauf des gesellschaftlichen Lebens stören konnten.

### **3.1.2. Psychische und physische Abhängigkeit**

Ausgehend von einem Text von Fodérés aus dem Jahre 1817 beschreibt Foucault das Aussehen des Psychiaters, das den Irren imponieren soll, wie folgt:

„Eine schöne äußere Erscheinung, das heißt eine edle und männliche äußere Erscheinung, ist vielleicht im allgemeinen eine der ersten Bedingungen, um in unserem Beruf erfolgreich zu sein; vor allem bei den Irren (...) ist dies unentbehrlich, um ihnen zu imponieren. Braune oder vom Alter weiß gewordene Haare, lebhaftige Augen, eine würdige Haltung, Gliedmaßen und eine Brust, die Kraft und Gesundheit verkünden. Scharfe Gesichtszüge, eine kräftige und ausdrucksvolle Stimme: Dies sind die Formen, die allgemein eine große Wirkung auf

Individuen haben, die sich für über allen anderen stehend halten. Zweifellos ist der Geist der Regulator des Körpers; doch man sieht ihn zunächst nicht, und er braucht äußere Formen, um die große Masse mitzureißen“ (MP, Sitzung vom 07.11.1973/2005, S. 17).

In dem Moment, in dem sich zwischen der\*dem Patienten\*Patientin und dem Psychiater eine Beziehung anbahnt, ist es die äußere Erscheinung des Psychiaters, seine physische Präsenz, die von Anfang an eine absolute Dyssymmetrie konstituiert:

„Und diese physische Präsenz mit gerade diesen Qualitäten, die als Klausel der absoluten Dyssymmetrie in der regelmäßigen Ordnung der Anstalt funktioniert, diese Präsenz bewirkt, daß die Anstalt nicht, wie es uns die Sozialpsychologen sagen würden, eine Institution ist, die gemäß Regeln funktioniert; sie ist in Wirklichkeit ein durch eine wesentliche Dyssymmetrie der Macht polarisiertes Feld, einer Macht also, die ihre Form, ihre Gestalt, ihre physische Einschreibung gerade im Körper des Arztes annimmt. Aber diese Macht des Arztes ist sicherlich nicht die einzige Macht, die ausgeübt wird; denn in der Anstalt ist die Macht, wie überall, niemals das, was jemand besitzt, sie ist auch niemals das, was von jemandem ausgeht. Die Macht gehört weder einem Jemand noch übrigens einer Gruppe; es gibt Macht nur, weil es Streuung, Relais, Geflechte, wechselseitige Stützen, Unterschiede des Potentials, Abstände usw. gibt. In diesem System von Unterschieden, das man wird analysieren müssen, kann die Macht zu funktionieren beginnen“ (ebd.).

Die physische und psychische Abhängigkeit zwischen der\*dem Patienten\*Patientin und der Psychiatrie als Institution wird dabei durch ein hierarchisch geordnetes System von Psychiater, Aufseher und Diener konstituiert. Der Aufseher hat die Aufgabe, über die\*den Kranken zu berichten und „der unbewehrte, ungelehrte Blick zu sein, die Art von optischem Kanal, durch den hindurch der gelehrte Blick, das heißt der objektive Blick des Psychiaters selbst, ausgeübt wird“ (ebd., S. 18).

Seine körperliche Konstitution muss dabei folgende sein:

„Bei einem Aufseher für Verrückte (...) muß man eine wohlproportionierte körperliche Gestalt suchen, Muskeln voller Kraft und Stärke, eine bei Gelegenheit stolze und unerschrockene Haltung, eine Stimme, deren Ton, wenn es sein muß, überwältigend ist; überdies muß er von strenger Rechtschaffenheit sein, von lauterer Sitten, von einer Festigkeit, die mit sanften und überzeugenden Formen vereinbar ist (...), und von einer unbedingten Folgsamkeit gegenüber den Anordnungen des Arztes“ (ebd.).

Neben der Beobachtung und Berichterstattung über die\*den Kranke\*n, ist es Aufgabe des Aufsehers, den Diener zu beobachten, der auf der letzten Stufe der Hierarchie steht:

„Doch er ist nicht einfach nur unten, weil er auf der letzten Stufe der Hierarchie steht; er ist ebenfalls unten, weil er unterhalb des Patienten sein muß. Er muß nicht so sehr den Aufsehern zu Diensten sein, die über ihm stehen, als zu Diensten der Kranken selbst; und in dieser Position des Krankendienstes dürfen sie im Grunde lediglich der Schein des Krankendienstes sein. Sie gehorchen anscheinend ihren Befehlen, sie unterstützen die praktisch, jedoch auf eine solche Weise, daß das Verhalten der Kranken einerseits hinterrücks, von unten, hinsichtlich der Befehle, die sie zu geben vermögen, beobachtet werden kann, anstatt von oben beobachtet zu werden wie von den Aufsehern und dem Arzt. (...) Zugleich ist er es, der, wenn der Kranke Befehle gibt, die nicht ausgeführt werden dürfen, die Aufgabe haben wird – wobei er stets vortäuscht, dem Kranken zu Diensten zu sein, ihm zu gehorchen und folglich keinen eigenständigen Willen zu haben –, das, was der Kranke fordert, nicht zu tun, indem er sich auf

die große anonyme Autorität, nämlich die der Vorschrift, oder auch auf die Eigenwilligkeit des Arztes beruft. Deshalb wird der Kranke, der durch die Beobachtung des Dieners umgedreht wird, durch den Willen des Arztes umgedreht, auf den er in genau dem Moment trifft, in dem er dem Diener eine gewisse Anzahl von Befehlen gibt, und in diesem Scheindienst ist die Einkreisung des Kranken durch den Willen des Arztes oder durch das allgemeine Reglement der Anstalt gewährleistet“ (MP, Sitzung vom 07.11.1973/2005, S. 17 f.).

Die Diener oder „Bediensteten“ müssen dabei folgende physischen wie psychischen Merkmale aufweisen:

„§398. Es müssen Aufseher oder Wärter ausgewählt werden, die groß, kräftig, rechtschaffen, intelligent sind und sauber, was ihre Person und ihre Kleidung anbelangt. Um auf die äußerste Feinfühligkeit einiger Geisteskranken (...), vor allem in Sachen der Ehre, Rücksicht zu nehmen, wird es beinahe immer zweckmäßig sein, daß die Bediensteten in ihren Augen eher wie ihre Domestiken denn als ihre Wärter erscheinen (...). Es wird indessen, um die Idee des Domestiken mit der Gehorsamsverweigerung in Übereinstimmung zu bringen und um jegliche Unstimmigkeit auszuschließen – da sie ja auch nicht den Irren gehorchen dürfen und sie sogar oft gezwungen sind, sie zu unterdrücken –, die Sache des Aufsehers sein, den Kranken geschickt zu verstehen zu geben, daß diejenigen, die sie bedienen, bestimmte Instruktionen und Anordnungen des Arztes bekommen haben, die sie ohne direkte Erlaubnis nicht überschreiten können“ (ebd., S. 19 f.).

Die Betonung der physischen und psychischen Stärke, die die Aufseher und Diener mitbringen müssen, zeigt auf, dass es hier etwas zu geben scheint, was diese Stärke notwendig macht; etwas, was eine Bedrohung darstellt, vor der man sich schützen muss. Und das ist der\*die Irre:

„(...) dann ist es sehr wahrscheinlich, daß es im Mittelpunkt dieses Raumes selbst eine bedrohliche Macht gibt, die es zu beherrschen oder zu überwinden gilt. (...) Nun gut, was es zu beherrschen gilt, das ist offenbar der Irre. Ich habe vorhin die merkwürdige, von Fodéré gegebene Definition des Irren zitiert, der sagte, dies sei derjenige, der sich für ‚über allen anderen stehend‘ hält. Im Grunde taucht der Irre auf diese Weise in der psychiatrischen Praxis am Anfang des 19. Jahrhunderts auf, und hier findet man diesen großen Wendepunkt wieder, diese große Kluft, von der wir schon gesprochen haben, nämlich das Verschwinden des Kriteriums des Irrtums bei der Definition, bei der Zuweisung des Wahnsinns“ (ebd., S. 20 f.).

Im 19. Jahrhundert ist der\*die Irre jemand, in dem\*der sich eine gewisse *Kraft* entfesselt, die vier Formen annehmen kann: die Kraft des Individuums („tobsüchtig“); die Kraft in Bezug auf grenzenlose Leidenschaften und entfesselte Instinkte; die Kraft in Bezug auf inkohärenter Ideen (Manie); die Kraft des Wahnsinns, die sich auf eine Idee fixiert und mit den allgemeinen Ideen nicht mehr in Einklang zu bringen ist (Melancholie oder Monomanie) (ebd., S. 21 f.).

In diesem Verständnis von „Wahnsinn“ geht es darum, innerhalb der Anstalt den Punkt herauszufinden, an dem die Kraft des Wahnsinns ausbricht:

„Und die erste große Aufteilung dieser Anstaltspraxis zu Beginn des 19. Jahrhunderts rücküberträgt sehr genau, was innerhalb der Anstalt selbst geschieht, das heißt die Tatsache, daß es sich auch überhaupt nicht darum handelt, den Irrtum des Irren zu erkunden, sondern darum, sehr genau den Punkt festzulegen, an dem die entfesselte Kraft des Wahnsinns aufbegehrt: Welches ist der Punkt, welches der Bereich, dessentwegen die Kraft losbricht und zutage tritt, während sie das Verhalten des Individuums gänzlich erschüttert“ (ebd., S. 22).

Die Heilung laut Pinel sieht in solch einem Fall vor, diese Kraft des Wahnsinns zu unterjochen:

„Die Therapie des Wahnsinns ist ,nämlich die Kunst den Wahnsinnigen, so zu sagen, zu unterjochen und zu bändigen, indem man ihn in eine strenge Abhängigkeit von einem Manne versetzt, der durch seine moralischen und physischen Eigenschaften dazu geeignet ist, eine unwiderstehbare Herrschaft über ihn auszuüben, und seine irrigen Ideen-Verkettungen zu ändern“ (MP, Sitzung vom 07.11.1973/2005, S. 23).

Den\* die Irre\*n ist während der Behandlung in der Psychiatrie in eine starke physische und psychische Abhängigkeit vom Arzt zu bringen, so dass er\*sie von diesem beherrscht werden kann. Diese physische, psychische und moralische Überlegenheit des Arztes – nicht sein Wissen – verleihen ihm Macht.

In der Psychiatrie des 19. Jahrhunderts werden grundsätzlich zwei Interventionstypen voneinander unterschieden: erstens die *medizinische /medikamentöse* Behandlung und zweitens die *moralische* Behandlung (vgl. ebd., S. 24).

Dabei dient die moralische Behandlung nicht der Erkundung des Wahnsinns, seiner Diagnose, Beschreibung oder Therapie, sondern die *moralische Behandlung* ist eine Szene der (physischen) Konfrontation: der Wille des\*der Irren gegen den Willen des Arztes. Wobei der Wille des Arztes hierbei meist in Form des Aufsehers erscheint, „denn der Arzt muss selbstverständlich souverän sein“ (ebd.).

Foucault spricht in diesem Zusammenhang von der „therapeutischen Operation“ und der „große(n) Szene der Heilung“ (ebd., S. 24 f.).

Als ein Beispiel für eine solche Szene sei folgende zitiert:

„Vor einem tobenden Wahnsinnigen geht ,der Aufseher (immer seinen Maximen getreu, Ordnung ohne Gewaltthätigkeit zu erhalten) mit einer unerschrockenen Miene langsam und Schritt vor Schritt auf den Wahnsinnigen zu, trägt keine Waffe bey sich, um ihn nicht zu erbittern, redet ihn, indem er vorwärts gehet, in dem festesten und drohendesten Tone an, trachtet seine Blicke von dem abzuwenden, was ihm zur Seite geschieht. Er befiehlt ihm kurz und gebieterisch zu gehorchen und sich zu ergeben. Der Wahnsinnige durch dieses muthvolle Benehmen des Aufsehers aus seiner Fassung gebracht, verliert alle anderen Gegenstände aus dem Gesichte, und sieht sich auf ein gegebenes Zeichen von den Dienstleuten auf einmal umgeben, die sich ihm indessen langsam und ohne dass er es bemerkte, näherten. Ein jeder derselben ergreift ein Glied des Tobenden, der eine den Arm, der andere den Oberschenkel, oder Unterschenkel u.s.w.‘. Und ergänzend gibt er den Rat, eine gewisse Anzahl von Instrumenten einzusetzen, zum Beispiel „einen Halbkreis aus Eisen“ am Ende einer langen Stange, derart, daß der Wahnsinnige in dem Moment, da er vom Stolz des Aufsehers fasziniert ist, nur auf den Aufseher achtet und nicht bemerkt, daß man sich ihm nähert, und in dem Moment schiebt man diese von einem Halbkreis abgeschlossene Lanze in seine Richtung vor und preßt ihn gegen die Wand, um ihn zu überwältigen. Dies ist, wenn Sie so wollen, die unvollkommene Szene, diejenige, die dem Aufseher vorbehalten ist, diejenige, die darin besteht, die entfesselte Kraft des Wahnsinnigen durch eine Art listiger und jäher Gewalt zu brechen“ (ebd.).

Im Inneren der\*des Kranken gibt es eine weitere Schlacht: den Kampf zwischen seiner wahnhaften, fixen Idee und die Angst vor der angedrohten Bestrafung. Am Ende steht nicht die Heilung der\*des Kranken, sondern der Sieg des Willens des Arztes über den Willen der\*des Patienten\*in.

Innerhalb dieser Kämpfe gibt es einen Moment der Wahrheit – es ist der Moment, in dem der\*die Kranke erkennt, wie wahnhaft und unvernünftig seine\*ihre Idee war: *das Geständnis* – in diesem Moment erfüllt sich der Prozess der Heilung.

Es existiert innerhalb der physischen und psychischen Abhängigkeit zwischen Arzt und Patient\*in also eine gewisse Verteilung der Macht, der Kraft, des Ereignisses, der Wahrheit. *Diese Machtbeziehung ist das Kernelement der psychiatrischen Praxis* – die ärztliche Kennzeichnung dieser Machtbeziehung und der Anstalt wird an der physischen Omnipräsenz des Arztes kenntlich gemacht. Jeder Teil der Anstalt ist ein Teil seines Körpers. Dabei handelt der Arzt in der Anstalt nicht auf Grundlage seines psychiatrischen Wissens – das theoretische Wissen hat keinen Einzug in den Alltag der Anstalt erhalten – er handelt auf Grundlage der Symptome, die ihm seine Patient\*innen liefern. Er (der Arzt) muss sich als Arzt gegenüber diesen Symptomen behaupten und diese bezwingen. Dabei wurde deutlich, dass dieser Prozess neben der psychischen auch eine sehr starke physische Komponente enthält: „Dieser Körper muß sich dem Patienten gegenüber als Realität durchsetzen oder als dasjenige, durch das die Realität all der anderen Realitäten hindurchgehen wird; diesem Körper muß der Patient unterworfen werden“ (MP, Sitzung vom 09.01.1974/2005, S. 262).

Der Arzt demonstriert und sichert seine Macht durch verschiedene *Verfahren* und *Manöver*. Dabei ist er stets vom\* von der Patienten\*Patientin abhängig, da er nur so lange Arzt ist, wie es Patient\*innen gibt.

Das Dispositiv der Anstaltstherapie besteht dabei aus *fünf* Manövern:

*Manöver 1*: Macht aus dem Gleichgewicht bringen

Der Arzt muss seine Macht von Anfang an kenntlich machen. Ein fremder Wille wird an die Stelle des Willens des\*der Patienten\*Patientin gesetzt:

„Ich möchte damit nicht sagen, daß jede andere Realität zugunsten dieses alleinigen Willens des Arztes aufgehoben ist, sondern daß das tragende Element der gesamten Realität, die man dem Patienten aufzwingen und deren Aufgabe es sein wird, Einfluß auf die Krankheit zu haben, daß die Stütze dieser Realität der Wille des Arztes sein muss als dem Patientenwillen fremder Wille und als statutengemäß überlegener Wille, der folglich unerreichbar ist für jegliche Beziehung des Austausches, der Wechselseitigkeit, der Gleichheit“ (MP, Sitzung am 19.12.1973/2005, S. 214).

Dabei verfolgt dieses erste Manöver zwei Ziele: *erstens* den Zustand der Gefügigkeit herstellen und *zweitens* die Behauptung der Allmacht des Wahnsinns erschüttern (das ist die Rechtfertigung dieses 1. Manövers). Dieser ersten Kontaktaufnahme zwischen Arzt und Patient\*in schreibt Foucault eine immense zeremonielle Bedeutung zu, sie vermisst sozusagen von Beginn an das Feld der Kräfte, in dem sich Arzt und Patient\*in von nun an bewegen werden. Dieses Kräfteverhältnis befindet sich nicht im Gleichgewicht, sondern es wird von Beginn an bewusst aus dem Gleichgewicht gebracht, dadurch,

„daß es keine Aufteilung, keine Wechselseitigkeit, keinen Austausch gibt, daß die Sprache nicht frei und unterschiedslos von einem zum anderen kursiert; daß entweder die Wechselseitigkeit oder die Transparenz, die es zwischen den verschiedenen, die Anstalt bewohnenden Personen gibt: daß all dies ausgeschlossen werden muß. Man muß sich von vornherein in einer differentiellen Welt, in einer Welt des Bruchs, des Ungleichgewichts zwischen dem Arzt und dem Patienten wiederfinden, in einer Welt, in der es ein gewisses Gefälle gibt, und

es muß so sein, daß man diesen Hang niemals hinaufsteigen kann: auf dem Gipfel des Hangs der Arzt; am Fuße des Hangs der Patient“ (MP, Sitzung am 19.12.1973/2005, S. 213).

Dabei gehen die Meinungen, inwieweit Gewaltanwendung dieses Machtverhältnis stützen müssen, zwischen den Psychiatern auseinander:

„Das heißt, daß bestimmte Ärzte – und in diesem Zusammenhang stehen all die Diskussionen innerhalb des psychiatrischen Diskurses – der Meinung sind, daß diese Kenntlichmachung der ärztlichen Macht von Zeit zu Zeit in Form von Gewalt erfolgen muß, mitunter jedoch auch in Form der Bitte um Achtung, um Vertrauen, in Form einer Art Pakt, der dem Patienten in der Art eines Arrangements aufgezwungen wird. Und dagegen werden Sie dann auf Psychiater stoßen, die in allen Fällen die Furcht, die Gewalt, die Drohung empfehlen werden. Die einen sind der Meinung, daß das grundlegende Gleichgewicht der Macht eigentlich durch das Anstaltssystem selbst ausreichend gewährleistet ist, zusammen mit der Gesamtheit der Überwachung, der Hierarchie im Innern, der Anordnung der Gebäude, ja sogar der Anstaltsmauern, die das Raster und das Gefälle der Macht bilden und definieren. Und dagegen werden dann andere Psychiater der Meinung sein, daß die Person des Arztes selbst, sein Prestige, sein stattliches Aussehen, seine Aggressivität, seine polemische Schärfe, daß all dies jenes Kennzeichen verleiht“ (ebd., S. 216).

#### *Manöver 2: Neugebrauch der Sprache: Name des Anstaltspersonals lernen*

Das, was therapeutisch an der Anstalt war, ist die Verpflichtung zur Einhaltung des Reglements und des Zeitplans. Die Patient\*innen mussten den Namen des gesamten Anstaltspersonals lernen und sie stets mit Namen ansprechen. Durch den Namen erhält jede\*r in der Anstalt „innerhalb der disziplinarischen Anstaltspyramide seine Individualität. (...) Die Lehre der Bezeichnung ist gleichzeitig die Lehre der Hierarchie“ (ebd., S. 218).

#### *Manöver 3: Einrichtung/Organisation der Bedürfnisse*

Die Isolierung in der Anstalt ruft das Bedürfnis nach Freiheit hervor: Dieses Bedürfnis bildet den Hintergrund für das Heilverfahren. Die Patient\*innen befinden sich in einem Zustand des Mangels und der Unfreiheit. Daraus kann die Erkenntnis erwachsen: „(...) mir fehlt etwas, weil ich krank bin“ (vgl. ebd., S. 222). In dieser Erkenntnis liegt aus Sicht des\*der Patienten\*Patientin die Möglichkeit der Erfassung der Realität des eigenen Wahnsinns. Für diesen Wahnsinn muss man büßen; der Wahnsinn existiert als etwas, woran er\*sie leidet.

Dieses Spiel des Mangels und die Erzeugung von Bedürfnissen hat *vier Effekte*: 1. Veränderung der Wahrnehmung; man „nimmt die Realität also von dem aus wahr, was man benötigt“ (ebd., S. 226). 2. Die Realität der Außenwelt nimmt aus der Realität der Anstalt heraus Gestalt an. Die Außenwelt kann als etwas Äußeres wahrgenommen werden, zu dem man in Zeiten des Wahnsinns keinen Zugang hat. Die Außenwelt ist die Welt der „Nicht-Knappheit“ und der „Freiheit“, wodurch diese zu einer wünschenswerten Realität für die\*den Kranke\*n wird (vgl. ebd., S. 227). 3. Der\*die Patient\*in erlebt seinen\*ihrer Zustand in der Anstalt als einen Zustand der Unzufriedenheit, als einen Zustand, in dem es ihm\*ihr an einer bestimmten Anzahl an Dingen fehlt, die sie\*er in der Realität der Anstalt nicht haben kann; sie\*er muss für ihren\*seinen Wahnsinn büßen: „(...) daß sein Status ein eingeschränkter Status ist, daß er kein Recht auf irgend etwas hat und daß, wenn ihm eine bestimmte Anzahl von Dingen fehlt, es ganz einfach daran liegt, daß er krank ist“ (ebd.). *Viertens* lernt der\*die Patient\*in, dass er\*sie sich der Disziplin beugen muss, wenn er\*sie den Zustand des Mangels beheben möchte (ebd.).

*Manöver 4: moralische Bezahlung des Wahnsinns; Zahlungsmittel: Therapie*

Der\*die Patient\*in muss sich seine\*ihre Heilung erarbeiten; diese bezahlen. Er\*sie muss selbst für seine\*ihre Bedürfnisse aufkommen – die Gesellschaft schuldet ihm\*ihr keine Heilung:

„Indem die Anstalt einen Mangel erzeugt, ermöglicht sie die Schaffung einer Währung, mit der diese Heilung bezahlt wird. Ausgehend von derart systematisch erzeugten Bedürfnissen die moralische Bezahlung des Wahnsinns, die Zahlungsmittel der Therapie zu schaffen, das ist es, was im Grunde die Anstalt ausmacht. Und Sie sehen, daß das Problem des Geldes – das verknüpft ist mit den Bedürfnissen des Wahnsinns, der zu zahlen ist, und der Heilung, die für Geld zu haben ist – aufs tiefste in das psychiatrische Manöver und das Anstaltsdispositiv eingeschrieben ist“ (MP, Sitzung am 19.12.1973/2005, S. 228).

*Manöver 5: Wahrheitsäußerung; das Schreiben der eigenen Biographie*

Es ist notwendig, dass der\*die Patient\*in sich in einer Art Identität wiedererkennt:

„Es bildet sich ein bestimmter biographischer Korpus, der durch das ganze System der Familie, des Arbeitsverhältnisses, des Personenstandes, der medizinischen Beobachtung von außen hergestellt wird. Diesen gesamten Identitätskorpus muß der Patient schließlich anerkennen, und wenn er ihn anerkennt, soll sich einer der fruchtbarsten Momente der Therapie vollziehen; und wenn sich dieser Moment nicht ereignet, muß man an der Krankheit verzweifeln“ (ebd., S. 232).

Diese Wahrheitsoperation geschieht nach dem Ablaufplan des Diskurses innerhalb der Psychiatrie, wobei der Arzt als Vermittler zwischen der Realität (hier im Sinne von Wahrheit) und dem\*der Kranken auftritt. Dabei wird in dem oben aufgeführten Zitat deutlich, dass die Biographie des\*der Patienten\*Patientin etwas ist, das von der Familie, den Arbeitgebern, dem Stand und dem Arzt und seinem Personal erschaffen wird und von außen an diese\*n herangetragen wird. Der\*die Patient\*in soll dieses ihm\*ihr äußerliche Konstrukt zu einem Teil seines\*ihres inneren Selbst machen; soll diese von anderen Menschen erschaffene Konstruktion seiner\*ihrer Identität als die eigene annehmen.

Für Foucault stellt dieses Verfahren das *Dispositiv der Heilung* dar. Die Aktion des Arztes (Herbeiführen der Heilung) ist mit denjenigen der Institution (Psychiatrie), der Reglements (Psychiatrie, Familie, Arbeitgebern), der Gebäude (äußere und innere Architektur der Psychiatrie) absolut verschmolzen. Alle Teile wirken zusammen, sind miteinander verwoben, um am Ende die Gesamtwirkung der Heilung herbeizuführen (vgl. ebd.).

Dabei hat es zu der damaligen Zeit keine *Theorie* der Heilung gegeben. Wie schon weiter oben ausgeführt, ist die Psychiatrie nicht aus medizinischen Gründen gegründet worden, sondern vornehmlich aus einem Schutz- und Sicherheitsbedürfnis heraus. Die vernünftigen, gesunden Bürger\*innen bedürfen des Schutzes vor den Wahnsinnigen. Gleichzeitig wurde postuliert, dass die Wahnsinnigen geheilt werden könnten, wenn sie von einem Arzt behandelt würden. Behandlungsformen waren dabei nicht die uns heute bekannten Therapieverfahren wie Verhaltens- oder Psychotherapie, sondern die Behandlung der Patient\*innen bestand einzig und allein aus einer Reihe von Manövern, Taktiken, von Gesten und Verhaltensweisen, die von den Patient\*innen ausgeführt werden und die diese zeigen mussten. Erwachsen sind diese Verfahren aus der medizinischen Tradition der Anstalten heraus; die Anstalt ist der Formationsort mehrerer Diskursserien:

„Aufhören, verrückt zu sein, heißt hinzunehmen, daß man gehorsam ist, heißt, seinen Lebensunterhalt verdienen zu können, sich in der biographischen Identität wiederzuerkennen, die man für sie geformt hat, heißt aufzuhören, Lust aus dem Wahnsinn zu ziehen“ (MP, Sitzung am 19.12.1973/2005, S. 239 f.).

Das heißt, es gibt eine psychiatrische Über-Macht des Arztes gegenüber dem\*der Kranken, da der Arzt mit dem Disziplinarsystem eine Einheit bildet – das Krankenhaus ist der Körper des Arztes (vgl. MP, Sitzung am 30.01.1974/2005, S. 391).

Auf der anderen Seite gibt es auch eine Über-Macht des\*der Kranken, da diese\*r erst durch seine\*ihre Symptome die Existenz des Arztes rechtfertigt. Dabei gibt es innerhalb der Psychiatrie drei Techniken zur Prüfung der Wahrheit des\*der Kranken: die Befragung, die Drogen und die Hypnose: „Drei Techniken also für diese Prüfung der Wirklichkeit der Krankheit, die den Psychiater als Arzt inthronisiert und die Forderung als Symptom gelten läßt: erstens die Befragung, zweitens die Drogen, drittens die Hypnose“ (MP, Sitzung am 30.01.1974/2005, S. 391).

### Die Befragung

Der disziplinarische Aspekt der Befragung liegt in der Fixierung der Identität. Das Individuum soll an die Norm seiner eigenen Identität gefesselt und kenntlich gemacht werden: „Wer bist du? Wie heißt du? Wer sind deine Eltern, was ist mit den verschiedenen Ereignissen, die deinen Wahnsinn betreffen? (...)“ (MP, Sitzung am 23.01.1973/2005, S. 339).

In der Befragung soll das Individuum gezwungen werden, sich in seiner Vergangenheit, in einer Reihe von Ereignissen in seinem Leben wiederzuerkennen (vgl. ebd., S. 392). Es existiert so etwas wie der Zwang zur Einheitlichkeit in der Biographie. Die Ereignisse sollen die Gründe angeben für die Anwesenheit der Symptome.

Für die Existenzsicherung des Psychiaters ist es wichtig, aus einem diffusen Meer aus Geschichten und Erzählungen Symptome für den Wahnsinn zu extrahieren. Als Gegenleistung sichert der Psychiater dem\*der Patienten\*Patientin zu, dass er\*sie die Verantwortung für sein\*ihr Handeln an diesen abgeben könne und er\*sie geheilt werden würde – wenn er\*sie sich an die Regeln der Psychiatrie hält:

„Ich werde dich unter der Bedingung von deinem Wahnsinn befreien, daß du mir deinen Wahnsinn eingestehst“, das heißt: „Gib mir Gründe dafür, daß ich dich einsperre; gib mir die Gründe, aus denen ich dich deiner Freiheit beraube, und im selben Augenblick, werde ich dich von deinem Wahnsinn befreien. Der Antrieb, durch den du von deinem Wahnsinn geheilt werden wirst, ist derselbe, durch den ich sicher sein kann, daß das, was ich tue, eine medizinische Handlung ist“ (ebd., S. 399).

Hier zeigt sich die Verschränkung zwischen der Macht des Arztes und der Erpressung des Geständnisses; dies ist der zentrale Punkt der Technik der psychiatrischen Befragung.

Bei der psychiatrischen Befragung geht es auf der einen Seite um *drei* Aspekte: Sie konstituiert *erstens* einen Körper durch das System der Zuweisungen von Erblichkeit; sie verleiht der Krankheit einen Körper. *Zweitens*, um die Krankheit als Krankheit bestimmen zu können, wird um sie herum ein Feld der Anomalien gegründet. *Drittens* isoliert, unterscheidet und bestimmt sie einen pathologischen Brennpunkt im Sinne eines wichtigen Kernsymptoms, das im Geständnis aktualisiert werden muss.

In der Psychiatrie des 19. Jahrhunderts leistet diese Art der Befragung genau diejenigen Elemente zu rekonstruieren, die analog zur organischen Medizin genauso funktionieren und

eine Differentialdiagnose ermöglichen. Die psychiatrische Untersuchung kann dadurch den Ansprüchen der Medizin gerecht werden.

Auf der anderen Seite ist die Befragung eine Tauschhandlung zwischen Psychiater und Kranken, in der eine *dreifache* Realisierung stattfindet: die Realisierung eines Verhaltens als Wahnsinn, die Realisierung des Wahnsinns als Krankheit und die Realisierung des Arztes des\*der Verrückten als Arzt. Die konstituierende Befragung als erneuertes Ritual dient der absoluten Diagnose im paradigmatischen Krankenhaus des 19. Jahrhunderts.

In diesem Krankenhaus vollzieht der Arzt zwei Handlungen: die Visite und die Befragung. Während der Visite durchheilt der Arzt alle Abteilungen des Krankenhauses und verwandelt die Disziplin in eine Therapie: „Ich werde alle Zahnräder der Anstalt überfliegen, ich werde alle Mechanismen des Disziplinarsystems sehen, um sie durch meine bloße Anwesenheit in einen therapeutischen Apparat zu verwandeln“ (MP, Sitzung am 30.01.1974/2005, S. 401). Die Befragung dient der Konstituierung des Arztes als Arzt: „Gib mir Symptome, mach mir aus deinem Leben Symptome, und du wirst aus mir einen Arzt machen“ (ebd.).

Die Visite und die Befragung sind die beiden Elemente, auf Grundlage derer das disziplinarische Feld funktioniert. In diesem disziplinarischen Feld kommt neben der Visite und der Befragung die Präsentation des\*der Kranken vor den Studierenden hinzu:

„Nun, man richtet eben einen Raum ein, in dem der Irrenarzt durch die bloße Tatsache als Arzt gekennzeichnet wird, daß es um ihn herum Studenten als Zuhörer und Zuschauer gibt. Der medizinische Charakter seiner Rolle wird also aktualisiert, und zwar keinesfalls durch den Erfolg seiner Kur, durch die Tatsache, daß er die wirkliche Ätiologie gefunden hat – da es genau darum eben nicht geht. Der medizinische Charakter seiner Rolle und die Operationen der Umwandlung, von denen ich gesprochen habe, sind in dem Maße möglich, in dem es um den Arzt herum den Chor und das Korps der Studenten gibt. (...) Die gebieterische Dimension der Rede des Psychiaters ist für seine medizinische Macht konstitutiv“ (ebd., S. 401f.).

## Drogen

Ende des 18. Jahrhunderts existiert eine medizinisch-legale Verwendung von Drogen:

„Es war am Ende des 18. Jahrhunderts, als ein italienischer Arzt die Idee hatte, Opium in massiven Dosen zu verwenden, um zu bestimmen, ob eine Person wirklich geisteskrank ist oder nicht, und zwar als Instanz der Entscheidung zwischen dem Wahnsinn und der Simulation des Wahnsinns. Das war der Ausgangspunkt, und dann findet man ungefähr während der ersten vierzig Jahre des 19. Jahrhunderts eine enorme Verwendung von Drogen in psychiatrischen Krankenhäusern. Diese Drogen waren im wesentlichen Opium, Amylnitrit, Chloroform und Äther“ (ebd., S. 403).

1845 erscheint ein Buch von Moreau de Tours über die Wirkungsweisen des Haschischkonsums im Selbstversuch. Das Ergebnis ist: Durch den Haschischkonsum lassen sich sämtliche Symptome des Wahnsinns reproduzieren – bei jeder beliebigen Person; d. h. durch den Selbstversuch erhält der Psychiater also die Möglichkeit, die Erfahrung des\*der Verrückten nachzuempfinden

„und folglich die Möglichkeit, einen Zugang zu etwas zu haben, das so etwas wie ein Nullpunkt zwischen der Psychologie des Verhaltens und der pathologischen Psychologie ist. Und vor allem bietet sich dem Psychiater die Möglichkeit, im Namen seiner Normalität und seiner Erfahrungen, die er als normaler, aber berauschter Psychiater machen kann, den Wahnsinn zu sehen, über ihn zu sprechen und ihm ein Gesetz vorzuschreiben“ (ebd., S. 407).

Bis zu diesen Experimenten war das Unterscheidungsmerkmal zwischen Psychiater und Verrücktem\*Verrückter die Denkstruktur des Psychiaters: „Du bist verrückt, weil du nicht so denkst wie ich“ (MP, Sitzung am 30.01.1974 /2005, S. 407). Der Psychiater war das normale Individuum, das dem Wahnsinn sein Gesetz vorschrieb (ebd.).

Nach den Drogenexperimenten kann der Psychiater den Wahnsinn des\*der Verrückten verstehen:

„Ich kenne das Gesetz deines Wahnsinns, ich erkenne es gerade deshalb an, weil ich es in mir reproduzieren kann; unter der Bedingung einiger Veränderungen wie dem Haschischrausch kann ich in mir selbst die ganze Reihe von Ereignissen und Prozessen verfolgen und reproduzieren, die den Wahnsinn charakterisieren. Ich kann verstehen, was geschieht; ich kann die authentische und autonome Entwicklung deines Wahnsinns erfassen und rekonstruieren; ich ihn folglich von innen erfassen“ (ebd., S. 408).

Dies bezeichnet Foucault als neue Gewalt, die der Psychiater nun über den Wahnsinn erlangt.

Durch die Drogen hat der Psychiater, wie bereits ausgeführt wurde, Zugang zu etwas, was ihm bisher nicht zugänglich war; die Drogen konnten folglich den Psychiater die *Schranke* oder *Grenze* überqueren lassen, die bisher zwischen Traum und Wachzustand existiert hatte. Der Traum wird dabei als ein Zustand angesehen, durch den der Psychiater in der Lage ist, den Wahnsinn zu verstehen:

„Der Traum, insofern er der Mechanismus ist, den man beim normalen Menschen findet und der eben als Prinzip der Verständlichkeit des Wahnsinns dient, wird von der Erfahrung des Haschisch erschlossen. Es scheint also, daß dem Menschen zwei Arten moralischer Existenz, zwei Leben anvertraut wurden. Die erste dieser beiden Existenzen ergibt sich aus unseren Beziehungen zur Außenwelt, zu jenem großen Ganzen, das man das Universum nennt; wir teilen sie mit den Lebewesen, die uns ähnlich sind. Die zweite ist nur ein Widerschein der ersten und nährt sich gewissermaßen nur von dem Material, das jene ihr liefert. Sie ist jedoch vollkommen verschieden. Der Schlaf ist wie eine Schranke, die sich zwischen den beiden erhebt, er ist der physiologische Ort, an dem das äußere Leben endet und das innere beginnt“ (ebd., S. 409).

In diesem Sinne ist der Wahnsinn ein Zustand, in dem die Schranke zwischen Traum und Wachzustand nicht mehr existiert oder an einigen Stellen durchlässig ist (ebd.).

Moreau de Tours schreibt dem Traum eine andere Bedeutung zu als noch Esquirol es tat: Esquirol und die Psychiater seiner Zeit sagten: „Die Verrückten sind Träumer“ (ebd., S. 410). Sie stellten folglich eine Analogie zwischen Träumen und dem Wahnsinn her. Moreau de Tours stellt eine Beziehung zwischen den Phänomenen des normalen Wachzustands, den Phänomenen des Traums und den Phänomenen des Wahnsinns her (ebd.).

Nach de Tours befindet sich der Traum zwischen dem Wachzustand und dem Wahnsinn – diese Stellung hat er hervorgehoben und begründet – diese Begründung ist in der Geschichte der Psychiatrie und der Geschichte der Psychoanalyse absolut grundlegend:

„Da ich träumen kann, kann ich auch verstehen, was der Wahnsinn ist. Auf der Grundlage meines Traums und auf der Grundlage dessen, was ich von meinem Traum erfassen kann, werde ich schließlich verstehen, wie es einem Verrückten ergeht“ (ebd.).

Damit ist die Droge die kontrollierte Herbeiführung des Wahnsinns selbst. In dem Moment, wo der Arzt dem\*der Patienten\*Patientin Drogen verabreicht, verliert er seine Macht. Er

gibt seine Macht an die Droge ab – jedoch nur scheinbar. Steht der\*die Patient\*in unter Drogen, kann er\*sie nicht frei und selbstbestimmt handeln – die Drogen bzw. die chemischen Prozesse, die sie im Körper der Patient\*innen auslösen, übernehmen die Kontrolle über das Erleben, Fühlen und Verhalten. In diesem Zustand ist der\*die Patient\*in den Ärzten und Pfleger\*innen ausgeliefert, da diese sich in dem Zustand des klaren Verstands befinden (vgl. MP, Sitzung am 30.01.1973/2005, S. 411 f.).

### Magnetismus und Hypnose

Das dritte System von Prüfungen der Wahrheit des\*der Kranken besteht in der Praxis des Magnetismus in den ersten zwei Dritteln des 19. Jahrhunderts. Ursprünglich wurde der Magnetismus als eine Art *Verschiebung der Krise* genutzt. Am Ende des 18. Jahrhunderts war der Magnetiseur jemand, der seinen Willen dem\*der Klienten\*Klientin auferlegte. Wenn die Psychiater zu Beginn des 19. Jahrhunderts folglich die Idee hatten, den Magnetismus einzusetzen, so kann dies vor dem Hintergrund des Bestrebens, „den Einfluß der Macht zu verstärken, die der Psychiater sich zuschreiben wollte“ (ebd., S. 412), interpretiert werden.

Auf der anderen Seite wurde diese Methode eingesetzt, um dem\*der Kranken eine gewisse Hellsichtigkeit, intuitive Einsicht zu geben. Mit dieser Einsicht konnte der\*die Kranke seinen\*ihren eigenen Körper beobachten und erforschen sowie seinen\*ihren Wahnsinn von innen heraus und den Wahnsinn der anderen Leute betrachten.

Orthodoxe Mesmerianer praktizierten einen Magnetismus, der es dem\*der Kranken ermöglichen sollte, die Natur, den Prozess und die Dauer der eigenen Krankheit zu erkennen. In den Jahren 1820–1825 fanden Experimente in der Salpêtrière dazu statt. Sie waren erste Versuche mit dem Magnetismus dieser Art. Dabei wurde der\*die Patient\*in in einen schlafartigen Zustand versetzt und in diesem Zustand zu seiner\*ihrer Krankheit befragt. Das heißt, die medizinische Diagnose fand im Rahmen der magnetischen Behandlung statt (ebd., S. 413).

Die wirkliche Einführung des Magnetismus und der Hypnose in die psychiatrische Praxis findet deutlich später statt, nämlich in der Umgebung von Broca zwischen 1858–1859. Beide Praxen werden auch als Braidismus bezeichnet, weil sie auf Braids Abhandlung *Neurypnology or, the Rationale of Nervous Sleep* von 1842 zurückgehen (ebd., S. 414).

Der Mesmerismus wurde um 1830 aufgegeben, der Braidismus als Behandlungsmethode akzeptiert. Der Grund dafür liegt darin, dass die alten Magnetiseure den Patient\*innen die medizinische Macht und das medizinische Wissen anvertrauen wollten – niemand kennt den Wahnsinn so gut wie die Patient\*innen selbst. Dies widerspricht jedoch der Funktionsweise dieser Institution, die Macht über den Wahnsinn haben will und ihn beherrschen möchte. Die Akademie der Medizin hat sich dem entgegengestellt. Der Braidismus hielt ab den 1860er-Jahren in den Psychiatrien Einzug (MP, Sitzung am 30.01.1973/2005, S. 414).

Braids Ansatz der Hypnose verlegt alle Wirkungen und alle Macht der Hypnose in den Willen des Arztes. Die Macht, das Ansehen und die Aussagen des Arztes bringen die Auswirkungen der Hypnose hervor. Braids Konzept der Hypnose sah vor, dass der Wille des\*der Patienten\*Patientin vollständig neutralisiert wurde und sich das medizinische Wissen in dem Sinne vollkommen frei entfalten konnte, da der Arzt dem\*der Patienten\*Patientin sagte, was er\*sie zu tun habe. Broca brachte die Hypnose in Frankreich wieder zur Geltung, in dem er eine O vornahm, als eine Person sich in Hypnose befand:

„Diese Neutralisierung des Kranken durch die Hypnose, die Tatsache, daß man vom hypnotisierten Patienten nicht mehr verlangt, seine Krankheit zu kennen, sondern ihm im Gegenteil die Aufgabe stellt, wie eine neutrale Oberfläche zu fungieren, auf der sich der Wille des Arz-

tes einprägt, wird von sehr großer Bedeutung sein, denn von hier aus wird man in der Lage sein, die hypnotische Wirkung zu definieren“ (MP, Sitzung am 30.01.1973/2005, S. 415).

Damit liefert der Braidismus

„die Grundlage für eine Orthopädie des Verstandes und der Moral, die gewiß eines Tages in den Bildungs- und Strafanstalten eingeführt werden wird. Die Hypnose gestattet also eine Formung und Dressur des Verhaltens. Sie ermöglicht auch eine Aufhebung der Symptome“ (ebd.).

Der Hypnotiseur ist dadurch also in der Lage, Gewalt über den Körper des Kranken auszuüben. Er kann intellektuelle und moralische Fähigkeiten anregen und schwächen; Muskelkontraktionen hervorrufen; die Sensibilität der Oberfläche des Körpers verändern; er kann die Atmung und den Kreislauf beeinflussen.

In dem Aufkommen dieser Behandlungsart sieht Foucault die Erscheinung des Körpers des\*der Kranken, der bisher in der psychiatrischen Praxis abwesend war:

„Die Hypnose gestattet einen effektiven Eingriff am Körper, und zwar nicht bloß auf der disziplinarischen Ebene der manifesten Verhaltensweisen, sondern auf der Ebene der Muskeln, Nerven und Elementarfunktionen. Folglich ist die Hypnose für den Psychiater eine neue, viel vollendetere, viel weiter reichende Art und Weise als die Befragung, um über den Körper des Kranken Gewalt auszuüben; oder vielmehr befindet sich nun zum ersten Mal der Körper des Kranken in seinen gewissermaßen funktionellen Einzelheiten in Reichweite des Psychiaters. Die Macht der Psychiatrie wird schließlich auf diesen Körper übergreifen, der sich ihr entzog, seitdem man wußte, daß die pathologische Anatomie niemals in der Lage war, über die Funktionsweise und die Mechanismen des Wahnsinns Rechenschaft abzulegen“ (ebd., S. 416 f.).

Die Befragung, die Hypnose und die Drogen sind die Elemente, die um die Jahre 1860 bis 1880 zur Verfügung stehen und eine extreme Bedeutung und Intensität annehmen, weil zu diesem Zeitpunkt aus der Organmedizin eine neue Wirklichkeit des Körpers erscheint. Der Körper ist nicht einfach nur ein Körper mit Organen und Geweben, sondern ein Körper mit Funktionen, Leistungen und Verhaltensweisen (vgl. ebd., S. 418).

Damit kann der Wahnsinn Bestandteil einer allgemeinen medizinischen Symptomatologie werden,

„die sich bislang immer durch jene Abwesenheit des Körpers, durch das Fehlen einer Differentialdiagnose am Rand gehalten hatte, das wird das große Ereignis sein. Das Scheitern dieses Versuchs bei Charcot, die Tatsache, daß der neurologische Körper wie der Körper der pathologischen Anatomie sich dem Psychiater entzieht, wird der Macht der Psychiatrie die drei Machtinstrumente lassen, die im ersten Teil des 19. Jahrhunderts eingeführt wurden. Das bedeutet, daß man nach dem Verschwinden der großen Hoffnung auf die Neurologie nur noch die drei Elemente findet: die Befragung – die Sprache –, die Hypnose und die Drogen, das heißt die drei Elemente, auf die sich, sei es in den Anstaltsräumen oder außerhalb, die Macht der Psychiatrie heute noch stützt“ (ebd.).

Der Wille des\*der Patienten\*Patientin; der Körper des\*der Patienten\*Patientin und der Wille des Arztes

In Bezug auf die psychische und physische Abhängigkeit zwischen Patient\*in und Arzt ist die aufkommende Differenzierung zwischen dem neurologischen und anatomisch-pathologischen Körper ein entscheidendes Element. Die Erfassung des kranken Körpers in der neurologischen Klinik verläuft anders als die Erfassung des anatomisch-pathologischen Körpers. Die klassische pathologische Anatomie basiert auf einem System von Reizen und Wirkungen (Brust abklopfen, abtasten etc.) (vgl. ebd., Sitzung vom 06.02.1974/2005, S. 435).

In der neurologischen Untersuchung wird die Wirkung von etwas als Reaktion interpretiert. Dabei werden Reflexe untersucht und komplexe Verhaltensweisen, die auf eine Vielzahl von Automatismen oder vorgängiges Lernen zurückführbar sind. Die dadurch ausgelösten Reaktionen sollen Dysfunktionen offenbaren (vgl. ebd., S. 435/438).

Die Neurologie erforscht Synergien, d. h. Korrelationen zwischen verschiedenen Muskelketten. Es erfolgt eine Analyse der Befunde auf zwei Ebenen: auf der Ebene der Automatismen und auf der Ebene des Willkürlichen. Mit der Ebene des Willkürlichen wird die intentionale Einstellung der Person verbunden. Anhand seiner Intention kann die Einstellung der Person, ihr Bewusstsein und ihr Wille erfasst werden (vgl. ebd.). Hier finden wir eine Beziehung zwischen dem Willen der Person und ihrem Körper. Dadurch wird eine klinische Analyse der Person hinsichtlich ihrer Absicht und ihres Willens möglich (vgl. ebd.).

Es eröffnet sich hier die Möglichkeit, die Einstellungen, das Bewusstsein und den Willen des Subjektes *zu erfassen*. Und dieser Wille ist der Zielpunkt, auf den die disziplinarische Macht der Psychiatrie ihr Augenmerk richtet, und die Neuropathologie soll dabei das klinische Instrument bilden, den Willen des Kranken zu erfassen (vgl. ebd., S. 439).

Dabei steht der Wille des\*der Kranken im Zentrum von allem Wirken und allen Aktivitäten innerhalb der Psychiatrie. Ohne den Willen des\*der Patienten\*Patientin kann keine neuropathologische Untersuchung stattfinden. Die Macht des Arztes erfährt hierbei eine Beschränkung. Es geht nun nicht mehr nur darum, dass der\*die Patient\*in physisch das ausführt, was der Arzt von ihm\*ihr verlangt. Und es geht nun nicht mehr nur darum, dass Patient\*innen unter Zuhilfenahme von Zwangsmitteln wie die Androhung von Bestrafung, Gewalt oder Ähnlichem gewünschtes Verhalten zeigen, sondern es wird das Ziel verfolgt, dass Patient\*innen das auch *wollen*, was sie tun. Der Wille des\*der Kranken steht damit der Autorität des Arztes gegenüber. Dies ist das Zentrum des neurologischen Dispositivs (ebd., S. 440).

Der Arzt gibt Anweisungen und beobachtet das ausgeführte Verhalten des\*der Patienten\*Patientin. In der *Bewertung* dieses Verhaltens erhält der Arzt seine Macht zurück („klinische Entzifferung von Willensebenen“; MP, Sitzung am 30.01.1973/2005, S. 440).

Auf Grundlage der klinischen Beobachtung des Verhaltens wird auf den Willen des\*der Patienten\*Patientin geschlossen (das Innere ist den Psycholog\*innen nur durch die äußere Beobachtung zugänglich). Foucault bezeichnet dies als *medizinisch klinisches Dispositiv* und unterscheidet es nochmal vom *psychiatrischen Dispositiv* (ebd., S. 441).

Das psychiatrische Dispositiv arbeitet hauptsächlich mit der Methode der Befragung und versucht damit, vom\*von der Patienten\*Patientin ein Geständnis zu erzielen. In der Befragung ist der\*die Patient\*in aufgefordert, sein\*ihr Verhalten als „krank“ zu titulieren und einzugestehen, dass er\*sie sich nicht angemessen verhalten habe. Der\*die Patient\*in muss innerhalb der Befragung eine kohärente Biographie erstellen und die Ursache seines\*ihrer wahnhaften Verhaltens mit Erlebnissen und Erfahrungen in der Kindheit in Verbindung brin-

gen. Genau dies erzeugt das psychiatrische Dispositiv. Die Befragung möchte die zentrale Frage klären, ob der\*die Patient\*in *verrückt* ist oder nicht, und diese *Verrücktheit* gegebenenfalls in den Zusammenhang seiner\*ihrer Biographie setzen, die Gründe und Ursachen für den Wahnsinn liefern kann (vgl. MP, Sitzung am 30.01.1973/2005, S. 441).

Die Neurologie ist nun für Foucault ein neues Dispositiv, was die Befragung und anatomisch-pathologische Untersuchung ersetzt durch Aufforderungen, die Reaktionen beim\*bei der Patienten\*Patientin erzeugen sollen. Dies sind Reaktionen des Körpers, die dann klinisch gedeutet werden. Foucault unterscheidet an dieser Stelle zwischen „Reaktionen seines Körpers“ und „verbale Reaktionen des Patienten“ (ebd.): „Gehorche meinen Befehlen, schweige, und dein Körper wird antworten“ (ebd., S. 442).

Das heißt, es wird nun eine Differentialdiagnostik möglich, die zwischen dem neurologischen Defekt des\*der Klienten\*Klientin und dem „psychischen“ im Sinne von ‚jemand will etwas nicht‘ unterscheidet. Willst du nicht sprechen oder kannst du nicht? Diese Unterscheidung von Können und Wollen ist innerhalb der Psychiatrie eine sehr elementare, da sie sich mit der Wahrheit verbindet. Wer oder was kann wie befragt werden, um die Wahrheit des Wahnsinns zu entziffern?

Foucault glaubt, dass der *Körper* die Wahrheit sagt und der Arzt diese in seinen Begriffen der Wahrheit entziffern kann:

„Ich werde auf das hören, was du nicht (ausdrücklich) sagst, und ich werde dieses Nicht-Gesagte befolgen und dir dadurch Symptome liefern, deren Wahrheit du gezwungen bist anzuerkennen, weil sie, ohne daß du es weißt, auf deine nicht gesagten Aufforderungen antworten“ (vgl. ebd. Anmerkungen zum Skript).

Bis zum Auftreten der Neurologie gab es in der Medizin zwei Bereiche von Krankheit: die Geisteskrankheiten und die „anderen, die wirklichen Krankheiten“ (ebd., S. 443). Für viele Psychiater zwischen 1820 und 1870/80 sind Geisteskrankheiten Krankheiten des Körpers, die psychische Symptome oder Syndrome umfassen:

„Das heißt, es gab eine bestimmte Zahl von Krankheiten, die durch eine Differentialdiagnose beurteilt werden konnten – und das waren die richtigen, soliden Krankheiten, um die sich die wahren und ernsthaften Ärzte kümmerten –, und dann gab es Krankheiten, auf die eine Differentialdiagnose nicht anwendbar war und die nur durch eine Prüfung der Wirklichkeit erkennbar waren – und das waren die sogenannten Geisteskrankheiten, diejenigen, auf die man nur binäre Begriffe anwenden konnte: ‚Er ist wirklich verrückt‘ oder ‚Er ist nicht verrückt‘“ (ebd., S. 443 f.).

Das Erscheinen des neurologischen Körpers und des klinischen Dispositivs der Neurologie macht es möglich, dass der\*die Verrückte als kranker Mensch anerkannt werden kann (vgl. MP, Sitzung am 06.02.1973/2005, S. 446).

Diese Anerkennung erhält der\*die Kranke jedoch nicht, ohne dafür etwas zu tun. Aus Sicht Foucaults sind eine mehrere Manöver zwischen Arzt und Patient\*in notwendig, um diesen Status der Krankheit zu erreichen. Exemplarisch führt er dies am Beispiel der Diagnostik der Hysterikerinnen von Charcot aus.

### *Manöver 1: Organisation des symptomatologischen Szenarios*

Herr-Knecht-Symbolik: Der Neurologe ist davon abhängig, dass der\*die Patient\*in konstant die Symptome zeigt, damit diese als „krank“ betitelt werden können und der Neurologe dadurch seinen Status als Arzt behält:

„Deshalb erfordert die Weihung des Arztes zum Neurologen im Unterschied zum Psychiater eine heimliche Aufforderung an den Kranken – was schon der Psychiater sagte ‚Gib mir Symptome, aber stabile, kodegerechte, regelmäßige Symptome‘, und diese Regularität, diese Stabilität des Symptome mußte zwei Formen annehmen. Erstens eine Konstanz der Symptome (...) und zweitens mußten die Anfälle selbst ordentlich und regelmäßig sein, weshalb sie nach einem typischen Szenario ablaufen mußten, das einer neurologisch existierenden Krankheit hinreichend ähnlich war (...)“ (MP, Sitzung am 06.02.1973/2005, S. 448 f.).

Dabei handelt es sich bei diesem Manöver um ein zweifaches Spiel. Einerseits löst der Psychiater seine Existenz als Psychiater durch die regelmäßig stattfindenden Anfälle aus – denn die regelmäßig stattfindenden Anfälle zwingen den Psychiater dazu, eine streng medizinische Handlung vorzunehmen: die Differentialdiagnose. Dadurch wird der Psychiater zum Arzt. Das ist die eine Seite des Spiels – auf der anderen Seite wird durch dieses Prozedere der\*die Patient\*in zum Kranken. Dadurch entzieht er\*sie sich erstens der Gewalt der Anstalt, und zweitens erhält er\*sie seine\*ihre Bürgerrechte als Patient\*in eines Krankenhauses zurück: „Das Recht, nicht verrückt, sondern krank zu sein, wird vom Hysteriker aufgrund der Konstanz und der Regelmäßigkeit der Symptome erworben“ (ebd., S. 450).

Das Recht des\*der Kranken jedoch, ein\*e Kranke\*r zu sein und kein\*e Irre\*r oder Verrückte\*r, beruht auf der Abhängigkeit, die diese\*r zum Arzt hat – jedoch ist auch der Arzt vom\*von der Kranken abhängig – denn nur wenn diese\*r regelmäßig seine\*ihre Symptome zeigt, kann der Arzt ein Neurologe sein (vgl. ebd.).

### *Manöver 2: Manöver der funktionellen Marionette*

Dieses Manöver baut auf dem ersten Manöver auf. Die Macht des Arztes wird durch das erste Manöver bestätigt – jedoch auf der anderen Seite auch geschwächt. Die Schwierigkeit liegt darin, die Kranken und ihre Anfälle zu kontrollieren (Foucault zitiert Charcot, der Patientinnen hatte, die 17.083 Anfälle in 14 Tagen zeigten). Es muss nach einem Apparat, einer Strategie gesucht werden, die es ermöglicht, dass man die Symptome kontrollieren kann (ausschließlich Symptome der Hysterie zu zeigen) und den Überschuss von Tausenden von Anfällen zu vermeiden. Es geht folglich um die Kontrolle der Symptome, der Zeitpunkte und der Quantität der Anfälle.

Eine Kontrolle der Zeitpunkte wird über Hypnose und Suggestion erzeugt, die präzise Befehle in einer spezifischen Situation setzen: Zeige dieses Symptom! Das Problem, das damit einhergeht, ist die Frage, ob es sich dann immer noch um eine Krankheit handeln kann, wenn der Arzt die Symptome durch diese Art der Manipulation hervorrufen kann?

### **3.1.3. Anonymität**

Ein weiteres Wesensmerkmal der Disziplinarmacht findet sich in ihrer *Anonymität* – d. h., im Vorherigen haben wir sehr deutlich gemacht, wie eine physische und psychische Abhängigkeit zwischen den Patient\*innen und dem Arzt und dem Pflegepersonal (Aufseher) erzeugt und konstituiert wird. Dabei spielte die Beziehung zwischen Arzt und Patient\*in eine zentrale Rolle – die Wirkmächtigkeit der Disziplinarmacht geht jedoch weit über das Verhältnis

zwischen Arzt und Patient\*in hinaus, da es sich bei dieser Form der Macht weniger darum handelt, dass diese jemand besitzt (der Arzt) oder sie sich im Kräfteverhältnis zwischen dem Arzt und den Patient\*innen offenbart. Ganz grundsätzlich spricht Foucault in diesem Zusammenhang davon, dass Macht nur existiere, weil es Unterschiede gebe: Unterschiede, die zwischen Menschen gemacht werden. Institutionen erzeugen solche Unterschiede, indem sie in ihrem Apparat jeder Person einen Platz zuweisen. Durch die Analyse des Mechanismus dieser systematischen Erzeugung von Unterschieden, wird es dann möglich die Funktionsmechanismen der Macht zu erkennen (vgl. MP, Sitzung vom 07.11.1973/2005, S. 17). Die Disziplinarmacht ist damit nichts Materielles, nicht etwas, was in jemandes Besitz ist, sondern sie wird wirksam in den „Zwischenräumen“, in den Unterschieden zwischen Patient\*in, Arzt, Aufseher und Anstaltspersonal:

„Es ist eine anonyme Macht ohne Namen, ohne Gesicht, es ist eine Macht, die unter verschiedenen Personen aufgeteilt ist; es ist vor allem eine Macht, die sich durch die Unerbittlichkeit eines Reglements manifestiert, das sich nicht einmal zum Ausdruck bringt, da ja im Grunde nichts gesagt wird; und in dem Text ist gut beschrieben, wie alle Vertreter der Macht stumm bleiben“ (ebd., S. 42).

Anstelle einer souveränen Macht entsteht eine blasse, mannigfaltige, farblose Macht der Disziplin. Der Körper und die Person sollen durch diese Macht folgsam und gehorsam gemacht werden (vgl. ebd.). Dabei muss diese Macht sich nicht konkret zum Ausdruck bringen, sie wird wirksam über die Anordnungen, Regeln und Vorschriften einer Institution.

Die disziplinarische Macht ist eine diskrete, aufgeteilte Macht, die ihre Funktion innerhalb eines komplexen Netzes erfüllt, das sie selbst erschaffen hat, und deren Wirksamkeit an der Folgsamkeit und dem Gehorsam derjenigen erkennbar wird, auf die sie ausgeübt wird. Im Vorherigen wurde dies sehr deutlich an den Formen der Befragung durch die Gabe von Drogen oder mittels Therapie durch Hypnose. Diese Verfahren wurden im Namen der Heilung der Kranken durchgeführt und dienten doch vor allem dazu, die Position des Psychiaters zu konstituieren und die Gesten und die Symptome der Kranken zu kontrollieren.

Die Kräfteverhältnisse zwischen Arzt, Anstaltspersonal und Patient\*in, die die Institution tagtäglich durchdringen, werden in diesen taktischen Dispositionen ausgehandelt und deutlich,: „Die Institution neutralisiert die Kräfteverhältnisse oder läßt sie nur in dem Raum zum Tragen kommen, den sie definiert“ (ebd.).

In diesem Sinne hat die Disziplinarmacht in der Psychiatrie viele Gesichter und viele Dimensionen. Sie findet sich im gesamten Anstaltspersonal auf bestimmte Weise verteilt und tritt in vielen Facetten und Formen auf: Drogen, Hypnose, Suggestion, Befragung, Dusche, Einschließung, Belohnung etc. Die Disziplinarmacht ist nichts Singuläres, sondern ein Vielfältiges, das stets in gewisser Weise *anonym* bleibt, da niemand ihren Namen trägt, aber alle von ihr durchzogen sind.

### **3.1.4. Ordnung**

Ordnung ist innerhalb der Psychiatrie das wesentliche Element. Die Ordnung ist das, was dem Wahnsinn, dem Chaos entgegengestellt werden kann. Ordnung ist das Gegengewicht zur Macht des Wahnsinns,

Dabei ist die Ordnung in der Psychiatrie ein *Regime*: ein Regime der Isolierung, der Regelmäßigkeit, des Zeitplans, ein System maßvoller Mangelzustände und Arbeitspflicht usw.

In diesem Regime ist der Psychiater „jemand, der den Betrieb des Hospitals und das Funktionieren der Individuen leitet“ (MP, Sitzung am 09.01.1974/2005, S. 251).

Die Leitung einer Psychiatrie hat dabei zweierlei Aufgaben: die Realität als Macht funktionieren zu lassen und die Patient\*innen dazu zu bringen, dass sie die in der Anstalt ausgeübte psychiatrische Macht als Macht anerkennen, als sei sie die Macht der Realität selbst (vgl. ebd., S. 252). Die Anstalt muss dann wie ein geschlossenes Milieu funktionieren, „unabhängig von all dem Druck, der derjenige der Familie usw. sein kann“ (ebd.). Das macht sie zu einer *absoluten Macht*. Die isolierte Anstalt muss dann für sich selbst die Reproduktion der Realität sein: Gebäude ähneln gewöhnlichen Wohnungen, Beziehungen zwischen den Personen innerhalb der Anstalt ähneln Beziehungen der Bürger\*innen untereinander, das System der Bedürfnisse und der Ökonomie wird installiert. Dadurch ist das System der Anstalt eine Verdoppelung des Systems der Realität (vgl. ebd.).

Die Taktik und die Anordnung der Personen in diesem System ermöglichen die Wirksamkeit der Disziplinarmacht (vgl. MP, Sitzung am 07.11.1973/2005, S. 20). Außerdem wird nicht nur die Wirksamkeit der Disziplinarmacht über die Ordnung möglich, sondern diese ist auch grundlegend für die *Heilung* der Kranken:

„Zum zweiten ist diese disziplinarische Ordnung, die in jenem Text von Pinel als Bedingung für eine exakte Beobachtung auftaucht, gleichzeitig Bedingung für die dauerhafte Heilung; das heißt die therapeutische Operation selbst, diese Transformation, in deren Ausgang ein als krank Geltender aufhört, krank zu sein, kann nur im Inneren dieser geregelten Machtverteilung geschehen“ (ebd., S. 15).

Fodérés Beschreibung der idealen Anstalt aus dem Jahr 1817 schildert diese als einen Ort, der von der Ordnung, dem Gesetz und der Macht beherrscht wird. Die Ordnungen dringen in die Körper ein. Diese Ordnung, von der hier die Rede ist, meint eine andauernde Regulierung der Aktivitäten und Gesten (vgl. ebd., S. 14). Ordnung, Disziplin und Regelmäßigkeit sind folglich notwendig für die *Bildung eines medizinischen Wissens* und eine *dauerhafte Heilung*.

Die Bedingungen des ärztlichen Blicks sind *Neutralität* und die *Möglichkeit der Objektivierung*. *Objektivität* ist dabei das Kriterium der Gültigkeit dieses Wissens. Neutralität ist die Möglichkeitsbedingung für die Schaffung dieser Objektivität. Diese äußert sich in einer bestimmten Zeiteinteilung, Raumaufteilung und Individueneinteilung. Eine dauerhafte Heilung kann ein\* Kranke\*r erst in dieser geregelten Ordnung und im Inneren dieses Machtraumes finden: „Die Bedingung des Verhältnisses zum Objekt und der Objektivität der medizinischen Erkenntnis und die Bedingung der therapeutischen Operation sind also dasselbe: Es ist die disziplinarische Ordnung“ (ebd., S. 15).

Diese Ordnung ist von Beginn an charakterisiert durch den Umstand der Dyssymmetrie, da die Beziehung zwischen Arzt und Patient\*innen nie eine war und ist, die das Merkmal der Reziprozität vorsieht. Der Arzt wirkt auf den\*die Patienten\*Patientin ein – es findet keine Rückkopplung dieser Einwirkung statt (vgl. ebd., S. 16):

„Und es ist dieser ganze Zusammenhang der Ordnung – zugleich als gegebene Befehle und gleichermaßen als institutionelle Regelmäßigkeiten und Zwänge –, es ist diese Ordnung, die letztlich für die Psychiater jener Zeit einen der entscheidenden Faktoren der Anstaltstherapie ausmacht. Wie es Falret im Jahre 1854 in einem etwas späten Text sagte; ein feststehendes, streng überwachtetes Reglement, das den Stundenplan des gesamten Tages festlegt und jeden Patienten dazu zwingt, sich gegen die Unstetigkeit seiner Neigungen zu wehren, indem er

sich dem allgemeinen Gesetz unterwirft. Anstatt sich selbst überlassen zu sein und dem inneren Drang seiner Laune oder seines zügellosen Willens zu folgen, ist der Geisteskranke gezwungen, einer Regel nachzugeben, die um so mehr Macht hat, als sie für alle festgelegt ist. Er ist verpflichtet, in den Händen eines fremden Willens zu kapitulieren und sich ständig selbst zu überwinden, um nicht die mit der Übertretung des Reglements verknüpften Strafen gewärtigen zu müssen“ (MP, Sitzung vom 19.12.1973/2005, S. 221).

In dieser *Ordnung* allein lag nach damaliger Auffassung das Therapeutische der Psychiatrie. Sie brachte die Patient\*innen dazu, sich einem Zeitplan und Regelsystem anzupassen, Befehlen zu gehorchen, Autoritäten zu akzeptieren, eine bestimmte Anzahl von Gesten und Gewohnheiten auszubilden und einer Arbeit nachzugehen (vgl. ebd., S. 221).

Es steht dahinter die Auffassung, dass Menschen dann als „gesund“ zu bezeichnen sind, wenn sie in der Lage sind, diesen Aufgaben nachzukommen und sich an Regeln zu halten. Das „Geordnete“ ist das Gesunde, das Chaos ist die Krankheit.

### 3.1.5. Gewalt als Mikrophysik der Macht

Die Beschreibung und Konstruktion einer *Mikrophysik der Macht* ist eine besondere Eigenschaft der Foucault'schen Machtanalytik (vgl. Ruoff, 2007, S. 157). Foucault beschreibt mit diesem Begriff Macht, die sich in Gestalt von Prozessen, Strategien und Wissen verwirklicht, ohne dass sie auf eine einzelne Person zurückgeführt werden kann, von der diese Macht ausgeht. Im Gegensatz zur Souveränitätsmacht existiert diese Macht in Form von Beziehungen, Handlungen und Sprache zwischen den Menschen, die sich in einer bestimmten Art und Weise in einem bestimmten Raum bewegen und verteilt sind.

Das Thema der *Gewalt* ist im Vorherigen zumeist als Freiheitsentzug oder Befehlsgebung beschrieben worden. Die Kranken mussten bestimmte Dinge tun, bestimmte Dinge unterlassen, sie mussten arbeiten, dem Arzt Symptome liefern etc. – Gewalt trat folglich als Zwang auf – ein Zwang, der jedoch der eigenen Heilung diene oder dienen sollte. Innerhalb des Systems der Psychiatrie war darüber hinaus genau geregelt, wer wann auf wen Macht in Form von Zwang oder Befehlen ausüben durfte (vgl. MP, Sitzung am 07.11.1973/2005, S. 20).

Somit stellt sich das Problem der Macht in diesem Kontext in Gestalt von *Technologien*, in Begriffen von *Taktik* und *Strategie* dar: „Wer hat die Macht? Auf wen wird sie ausgeübt? Weswegen wird sie ausgeübt? Wie funktioniert sie? Wem oder was dient sie? Welches ist ihr Platz unter anderen Mächten?“ (ebd., S. 510).

Das Wesen der Disziplinarmacht kann durch die Merkmale der Isolierung, durch physische und psychische Abhängigkeit, Anonymität, Ordnung und die Mikrophysik der Macht charakterisiert werden. Diese Merkmale stellen den äußeren und inneren Rahmen dar, in dem sich die Patient\*innen und das Anstaltspersonal samt Ärzteschaft in dieser Institution bewegen. Die Elemente, die im nächsten Schritt beschrieben werden, kennzeichnen die Handlungen und Prozesse, die sich innerhalb dieser Rahmensetzungen in der Institution vollziehen.

## 3.2. Die Elemente der Disziplinarmacht

Die vier Elementen der Disziplinarmacht, die in der Psychiatrie in Erscheinung treten sind: der ärztliche Blick, das medizinische Wissen, die medizinische Wahrheit und die Schrift. Ihre wesentlichen Kennzeichen werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

### 3.2.1. Der ärztliche Blick

Innerhalb der Psychiatrie spielt die Sichtbarkeit der Patient\*innen eine entscheidende Rolle. Die Möglichkeit, alle Patient\*innen jederzeit sehen zu können oder sie kontinuierlich von Aufsehern beobachten lassen zu können, ist konstitutiv für die Bildung medizinischen Wissens und für die Erschaffung einer medizinischen Objektivität:

„Die Bedingung des ärztlichen Blicks, seine Neutralität, seine Möglichkeit, zum Objekt zu gelangen, kurz, der für das medizinische Wissen konstitutive Zusammenhang gerade der Objektivität als Kriterium seiner Gültigkeit hat zur tatsächlichen Möglichkeitsbedingung ein bestimmtes Ordnungsverhältnis, eine bestimmte Zeiteinteilung, Raumaufteilung, Individueneinteilung. Offen gesagt – ich werde übrigens darauf zurückkommen –, man kann nicht einmal sagen: Individuen; sagen wir einfach eine bestimmte Einteilung von Körpern, von Gesten, von Verhaltensweisen, von Diskursen. In dieser geregelten Streuung findet sich das Feld, von dem ausgehend etwas wie das Verhältnis des ärztlichen Blicks auf sein Objekt, das Verhältnis der Objektivität möglich ist – ein Verhältnis, das sich als Effekt der ersten, von der disziplinarischen Ordnung gebildeten Streuung darstellt“ (MP, Sitzung am 07.11.1973/2005, S. 15).

Der ärztliche Blick macht dadurch aus Individuen *Objekte* der Beobachtung. Dies wird durch die zuvor beschriebene Konstituierung einer Dyssymmetrie zwischen Arzt und Patient\*in produziert und ermöglicht. Die Patient\*innen können jederzeit gesehen und beobachtet werden, jedoch können sie den Arzt und das Anstaltspersonal nicht sehen. Darüber hinaus haben die Patient\*innen nicht dieselben Rechte wie das Personal – sie befinden sich in einem Abhängigkeitsverhältnis zu diesem, wie weiter oben bereits ausgeführt wurde. Gesehen zu werden und nicht selbst seine Beobachter\*innen sehen zu können, verstärkt diese Form der Dyssymmetrie, das Erleben des Ausgeliefertseins und den Verlust der Wertigkeit als Person.

### 3.2.2. Das medizinische Wissen

„Durch eine wohlverstandene Hierarchie wird der vom Chefarzt gegebene Impuls an alle Teile der Station übermittelt; er ist dessen Regulator, doch seine Untergebenen sind dessen unabdingbares Räderwerk“ (MP, Sitzung am 09.01.1974/2005, S. 262).

Durch die Anwesenheit eines Arztes wird die Anstalt zu einem medizinischen Ort:

„Ich glaube also, daß die Notwendigkeit der medizinischen Kennzeichnung der Anstalt, daß die Affirmation der Anstalt als medizinischer Ort zunächst bedeutet – dies ist die erste Bedeutungsschicht, die man herausarbeiten kann –, daß sich der Patient einem gewissermaßen omnipräsenten Körper des Arztes gegenüberfinden muß, daß er schließlich ins Innere des Arztkörpers eingehüllt sein muß“ (ebd., S. 263).

Dabei stellt sich jedoch die Frage, warum nur der Arzt die Anstalt zu einem medizinischen Raum machen kann – was unterscheidet diesen von einem bloßen Verwalter, der die Ord-

nung in der Anstalt genauso herstellen kann? (vgl. MP, Sitzung am 09.01.1974/2005, S. 263). Diese Frage wird auch in den Texten des 19. Jahrhunderts diskutiert (ebd.).

Das, was den Arzt von allen anderen Mitarbeiter\*innen in der Klinik unterscheidet, ist sein *Wissen*. Für die Bildung des *medizinischen Wissens* sind die Ordnung, die verordneten Schemata und Regelmäßigkeiten notwendig, um eine exakte Beobachtung machen zu können (vgl. ebd., S. 264). Eine *objektive* Beobachtung ist nur durch taktische Einteilung möglich; viele Vorsichtsmaßnahmen müssen getroffen werden, um zu einer Beobachtung zu gelangen. Dabei sind die Kennzeichen des medizinischen Wissens folgende (vgl. ebd., S. 265 ff.):

- (1) Der Arzt weiß in gewisser Weise genauer über den\*die Patienten\*Patientin Bescheid als er\*sie selbst. Das heißt, vor der Befragung holt man sämtliche Informationen über den\*die Patienten\*Patientin ein. Es ist notwendig zu wissen,

„warum er gekommen ist, worüber man sich mit Bezug auf ihn beklagt, welches seine Biographie ist; man muß seine Familie oder seine Umgebung befragt haben, derart, daß man in dem Moment, in dem man ihn befragt, darüber stets genauer Bescheid weiß als er oder wenigstens daß man darüber genauer Bescheid weiß, als er es sich vorstellen kann (...)“ (ebd., S. 265).

- (2) Die Technik der psychiatrischen Befragung sieht vor, dass der\*die Patient\*in nur auf Fragen antwortet, die ihm\*ihr gestellt werden:

„Daher der absolute Rat: Den Patienten niemals eine Geschichte ausspinnen lassen, sondern ihn durch eine bestimmte Anzahl von Fragen unterbrechen, die zugleich kanonisch und stets dieselben sind und die in einer bestimmten Reihenfolge aufeinanderfolgen; denn diese Fragen müssen so funktionieren, daß sich der Patient darüber Rechenschaft ablegt, daß seine Antworten den Arzt nicht wirklich informieren, sondern lediglich Bezugspunkte für dessen Wissen darstellen und ihm die Gelegenheit geben, sich zu äußern; er muß sich darüber klarwerden, daß jede seiner Antworten innerhalb eines bereits vollständig vom Geist des Arztes gebildeten Wissensbereichs bedeutsam ist“ (ebd., S. 265 f.).

- (3) Der\*die Patient\*in muss fortlaufend überwacht werden: „(...) es muß ein fortlaufendes Dossier über ihn angelegt werden“ (ebd.) – so kann man jederzeit seine Verfügungsgewalt gegenüber dem\*der Patient\*in deutlich machen: Ich weiß, was du heute gemacht hast, ich weiß, was du gestern gemacht hast, was deine Vergehen und deine Bestrafungen waren. Es entsteht dadurch eine omnipräsente Überwachung, der niemand entkommen kann.

- (4) Es muss stets das doppelte Register von Leitung und Medikation eingesetzt werden. Die Vergehen des\*der Patienten\*Patientin werden bestraft, aber gleichzeitig lässt man den\*die Patienten\*Patientin glauben, dass die Strafe seiner\*ihrer Heilung diene.

- (5) Das große Spiel der Klinik: Der Arzt präsentiert den Studierenden in einer Inszenierung die Patient\*innen und zeigt sich dadurch als derjenige, der gleichzeitig über die Sprache des Lehrers und die des Arztes verfügt:

„Nun, man richtet eben einen Raum ein, in dem der Irrenarzt durch die bloße Tatsache als Arzt gekennzeichnet wird, daß es um ihn herum Studenten als Zuhörer und Zuschauer gibt. Der medizinische Charakter seiner Rolle wird also aktualisiert, und zwar keinesfalls durch

den Erfolg seiner Kur, durch die Tatsache, daß er die wirkliche Ätiologie gefunden hat – da es genau darum eben nicht geht. Der medizinische Charakter seiner Rolle und die Operationen der Umwandlung, von denen ich gesprochen habe, sind in dem Maße möglich, in dem es um den Arzt herum den Chor und das Korps der Studenten gibt. (...) Die gebieterische Dimension der Rede des Psychiaters ist für seine medizinische Macht konstitutiv“ (MP, Sitzung am 30.01.1974/2005, S. 401 f.).

Das psychiatrische/medizinische Wissen hat innerhalb der disziplinarischen Funktionsweise die Aufgabe, die Macht des Psychiaters zu stärken, indem dem Wahnsinn die Über-Macht der Wirklichkeit entgegengestellt wird. Der Arzt allein weiß um den Unterschied zwischen dem Wahnsinn des\*der Patienten\*Patientin und der Wirklichkeit, die hier als Normalität gemeint ist. Das heißt, der Psychiater hat ein genaues Wissen darüber, was ein normales Verhalten ist und was nicht. Auf der Grundlage dieses Wissens und der Kontrolle, die durch die räumliche Fixierung und die permanente Sichtbarkeit der Patient\*innen von der Institution hergestellt wird, entsteht das disziplinarische Dispositiv der Psychiatrie. Das Wissen ist folglich ein elementarer Bestandteil dessen (vgl. Polat, 2010, S. 68). Dabei ist festzustellen, dass Foucault in seinen Ausführungen ausschließlich vom Wissen *des Arztes* spricht. Das Wissen der Wahnsinnigen findet keine Beachtung. Aus diesem Umstand heraus kann darauf geschlossen werden, dass das Wissen der Wahnsinnigen keine Bedeutung für die Machtverhältnisse innerhalb der Psychiatrie hatte. Wissen und Macht werden ausschließlich auf die Position des Arztes fokussiert, wobei dieser „(o)hne die Anstalt und die darin ablaufenden Machtprozesse“ (ebd., S. 71) machtlos wäre. Aufgrund dessen kann nach Polat (ebd., S. 68 f.) geschlussfolgert werden, dass Foucault nicht von einem Macht-Wissen-Komplex spricht, sondern vom Element des Wissens innerhalb des disziplinarischen Dispositivs.

Er beschäftigt sich kritisch mit diesem medizinischen Wissen, mit seiner Herkunft, Produktion und seiner Einsatzweise im institutionellen Geschehen der Psychiatrie.

### 3.2.3. Die medizinische Wahrheit

Die Dispositive der Macht und die Spiele der Wahrheit fügen sich ineinander. Der Arzt ist Herr der Realität und der Wahrheit. Dabei ist Wahrheit in Bezug auf Funktionalität, Legitimation und Autorität zu finden:

„Man kann sagen, daß sich in der klinischen Medizin dieser Zeit ein bestimmtes epistemologisches Modell der medizinischen Wahrheit, der Beobachtung, der Objektivität bildete, das es der Medizin erlauben sollte, sich tatsächlich ins Innere eines Bereiches des wissenschaftlichen Diskurses einzuschreiben, wo sie mit ihren eigenen Modalitäten auf die Physiologie, die Biologie etc. treffen“ (MP, Sitzung am 07.11.1973/2005, S. 27).

Innerhalb der Ausführungen zum Begriff der *Isolation* wurde bereits deutlich, dass es ein wesentliches Merkmal der Psychiatrie als Institution ist, die Kranken möglichst weit von der Familie zu entfernen und sie in ein geordnetes Umfeld zu bringen. Dieses geordnete Umfeld sollte in seiner Struktur dem Leben außerhalb der Anstalt ähneln. Die Krankenzimmer sahen aus wie Wohnungen, man musste arbeiten, um dafür etwas als Gegenleistung zu erhalten, die Umgangsformen ähnelten denen der Gesellschaft. Es wird folglich eine doppelte Realität zum Außen erzeugt.

Die Frage, die sich nun in Bezug auf die *medizinische Wahrheit* als Element der Disziplinarmacht stellt, ist die, wie diese Realität zu einer Macht werden kann und wie sie als Realität im Sinne einer medizinischen Wahrheit Geltung erlangen kann:

„Doch was ist es in Wirklichkeit und genauer, was unter dem Namen Realität tatsächlich innerhalb der Anstalt eingeführt wird? Wem oder was wird Macht verliehen? Was ist es eigentlich, das man als Realität funktionieren läßt? Wem oder was gewährt man eine Machtergänzung, und auf welchen Typ von Realität gründet sich die Anstaltsmacht?“ (MP, Sitzung vom 09.01.1974/2005, S. 252 f.).

Nach Foucault sind es vier Elemente, welche die Realität des Wahnsinns bilden und diesen in der Anstalt aufheben:

- (1) Die Realität des Willens des\*der Anderen: „Die meiste Macht ist auf der anderen Seite: Der Andere ist stets der Besitzer eines bestimmten, im Vergleich zu demjenigen des Irren erhöhten Anteils der Macht“ (ebd., S. 253).
- (2) Die Realität der eigenen Biographie. „diese Realität, die dem Irren auferlegt wird“ (ebd.).
- (3) Die Realität der Krankheit selbst: das Subjekt muss der Wahrheit unterworfen werden oder sich unterwerfen, dass es den Status des Kranken hat. Es gibt ein böses Verlangen im\*in der Kranken, das den Wahnsinn hervorruft. Dieses Verlangen muss unterdrückt werden mit Hilfe der Realität und den Foltermethoden, die in der Anstalt eingesetzt werden, mit denen der\*die Patient\*in gezwungen wird, die Realität seines\*ihres Wahnsinns zu leugnen und die Realität der Anstalt anzuerkennen (ebd.).
- (4) Realität der Techniken: Geld, Bedürfnisse, Notwendigkeit der Arbeit – „das ganze System des Austauschs und des Nutzens, die Verpflichtung, für seine Bedürfnisse aufzukommen“ (ebd.).

Auf Grundlage dieser vier Elemente baut sich das Anstaltsregime auf; sodann ist die Anstaltsmacht die Macht, die ausgeübt wird, um diese Realitäten als Realität geltend zu machen.

Diese vier Stützpfiler des Regimes werfen dabei eine Reihe von Fragen auf, die bis heute meines Erachtens innerhalb der Psychiatrie ihre Bedeutung und ihre Berechtigung haben:

- (1) die Frage nach der Abhängigkeit zwischen Arzt und Patient\*in,
- (2) die Praxis des Geständnisses und der Anamnese,
- (3) die Frage nach dem geheimen, unzulässigen Verlangen, das den Wahnsinn entstehen lässt, und
- (4) das Problem des Geldes: Wie kommt man für die eigenen Bedürfnisse auf, wenn man verrückt ist? Wie kann man seine Existenz als Irre\*r finanzieren?

„(...) was ist ein geheiltes Individuum, wenn nicht genau dasjenige, das diese vier Joche der Abhängigkeit, des Geständnisses, der Unzulässigkeit des Verlangens und des Geldes hin- nimmt? Die Heilung ist der Prozeß der täglichen, unmittelbaren, in der Anstalt herbeigeführten physischen Unterwerfung, der mit dem geheilten Individuum den Träger einer vierfachen Realität konstituiert“ (ebd., S. 256).

Der\*die Kranke muss innerhalb der Anstalt Träger einer vierfachen Realität werden: Gesetz des\*der Anderen, Identität an sich, Nichtzulässigkeit des Verlangens und die Eingliederung des Bedürfnisses in ein ökonomisches System. Hat ein\*e Patient\*in alle vier Elemente erhalten, dann gilt er\*sie als geheilt. Das ist das vierfache System der Anpassung/Unterwerfung, das an sich und durch seinen *Vollzug* heilt:

„Diese vierfache Unterwerfung erfolgt also innerhalb eines Disziplinarraumes und aufgrund dieses Disziplinarraumes. In diesem Sinne und bis jetzt unterscheidet sich das, was ich Ihnen über die Anstalt habe sagen können, nicht so sehr von dem, was man über die Kasernen, die Schulen, die Waisenhäuser, die Gefängnisse usw. hätte sagen können“ (MP, Sitzung vom 09.01.1974/2005, S. 256).

Der Unterschied zwischen den Kasernen, Schulen und Waisenhäusern und der Anstalt ist, dass die Anstalt als ein *medizinischer Raum* gekennzeichnet ist.

Innerhalb des Krankenhauses wird die Krise, der Wahnsinn ausgeschlossen, aus drei Gründen:

- (1) Das Krankenhaus funktioniert als Disziplinarsystem (ebd., S. 358), d. h. es unterliegt einem bestimmten Regelwerk und damit einer Ordnung und Struktur. Diese wird dem Wahnsinn, der Krise, dem Chaos entgegengesetzt und damit wird dieser negiert. Es gibt keinen Wahnsinn mehr, sondern psychiatrische Erkrankungen, die beobachtet, erforscht und geheilt werden können.
- (2) Es gibt keinen Wahnsinn durch den Rückgriff auf die pathologische Medizin. Der Wahnsinn verliert dadurch sein „Unheimliches“, „Mystisches“ und wird zu einer Erkrankung, die auf neurologische Fehlfunktionen zurückgeführt werden kann
- (3) Es vollzieht sich eine veränderte Beziehung zwischen Wahnsinn und Verbrechen: seit den Jahren 1820–1825 findet man in den Gerichten die merkwürdige Entwicklung, dass immer öfter Mediziner (unaufgefordert) zu Verhandlungen erscheinen und bestrebt sind, das Verbrechen für die Geisteskrankheit in Beschlag zu nehmen (vgl. MP, Sitzung vom 23.01.1974/2005, S. 360). Damit ist jede\*r Verrückte\*r auch möglicherweise ein\*e Verbrecher\*in. Die Macht der Psychiatrie erwächst daraus, dass sie diejenige ist, die uns vor der Gefahr dieser Menschen schützen/bewahren kann. Die Praxis der Psychiater kann so als „Verteidigung der Gesellschaft“ verstanden/begründet werden.

#### **3.2.4. Die Schrift als Element der Kontrolle und der Fixierung**

Damit die Disziplin stets die Kontrolle über die individuellen Körper ausüben kann, gebraucht sie ein Instrument: die *Schrift*. Es erfolgt durch sie ein Vermerk und die Registrierung all dessen, was passiert; all dessen, was ein Individuum tut und/oder sagt. Die Verschriftlichung all dieser Beobachtungen und Aussagen ermöglicht die Weitergabe der Informationen über die ganze Hierarchieleiter hinweg. Darüber hinaus sind durch die schriftliche Fixierung die Informationen stets für alle zugänglich und archivierbar, so dass sie auch noch Jahre später genutzt werden können. Durch die Schrift erscheint in der Klinik das Prinzip der *Omnivisibilität*: einer ständigen und fortwährenden Sichtbarkeit des Individuums in seiner verobjektivierbaren Erscheinung. Die schriftliche Fixierung all dessen erlaubt einen schnellen Zugriffs der disziplinarischen Macht zu jeder Zeit und vom gesamten Personal (vgl. MP, Sitzung vom 21.11.1973/2005, S. 83).

### **3.3. Produkt der Disziplinarmacht: Das disziplinarische Individuum**

Zu Beginn dieses Kapitels wurde herausgestellt, dass Macht dadurch entsteht, dass wir Unterschiede zwischen den Menschen machen. Diese Setzung von Unterschieden – manche als

*krank* und andere als *gesund* zu bezeichnen – ist die Grundlage für die Konstituierung einer Hierarchisierung, Befehlsgewalt und Normativität.

Daraus folgt, dass es Macht nicht als etwas *Absolutes* oder *Allgegenwärtiges* geben kann, sondern dass Macht einzig und allein in *Machtbeziehungen* existiert, zwischen verschiedenen Individuen oder zwischen Individuen und Institutionen, deren Personal als Vertreter\*innen der Macht von Amtswegen auftreten. Das Individuum wird dabei zu einem *Effekt* der Macht, da die Macht ein *Verfahren zur Individualisierung* ist (vgl. MP, Sitzung am 21.11.1973/2005, S. 91f.):

„Indem der humanwissenschaftliche Diskurs der Psychiatrie in der Form des Gutachtens eine Neubeschreibung des Delikts vornimmt, die auf die persönlichen Schwächen, Aggressionen und Perversionen abstellt, verdoppelt er das Delikt in psychisch-ethischer Form. Mit dem Ergebnis, dass letztlich die Seinsweise selbst als Delikt erscheint“ (A, S. 32 ff.).

Die Anweisungen und Normen, die man dem Subjekt auferlegt, müssen verinnerlicht werden. Diese Unterwerfungsarten lassen das Subjekt als eine komplexe und variable Funktion des Wahrheitsregimes und der diskursiven Praktiken erscheinen.

Wenn es am Ende so ist, dass sich die Machtbeziehung und ihre Effekte in den Körper der Individuen eingeschrieben haben und dadurch zu einem Teil ihrer Selbst geworden sind, dann existieren diese Machtbeziehungen im Individuum weiter, indem es sich auch ohne die Anwesenheit des Psychiaters oder Aufsehers an die auferlegten Regeln hält. Das ist der Sinn und Zweck, wofür ein disziplinarisches System errichtet wird –, dass es sich selbst überflüssig macht und in den Individuen selbst weiter existiert, weil es ein Teil von ihnen geworden ist (vgl. ebd.).

Nach diesem Verfahren fabriziert die disziplinarische Macht unterworfenen Körper und macht diese Subjekt-Funktion – die Funktion des Subjektes ein diszipliniertes zu sein – direkt am Körper fest. Der Mechanismus der Disziplin bindet die Subjekt-Funktion an ein Überwachungssystem oder durch ein pangraphisches Panoptismus-System. Dadurch wird hinter das Subjekt eine Psyche projiziert und die Norm als Teilungsprinzip errichtet – Normalisierung wird die universelle Vorschrift für alle.

Das Individuum erscheint dabei als etwas, über das *gesprochen* werden kann, über das *Abhandlungen verfasst* werden oder worüber man *Wissenschaften begründen* kann (vgl. ebd., S. 91 f.). Das Individuum ist das Resultat von etwas, was ihm vorausgeht – nämlich jener Mechanismen, welche die politische Macht am Körper festmachen. Der Begriff des Individuums und all seiner Konzepte, die sich hinter diesem Konstrukt verbergen, kann in diesem Zusammenhang als ein Produkt der Disziplinarmacht angesehen werden – es besitzt unabhängig von dieser keine Entität. Der Körper dieses Individuums ist subjektiviert, psychologisiert und normalisiert worden (vgl. ebd., S. 92).

Dabei ist die Disziplin die eigentümliche Technologie dieser Macht. Die Disziplin zerlegt das Individuum und isoliert es: „(...) und dieses Individuum ist ein in ein Überwachungssystem eingliederter, den Normalisierungsverfahren sich fügender, ein unterworfenen Körper“ (ebd., S. 93).

Der Diskurs der Humanwissenschaften hat zum Ziel, das Rechtsindividuum und das disziplinarische Individuum miteinander zu verbinden.

Der humanistische Diskurs ist die Umkehrung dessen und macht deutlich, wie stark wir durch die disziplinarische Macht unterjocht und eingeschränkt sind.

Die disziplinarische Macht bildet damit eine Serie, die durch die Subjekt-Funktionen, den ständigen Blick, die Schrift, die Mechanismen der Bestrafung, die Projektion der Psyche

und die Aufteilung in normal – anormal entsteht. All diese Mechanismen formen das disziplinarische Individuum. Und dieses disziplinarische Individuum wird damit an eine politische Macht gebunden.

Das Individuum ist der erzeugte Effekt dieser disziplinarischen Macht.

Das Individuum wird auf einer bestimmten Ebene im Feld des Wissens platziert, als wäre es ein reales Feld,

„das in sich selbst seine Macht des Zwangs hat, da man nun einmal da bleiben muß, wo man sich in diesem die schulische Institution definierten Feld des Wissens befindet. So funktioniert das Wissen als Macht, und diese Macht des Wissens gibt sich als Realität, innerhalb deren das Individuum platziert wird“ (MP, Sitzung am 09.01.1974, S. 273).

### 3.4. Historische Analyse: Faktoren für die Entstehung der Disziplinarmacht

Die Geschichte der Disziplinardispositive

Innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen, die Ende des 19. Jahrhunderts vorherrschend waren, gibt es noch etliche andere Bereiche, in denen solch ein Machtverhältnis, wie es im Vorherigen dargestellt und erläutert wurde, auch vorhanden war:

Diesem Gedanken folgend können wir die Analysen, Erkenntnisse und Begriffe, die Foucault in Auseinandersetzung mit der Institution der Psychiatrie herausarbeitet, auch auf andere Institutionen übertragen, um die Abwandlung dieser Strategien und Taktiken in ihnen zu erfassen.

Historische Perspektive der Vorlesungsreihe

Foucault nähert sich in seiner Vorlesungsreihe zur Macht der Psychiatrie der Frage nach dem psychiatrischen Dispositiv in der Weise, dass er versucht, die Geschichtsschreibung des psychiatrischen Dispositivs zu verfolgen und dabei seine Kraft- und Bruchlinien, Widerstands- und Angriffsstellen zu offenbaren.

Er möchte die Geschichte nutzen, um Kontinuitätsbeziehungen zu entdecken, die unsere gegenwärtigen Dispositive an alte Grundlagen knüpfen, die mit einem Machtsystem verbunden sind, die diese Verknüpfung aufrechterhalten. Es geht letztendlich um das *Verstehen*, wie das Dispositiv entstanden ist, wo es herkommt und wie es wirkt.

Das Bild, das man sich vom Wahnsinn machte, und die Angst, die dieser auslöste, dienen als Ausgangspunkte der Vorlesung – das *Dispositiv der Macht* erscheint in diesem Zusammenhang als dasjenige, das in einem gegebenen Moment eine beherrschende strategische Funktion erfüllt. Damit unterscheidet sich Foucaults Idee des *Dispositivs* von Erving Goffmans Idee einer *totalen Institution* (vgl. Goffman, 1973):

Mit diesem Begriff ist die totale Überwachung von Individuen in geschlossenen Institutionen gemeint, die zur absoluten Kontrolle ihrer Lebensweise führt. Diese Sichtweise fokussiert sich sehr stark auf das *Innere* dieser Institutionen – was in ihnen passiert und wie sie funktionieren.

Bei der Fokussierung auf das Innere der Institution gerät jedoch die Außenperspektive aus dem Blick. Es bleibt die Frage offen, *warum* eine Gesellschaft eine totale Institution erschafft, wozu diese genutzt wird und welche strategische Funktion diese in der Struktur der Gesellschaft erfüllt.

Das Auftauchen der Psychiatrie im 17. Jahrhundert betrachtet Foucault nicht als eine willkürliche, plötzliche Erscheinung, sondern er sieht diese als eine Antwort auf eine historische

Problematik. In der Auseinandersetzung mit diesen historischen Zusammenhängen hinsichtlich der Entstehung der Psychiatrie als Institution geht Foucault innerhalb seiner Vorlesungen dann der Frage nach, wie sich eine Verwaltung von Individuen in der Gesellschaft etabliert.

Dabei haben Disziplinardispositive selbst eine Geschichte – sie waren schon immer da und stammen „von weit her“, sie haben im Milieu der Souveränitätsdispositive funktioniert – d. h. in Systemen, die eine klare und eindeutige Herrschaftsstruktur aufwiesen wie die konstitutionelle Monarchie. Darüber hinaus findet man diese Form des Dispositivs häufig in religiösen Gemeinschaften; dort haben Disziplinarisdispositive vom Mittelalter bis ins 16. Jahrhundert hinein eine doppelte Rolle gespielt. Häufig konstituierte ein Orden seine Disziplin durch das Aufrechterhalten des Disziplinarisdispositivs, das in Verbindung zum herrschenden Souveränitätsdispositiv stand. Dies ist auch ein entscheidender Grund dafür, warum Monarchie und Kirche sehr oft eng zusammengearbeitet haben. Jedoch gibt es bereits im Mittelalter disziplinarische Inseln, die den Aufbau einer gewissen sozialen Opposition gegen die herrschenden Hierarchien erlauben, gegen das Differenzierungssystem der Souveränitätsdispositive (vgl. MP, Sitzung vom 28.11.1973/2005, S. 102). Souveränitätsbeziehungen sind fortwährende Differenzierungsbeziehungen – die Differenz besteht dabei zwischen den Herrscher\*innen und den Beherrschten. Disziplinarbeziehungen lassen sich im Gegensatz dazu als Klassifizierungsbeziehungen beschreiben. Sie konstruieren in ihrem jeweiligen Milieu, in dem sie sich etablieren (z. B. Psychiatrie, Armee, Schule, Werkstatt, Fabrik), vielfältige Merkmalsgruppen (z. B. die fleißigen/mutigen/gehorsamen/aggressiven Patient\*innen, Soldaten, Schüler\*innen, Arbeiter\*innen). Diese Merkmalsgruppen können dann in sich weiter ausdifferenziert werden. In der Gruppe der aggressiven Patient\*innen kann dann beispielsweise in aggressiv gegen sich selbst/andere; oder aggressiv gegen sich selbst/gegen Anstaltspersonal/gegen die Familie etc. unterschieden werden. Das Entscheidende an diesen Disziplinarbeziehungen ist, dass sie in einer Gruppe von Individuen für eine überschaubare Ordnung sorgen, die sie schneller erkennbar und steuerbar macht. Die disziplinarische Macht kann dadurch charakterisiert werden, dass sie den Körper, die Gesten, die Zeit, das Verhalten des Individuums vereinnahmt (vgl. ebd., S. 77).

Ab Mitte des 17. Jahrhunderts gibt es ein disziplinarisches System in der Armee: die Kaserne, in der die Soldaten fortwährend beschäftigt werden (vgl. MP, Sitzung vom 21.11.1973/2005, S. 80 f.).

Die Disziplinarisdispositive haben das gesamte Mittelalter hindurch existiert und eine Reihe von Innovationen mitbegründet, die nach und nach die Gesamtheit der Gesellschaft ergriffen haben. All die Formen der sozialen Opposition gegen das Souveränitätsdispositiv in Gestalt von Gemeinschaftsgruppen und Bürgerbewegungen jeglicher Art können hier als Beispiele genannt werden. Diese ermöglichten in ihrer Gesamtheit den Aufstand des Bürgertums und die Reformation der Gesellschaftsordnung, sodass man im 17./18. Jahrhundert so etwas wie eine *Disziplinargesellschaft* entstehen sehen kann, die sich in disziplinarischen Schemata wie Armee, Schule, Werkstätte, Psychiatrie und Gefängnis konstituiert – die Formalisierung dieser Schemata ist das *Panopticon* (vgl. Kap. 5.5).

Separation zwischen Familie und Medizin

Die Anstalt stellt einen brutalen und expliziten Bruch mit der Familie dar.

Die Entmündigung eines\*einer Irren war bis zu diesem Zeitpunkt Teil des Familienrechts gewesen. Die Rechte des Individuums wurden im Falle einer Erkrankung an den Familienrat übertragen. Nach einer Gesetzesänderung von 1838 kann die Einweisung eines\*einer Irren nur noch auf ärztlichen Rat hin erfolgen (dieser muss in der Regel ein Gutachten erstellen) –

nicht mehr auf Antrag der Familie: „Der Irre tritt nun als sozialer Widersacher zutage, als Gefahr für die Gesellschaft, und nicht mehr als Individuum, das die Rechte, die Güter, die Privilegien einer Familie gefährden kann“ (MP, Sitzung vom 21.11.1973/2005, S. 145).

Der sittenhafte Fortbestand der Gesellschaft, der geregelte Ablauf von Produktion und Konsum, die Beschäftigung, Unterweisung, Pflege und Beaufsichtigung aller Bürger\*innen sollen in der aufkommenden Disziplinargesellschaft durch die mit ihr sich konstituierenden Disziplinarsysteme, die diese Gesellschaftsform erst ermöglichen, sichergestellt werden.

Diese Systeme haben dabei die Hauptfunktion, die Vielfältigkeit der Individuen an die Produktionsapparate anzupassen. Die Wahnsinnigen müssen sich der Psychiatrie anpassen; die Arbeiter\*innen den Abläufen und Strukturen in den Werkstätten und Fabriken; die Kinder und Jugendliche sollen in den Schulen auf ihre spätere Berufstätigkeit vorbereitet werden – dabei soll ihnen nicht nur das nötige Wissen vermittelt werden, sondern sie sollen vor allen Dingen in die Lage versetzt werden, sich an bestehende Strukturen anzupassen, sich in diese einzugliedern und gegenüber Autoritätspersonen Gehorsam zeigen zu können.

Die Familie wird im Zuge dessen nicht in ihrer Funktion als erziehende und disziplinierende Instanz von den Disziplinarsystemen abgelöst, sondern mit diesen Systemen auf eine doppelte Art und Weise verknüpft. Das Familienmodell überträgt sich in das *Innere* der Disziplinarsysteme (Lehrer\*innen übernehmen auch Erziehungs- und Züchtigungsaufgaben), zugleich übertragen sich Disziplinartechniken auf das Innere der Familie, die für das Funktionieren des\*der Heranwachsenden in der Institution Schule eine Mitverantwortung trägt:

„Und von dem Moment an beginnt die Familie, während sie die der souveränen Macht eigene Heterogenität wahrt, wie eine kleine Schule zu funktionieren: Hier taucht diese eigenartige Kategorie der Eltern von Schülern auf, hier beginnen die Hausaufgaben aufzukommen, die Kontrolle der schulischen Disziplin durch die Familie; sie wird zu einem Mikrosanatorium, das die Normalität oder Anomalie des Körpers, der Seele kontrolliert; sie wird zur Kaserne im Kleinformat, und vielleicht wird sie, wir werden darauf zurückkommen, zum Ort, an dem die Sexualität zirkuliert“ (MP, Sitzung vom 05.12.1973/2005, S. 171).

Dabei zeigte sich die Ausdehnung der Disziplinardispositive vom 16. bis zum 18. Jahrhundert in mehreren Facetten.

Ausgangspunkt hierfür war die *Gemeinschaft der Brüder des gemeinsamen Lebens*. Die Brüder des gemeinsamen Lebens sind Niederlassungen von gelübdefreien Gemeinschaften von Weltpriestern und Laien, die gemeinsam in einem Kloster lebten, um Gott zu dienen, sich gegenseitig zu unterstützen, zu unterweisen und einen Dienst für die Wissenschaft zu leisten. Ihren Ursprung haben die Brüder des gemeinsamen Lebens in Holland, von wo aus sie sich um 1500 über die gesamte Niederlande und Nordwestdeutschland verbreiteten (vgl. Lorenz, 1944). In dieser Gemeinschaft herrschte das Denken vor, dass das Individuum sich durch fortwährende Praxen der Übung verbessern und vervollkommen könne und solle.

Durch diese asketische Arbeit an sich selbst könne das Individuum sein Heil finden.

Dies sind Grundgedanken und zentrale Leitideen, die sich innerhalb der Konstituierung der Pädagogik und der pädagogischen Praxen wiederfinden und dort eine elementare Rolle spielen:

„Von da ausgehend und in der kollektiven Form dieser Askese findet man, sieht man bei den Brüdern vom gemeinsamen Leben, wie sich die großen Schemata der Pädagogik abzeichnen, nämlich die Idee, daß man Dinge nur erlernen kann, indem man eine bestimmte Anzahl von obligatorischen und notwendigen Stadien durchläuft, daß diese Stadien in der Zeit aufeinander folgen und daß sie, in der gleichen Bewegung, die sie durch die Zeit führt, genausoviel

Fortschritt anzeigen, wie es Etappen gibt. Die Kopplung Zeit-Fortschritt ist charakteristisch für die asketische Übung und wird ebenso für die pädagogische Praxis kennzeichnend sein“ (MP, Sitzung vom 28.11.1973/2005, S. 104).

Die Brüder des gemeinsamen Lebens gründeten Schulen in Lüttich, Deventer und Straßburg. Die Einteilung der Schüler\*innen erfolgte nach Altersstufen und Niveaus. Das Schulprogramm war gekennzeichnet von aufeinanderfolgenden Übungen. Dabei herrschte die Regel der Zurückgezogenheit vor. Die pädagogische Übung muss in einem *geschlossenen* Raum, in einem in sich selbst geschlossenen Milieu und mit einem Minimum an Beziehungen zur Außenwelt ausgeführt werden. Genau wie die asketische Übung verlangt auch die pädagogische nach einem privilegierten Ort. Einer der Grundsätze der asketischen Übung war es, dass diese unter der permanenten Leitung und Aufsicht von jemandem stehen müsse.

Ende des 17., Anfang des 18. Jahrhunderts treten dann die Disziplinardispositive hervor und lösen sich von ihren religiösen Wurzeln.

Als erstes Disziplinardispositiv erscheint die Armee, im Anschluss daran entstehen die großen Werkstätten. In diesen herrschte die Verordnung, dass für jeden ein Arbeitsbuch geführt werden sollte, in dem niedergeschrieben ist, wer der letzte Arbeitgeber war und zu welchen Bedingungen dieser ihn verlassen hat. Bei einer neuen Anstellung muss dieses Arbeitsbuch immer vorgelegt werden.

Diese sich im Mittelalter entwickelnde Strukturen der religiösen Orden, Armeen und Werkstätten können dabei als isolierte, lokale Disziplinarsysteme angesehen werden, die ihre isolierte Position irgendwann aufgeben und anfangen, die gesamte Gesellschaft mit einem Prozess zu überziehen, den man als äußere und *innere Kolonisierung* bezeichnen könnte (vgl. ebd., S. 110). Es bilden sich durch diese Systeme die Kolonien z. B. Soldaten, Arbeiter\*innen, Wahnsinniger, normaler Bürger\*innen, Ärzte und Geistliche. Diese können sich sowohl innerhalb einer Gesellschaft voneinander deutlich abgrenzen (innere Kolonialisierung) als auch sich nach außen von anderen Gesellschaften (äußere Kolonialisierung) deutlich unterscheiden.

Foucault beobachtet in diesem Zusammenhang, dass die Psychiatrie mit ihrer Konstruktion einer normativen Setzung in Bezug auf den gesunden Geist und die normale Entwicklung die konstituierenden Prozesse der Pädagogik maßgeblich mitbeeinflusst hat. Die psychiatrische Macht konnte durch die Kennzeichnung und die damit einhergehende Differenzierung der „anormalen“ Kinder und der Idiot\*innen zu einem konstitutiven Element pädagogischer Institutionen werden. Innerhalb der Anstalten wurde zwischen den Irren und Idiot\*innen eine räumliche Trennung vorgenommen, zudem wurden sie unterschiedlich behandelt. Es findet sich hier eine erste Mischform zwischen der Psychiatrie und der Pädagogik, die sich im weiteren Verlauf der Institutionenbildung fortsetzen wird (vgl. MP, Sitzung vom 09.01.1974/2005, S. 274). In diesem Zusammenhang kommen die Neurologie und Neuropathologie als eigenständige Gebiete der Medizin auf. Eine bestimmte Anzahl von Störungen kann als vom Wahnsinn getrennt behandelt werden, da sie eine körperlich zu fixierende Ursache haben. In den Jahren zwischen 1840 und 1860 entsteht eine Pädagogik des Schwachsinns (vgl. ebd.).

In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts entstehen die ersten „Berufsschulen“. Schüler\*innen werden nach Altersstufen eingeteilt, für jede Altersstufe gibt es eine bestimmte Art von Aufgaben zu erledigen. Diese werden zensiert, außerdem werden die Verhaltensweisen, der Fleiß und die Gewissenhaftigkeit benotet. Diese Benotungen werden in Verzeichnissen

schriftlich festgehalten, dem Direktor geschickt und letztendlich dem Ministerium in Form eines Berichts vorgelegt.

Um die Arbeit des Lehrlings und um sein Verhalten herum baut sich ein ganzes Schriftnetz auf, das ihn in das Schema der Noten einreihet und seine Tauglichkeit als Meister letztendlich begründet (vgl. MP, Sitzung vom 09.01.1974/2005, S. 82).

Die polizeiliche Disziplin entwickelt sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts auf gleiche Art und Weise. Auch hier fing man an, die Vergehen der Bürger\*innen schriftlich zu fixieren, Besuche in Internierungsanstalten durchzuführen und sowohl die Vergehen als auch die „Besserung“ der Delinquentinnen festzuhalten. Um 1760 sollen polizeiliche Berichte in zwei Ausfertigungen vorliegen. Einer bleibt beim Polizeiamt vor Ort, der andere kommt ins Ministerium, von wo aus diese in große Regionen gesendet werden, damit das Individuum ausfindig gemacht werden kann, wenn es sich bewegt (vgl. ebd., S. 83).

Ab 1826 wendet die Polizei das Karteikartensystem an. Dies ist für Foucault der Moment der „Konstituierung der administrativen und zentralisierten Individualität“ (ebd.).

Somit lässt sich festhalten, dass während des gesamten 19. Jahrhunderts eine Ausbreitung an Institutionen zu beobachten ist, deren Hauptziel es ist, Anomalien jeglicher Art zu korrigieren: z. B. in Sanatorien für Kinder, Erwachsene usw.

Dabei hat das Auge der Familie nach und nach eine disziplinarische Form angenommen (psychiatrischer Blick):

„Die Überwachung des Kindes ist eine Überwachung in Form einer Entscheidung über das Normale und das Anomale geworden; man beginnt, sein Verhalten, seinen Charakter, seine Sexualität zu überwachen; und gerade hier sieht man diese ganze Psychologisierung des Kindes innerhalb der Familie selbst zutage treten“ (MP, Sitzung vom 12.12.1973/2005, S. 182).

Im Zuge dieser Überwachung und Disziplinierung des Anormalen gerät das Kind immer mehr in den Fokus der psychiatrischen Macht. Foucault spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „Psychiatisierung der Kindheit“, die im Weiteren kurz erläutert wird.

Ausweitung der psychiatrischen Macht und die Psychiatisierung der Kindheit

Die Ausbreitung der psychiatrischen Macht hat ihren Ausgangspunkt in der Psychiatisierung der Kindheit. Im 19. Jahrhundert waren es vor allem die Kinder, auf die sich die Ausweitung der Normalisierung und Disziplinierung fokussierte, was besonders in der Kopplung zwischen Krankenhaus-Schule, pädagogischer Institution und Ausbildungssystem erkennbar wird. „Normal‘ ist jener Terminus, mit dem das 19. Jahrhundert sowohl den Prototyp der Schule als auch den organischen Gesundheitszustand bezeichnet“ (ebd., S. 292).

Die Ausweitung der psychiatrischen Macht ist letztlich von diesem Begriff des „Normalen“ ausgegangen.

Das verrückte Kind erscheint im Jahre 1880 bei Charcot im Umfeld der Hysterie und findet Eingang in die Psychiatrie über den Umweg der Privatbesuche.

Die Anamnesen, zu denen man die Kranken im 19. Jahrhundert zwang, führten nicht dazu, dass man einen Zusammenhang zwischen dem Wahnsinn und der Kindheit herstellte, sondern man versuchte, den Wahnsinn auch schon in der Kindheit auszumachen, und suchte nach erblicher Veranlagung (vgl. ebd., S. 293):

„Mir scheint, daß die Psychiatisierung des Kindes sich über eine ganz andere Art von Person ereignete: das schwachsinnige, das geistesschwache Kind – dasjenige, das man wenig später das zurückgebliebene Kind nennen wird, das heißt ein Kind, bei dem man Wert darauf legte,

von Beginn an, von den ersten dreißig Jahren des 19. Jahrhunderts an (...) klarzumachen, daß es sich nicht um ein wahnsinniges Kind handelte“ (vgl. MP, Sitzung vom 12.12.1973/2005).

1817 taucht in den Beschreibungen über die Idiotie das erste Mal der Begriff „Entwicklung“ auf. Idiotie wird dabei in Bezug auf den Begriff der Entwicklung dahingehend definiert, dass sich die Verstandesfunktionen nicht ausreichend entwickeln konnten. Wobei der Begriff der Entwicklung an dieser Stelle noch sehr vereinfachend im Sinne eines Entweder-oder gebraucht wird: Entweder hat Entwicklung der Verstandesfunktion stattgefunden (normal) oder sie hat nicht stattgefunden (unnormal).

Entwicklung hat eine zeitliche Dimension, diese ist allen gemein – die Entwicklung ist also eine Norm – und innerhalb der Entwicklung gibt es zwei Seinsarten: Stehenbleiben oder Weitergehen, wobei der Erwachsene als Endpunkt, als Norm der Entwicklung gilt und die nicht-idiotischen Kinder im Durchschnitt die Entwicklungsgeschwindigkeit vorgeben.

Die Behandlung der Idiotie ist Aufgabe der Pädagogik (vgl. MP, Sitzung vom 16.01.1974/2005, S. 302). Das idiotische Kind ist laut dieser Betrachtungsweise nicht krank, sondern anormal.

Die Ausbreitung der psychiatrischen Macht ist in diesem Kontext daran erkennbar, dass im Laufe des 19. Jahrhunderts die Kategorie der Anomalie eine Vereinnahmung durch die Medizin erfährt (vgl. ebd.).

Die idiotischen Menschen wurden den Einrichtungen für Taubstumme übermittelt, pädagogische Institutionen, in denen man eine Reihe von Gebrechen beheben sollte (vgl. ebd.).

In der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts werden die Psychiatrien zunehmend strukturiert durch die Konstituierung von Abteilungen, von denen eine für schwachsinnige Kinder zuständig ist.

Durch den Primarunterricht, der sich überall zu verbreiten beginnt, werden die idiotischen Kinder herausgefiltert. Sie werden zu Problemen der Schuleinrichtungen und in andere Einrichtungen verdrängt (Ende des 19. Jahrhunderts). Es gibt die ersten Erhebungen in den Grundschulen, in dem die Lehrer\*innen befragt werden, welche Kinder sich ungestüm verhalten und welche die Schule (aus welchen Gründen auch immer) nicht besuchen können. In diesem Sinne fungiert der Grundschulunterricht als Filter und Bezugspunkt zur Erfassung und Definition der Phänomene von geistiger Fehlentwicklung (vgl. ebd., S. 307).

Wenn die idiotischen Kinder auch in Anstalten gebracht werden, herrscht über sie ebenfalls die Macht der Psychiatrie. Diese errichtet einen Disziplinarraum um die Kinder herum, in dem diese die Aufstellung des Körpers im Raum erlernen und eine vollständige Ausfüllung der Zeit erfahren (vgl. MP, Sitzung vom 16.01.1974/2005, S. 315). Durch die Verbindung zwischen der Macht der Psychiatrie und der Schule wird die Macht der Schule in der Weise gestärkt, als dass sie zu einer Art absoluter Wirklichkeit und Wahrheit werden kann. Die Schule definiert das Normale und das Anormale und weist dadurch den Kindern ihren Platz in der ein oder anderen Institution zu (vgl. ebd., S. 315–319).

In den 1930er- und 40er-Jahren entsteht so etwas wie eine „Protopsychotherapie“. Die psychiatrische Macht wird in dieser Zeit vor allem als eine Form der Art und Weise des Führens und der Verwaltung konzipiert und verstanden, bevor sie zu einem Heilverfahren oder einem therapeutischen Eingriff werden kann.

Foucault glaubt nicht, dass die Gegensätze Körper/Geist und organische Krankheit/psychische Krankheit die Unterscheidungen waren, die die Psychiater in den Jahren von 1820

bis 1880 umgetrieben hat. Er ist vielmehr der Auffassung, es gehe um die Differentialdiagnose:

„Das heißt, es gab eine bestimmte Zahl von Krankheiten, die durch eine Differenzialdiagnose beurteilt werden konnten – und das waren die richtigen, soliden Krankheiten, um die sich die wahren und ernsthaften Ärzte kümmerten –, und dann gab es Krankheiten, auf die eine Differentialdiagnose nicht anwendbar war und die nur durch eine Prüfung der Wirklichkeit erkennbar waren – und das waren die sogenannten Geisteskrankheiten, diejenigen, auf die man nur binäre Begriffe anwenden konnte: ‚Er ist wirklich verrückt‘ oder ‚Er ist nicht verrückt‘“ (MP, Sitzung vom 06.02.1974/2005, S. 443 f.).

In dieser Binarität liegt für Foucault die Spaltung des medizinischen Wissens und der medizinischen Praxis in den ersten beiden Dritteln des 19. Jahrhunderts. Krankheiten im medizinischen Sinne werden durch eine Differentialdiagnose ermittelt. Krankheiten im psychiatrischen Sinne stellen absolute Diagnosen dar (verrückt oder nicht). Neurosen werden durch das neue klinische Dispositiv der Neurologie zu wirklichen und ernsthaften Krankheiten.

Foucault geht nicht davon aus, dass es eine Hysterie-Epidemie gab, sondern vielmehr einen hysterischen Aufruf innerhalb der Macht der Psychiatrie und ihres disziplinarischen Systems: „(...) damit der Arzt ein wirklicher Arzt ist, muß der Hysteriker eine stabile Symptomatologie vorweisen“ (ebd., S. 448).

Bis zum Auftreten der Neurologie gab es in der Medizin zwei Bereiche von Krankheiten: die Geisteskrankheiten und die organischen Krankheiten. Für viele Psychiater zwischen 1820 und 1870/80 sind Geisteskrankheiten Krankheiten des Körpers, die einfach psychische Symptome oder Syndrome umfassen.

Im Jahre 1872 übernimmt Charcot die Abteilung für Hysterie und Epilepsie. 1878 beginnt er, Hypnosen durchzuführen.

### 3.5. Die spezifische Architektur der Psychiatrie

„Ich möchte, daß diese Hospize in heiligen Hainen gebaut werden, an abgelegenen und schroffen Orten, inmitten großer Verwerfungen, wie bei der Grande-Chartreuse usw. Häufig wäre es zweckdienlich, wenn der Neuankömmling von Maschinen hinuntergebracht würde und daß er, bevor er seinen Bestimmungsort erreicht, immer weitere und erstaunlichere Orte durchquerte und daß die örtlichen Priester besondere Gewänder trügen. Das Romantische paßt hierher, und ich habe mir oft gesagt, daß man Nutzen aus diesen alten, an Höhlen angeschmiegtten Schlössern hätte ziehen können, die einen Hügel durchbrechen, um in einem lieblichen Tal zu münden (...) Die Phantasmagorie und die weiteren Möglichkeiten der äußeren Erscheinung, die Musik, die Gewässer, die Blitze, der Donner usw. würden nacheinander zum Einsatz gebracht und wären wahrscheinlich nicht ohne einen gewissen Erfolg bei der großen Masse der Menschen“ (Francois Emmanuel Fodéré (1764-1835), 1817, zitiert nach MP, Sitzung vom 07.11.1973/2005, S. 13).

Das ist Fodérés Beschreibung einer idealen Anstalt aus dem Jahre 1817. In dieser Kulisse herrscht die Ordnung der Disziplinarmacht (siehe Kap. 2.1.).

Nach der Foucault'schen Definition bezeichnet das Dispositiv das Zusammenspiel von Diskursen, Behandlungsarten, administrativen Maßnahmen und Gesetzen, reglementierenden Anordnungen und architektonischen Gestalten.

In dieser Heilungsszene finden sich wesentliche Elemente des Dispositivs: zuerst einmal die Isolierung von der Familie, die Gestaltung eines spezifischen *Behandlungsraumes*, der abgeschlossen ist und zu dem nur ausgewählte Personen Zugang haben. Außerdem ist dieser Raum an Wänden und Böden mit Matratzen ausgestattet, die die Isolierung verschärfen. Von außen dringt nichts herein in diesen Raum, und der ehemalige Monarch hat nicht mehr die Möglichkeit, Befehle nach außen zu übermitteln. Dies sind wesentliche Merkmale der *architektonischen Gestalt* des Behandlungsraumes.

Die Behandlungsarten der Psychiatrie, die ab 1838 zum exklusiven Raum solcher *Heilungsprozesse* wird, unterscheiden sich nicht wesentlich von der erläuterten Heilungsszene. In Übertragung der Einzelsituation auf eine Institution ist es in diesem Zuge wesentlich, die genannten Elemente des Heilungsprozesses institutionell und strukturell zu verankern. Überwachung, Beobachtung, Isolierung, Bestrafung, Behandlung müssen nicht nur architektonisch, d. h. sowohl räumlich als auch personenbezogen organisiert werden.

„Die Architektur der Anstalt (...) wird stets auf solche Weise kalkuliert, daß der Psychiater praktisch überall sein kann. Er muß mit einem einzigen Blick alles sehen, mit einem einzigen Rundgang die Situation eines jeden seiner Patienten überwachen können; er selbst muß in jedem Augenblick die Einrichtung, die Patienten, das Personal vollständig übersehen können; er muß alles sehen, und ihm muß alles berichtet werden: Was er selbst nicht sieht, müssen ihm die Aufseher sagen, die ihm ganz und gar folgen, so daß er innerhalb der Anstalt in jedem Augenblick und fortwährend omnipräsent ist“ (MP, Sitzung vom 09.01.1974/2005, S. 262).

In einer ersten Annäherung werden drei Orte erkennbar, wie sich aus historischer Perspektive der Umgang mit den psychisch Kranken verändert hat:

#### Der Ort der Disziplinierung

Bis zum 18. Jahrhundert wurden psychisch Kranke nicht systematisch eingesperrt.

Zu diesem Zeitpunkt gab es bereits das Spital, in das von Krankheit befallene Menschen eingewiesen wurden. Diese Einweisung diente einem zweifachen Zweck: zum einem der Beobachtung und Erforschung der Krankheit und zum anderen ihrer Heilung.

Somit war das Spital der Ort, an dem sich die Krankheit produzierte und ihre wahre Gestalt annahm. Hier wurden ihre Symptome beobachtet, dokumentiert und erforscht.

Gleichzeitig hatte das Spital aber auch die Aufgabe, eben diese Symptome zu beseitigen und zu „heilen“. Da nicht viele Heilmethoden erforscht oder bekannt waren, stellte die Heilung auch so etwas wie ein „Experiment“ dar. Man probierte verschiedene Verfahren aus, in der Hoffnung, dass eines dem\*der Patienten\*Patientin helfen möge.

Damit war das Spital ein Ort der Erkenntnis und ein Ort des Experiments.

#### 1. Ort der Heilung des Wahnsinns: Die Natur

Anfang des 18. Jahrhunderts galt der Wahnsinn als Trugbild und Sinnestäuschung. Er durfte in der Mitte der Gesellschaft so lange existieren, bis er keine extremen oder gefährlichen Formen annahm. War dies der Fall, so empfahl man zur Heilung Heilmittel wie Reisen, Ruhe, Spaziergänge und Rückzug aus der Stadt.

Die Natur galt als der ehrliche Ort der Wahrheit, der den Irrtum und die Täuschung vertreiben könne.

Als Esquirol seine psychiatrischen Anstalten plante, empfahl er, dass diese einen weiten Blick auf einen Garten haben müssten, an so vielen Aussichtspunkten wie möglich, um die heilende Kraft der Natur in das Anstaltsleben zu integrieren.

## 2. Ort der Heilung des Wahnsinns: Das Theater

Im Theaterstück spielte man dem\*der Irren die Komödie seines eigenen Wahnsinns vor. Der Wahnsinn wurde inszeniert und erhielt dadurch eine fiktive Realität.

Mit dieser Methode sollte erreicht werden, dass der\*die Irre erkennt, dass er\*sie ein Opfer seines\*ihres Irrtums ist. In der Überspitzung des Wahnsinns soll dem\*der Kranken deutlich werden, dass dies nicht die Realität sein kann. Die Annahme war, dass der\*die Kranke sich durch die Erfahrung dieser Überspitzung von seinem\*ihrem Wahnsinn abwendet und wieder zurück zur Realität findet.

## 3. Ort der Heilung des Wahnsinns: Die Psychiatrie

In Frankfurt am Main gab es im 19. Jahrhundert ein Schloss (gemäß der Idee Fodérés) – das sogenannte „Irrenschloss“ – die städtische Anstalt für Irre und Epileptische des durch die Veröffentlichung des „Struwelpeter“ im Jahre 1845 bekannt gewordenen Arztes Heinrich Hoffmann, der von 1851 bis 1888 ihr Direktor war. Diese für damalige Verhältnisse moderne psychiatrische Anstalt wurde von 1859 bis 1864 am Rande der Stadt auf dem Gelände des Affensteiner Feldes errichtet und bis 1928 genutzt; dann musste es aufgrund technischer Mängel abgerissen werden.

Diese Praxis der Einschließung und damit Abschließung von der Außenwelt geht einher mit dem Vergleich zwischen Wahnsinn und normalem Verhalten.

Wurde das Verhalten des\*der Patienten\*Patientin zuvor als Irrtum oder Sinnestäuschung bezeichnet, so wird es nun als Störung „im Handeln, Wollen und Fühlen, im Entscheiden und in der Nutzung der persönlichen Freiheit“ diagnostiziert und muss an einem abgesonderten, von der Familie und der Gesellschaft entfernten Ort geheilt werden. Die Psychiater Hoffbauer und Esquirol markieren diesen Wandel: In der Psychiatrie sollen die krankhaften Neigungen zurückgedrängt und vernichtet werden, sodass die Patient\*innen wieder zu ihren ersten, moralischen Neigungen zurückfinden können. Zudem soll die Psychiatrie ein Ort sein, an dem ähnlich der Idee des Spitals sich der Wahnsinn offenbaren kann/soll, der dann dort beobachtet, erforscht und *geheilt* wird.

Für die Heilung, Erforschung und Disziplinierung des Wahnsinns in der Psychiatrie ist es notwendig, dass diese sowohl in architektonischer Hinsicht als auch in Bezug auf die Beziehungen, die zwischen dem\*der Kranken und dem Personal bestehen, einer gewissen Struktur folgt.

Innerhalb dieser Strukturen, die aus Manövern, Schemata, Behandlungsplänen, Aufsicht, einer bestimmten Anordnung der Gänge und Räume bestehen, kann die Heilung des Wahnsinns herbeigeführt werden.

Die psychiatrische Anstalt wird im Rahmen dieser Linien und Strukturen nach Esquirol auch zu einem Ort der Konfrontation: der Konfrontation des kranken Willens mit dem gesunden Willen des Arztes.

Ziel dabei ist es, den kranken Willen des\*der Patienten\*Patientin zu unterwerfen oder ihn\*sie dazu zu bringen, diesen aufzugeben.

So erscheint die Psychiatrie des 19. Jahrhunderts als ein spezifischer Ort, an dem Krankheiten diagnostiziert und klassifiziert werden und an dem zugleich Duell zwischen Arzt und Patient\*in stattfinden, die durch Sieg, Unterwerfung und Niederlage gekennzeichnet sind.

Der Arzt wird an diesem Ort zu einem „Herrn des Wahnsinns“, der aufgrund seines Wissens, die Wahrheit über die Krankheit äußern und den Wahnsinn, den er selbst in der Anstalt erscheinen ließ, seinem eigenen Willen unterwerfen und damit beherrschen kann. Die Akkumulation der Menschen verläuft parallel zur Akkumulation des Kapitals:

- (1) Maximierung der Ausnutzung der Menschen;
- (2) Vielfältigkeit selbst verwertbar machen;
- (3) Häufung der Zeit: Arbeitszeit, Lehr- und Fortbildungszeit, Aneignungszeit von Kenntnissen und Fertigkeiten.

Innerhalb der Akkumulation des Kapitals stellte sich dabei das Problem, die Menschen anhand von Techniken zu verteilen, nicht anhand von Klassifikationsschemata, sondern anhand von Taktik:

„Die Disziplin ist eine Taktik, das heißt, eine bestimmte Art und Weise, Singularitäten zu verteilen –, sie räumlich zu verteilen und zeitliche Verdichtungen zu gestatten, die auf der Ebene der produktiven Aktivität tatsächlich die maximale Wirkungskraft haben können. (...) Die Disziplinen sind Verteilungstechniken der Körper, der Individuen, der Zeiten, der Arbeitskräfte. (...). Die Taktik hat die Taxinomie ersetzt und mit ihr den Menschen, das Problem des Körpers, das Problem der Zeit usw. (...)“ (MP, Sitzung vom 28.11.1973/2005, S. 112 f.).

Das Panopticon von Bentham stellt eine sehr klare Formalisierung der Mikrophysik der Disziplinarmacht dar. Gewöhnlich wird gesagt, das Panopticon sei ein Gefängnismodell, das so, mit etlichen Veränderungen, auch in europäischen Zuchthäusern nachgebildet worden ist.

„In Wirklichkeit ist das Panopticon Benthams kein Gefängnismodell, oder es ist nicht nur ein Gefängnismodell; es ist ein Modell, und Bentham sagt das sehr deutlich, für ein Gefängnis, aber auch für ein Krankenhaus, für eine Schule, eine Werkstatt, eine Einrichtung für Waisen usw. Es ist eine Form, wollte ich sagen, für eine Institution; sagen wir einfach, für eine ganze Reihe von Institutionen. (...). In Wirklichkeit sagt Bentham noch nicht einmal, daß es ein Schema für Institutionen ist, er sagt, es ist ein Mechanismus, ein Schema, das jeder Institution Stärke verleiht, eine Art Mechanismus, durch welchen die Macht, die in einer Institution zum Tragen kommt oder zum Tragen kommen muß, das Maximum ihrer Stärke erreicht. Das Panopticon ist ein Multiplikator; es ist ein Machtverstärker im Inneren einer ganzen Reihe von Institutionen. Es geht darum, die Kraft der Macht am stärksten, ihre Verteilung am besten, ihr Anwendungsziel am genauesten zu machen“ (ebd., S. 113 f.).

Dabei können drei Ziele mit dem Panopticon verfolgt werden:

- (1) Das Panopticon verleiht denjenigen, die die Institution leiten, eine „herkulische Kraft“. Es verleiht sowohl der Macht, die in dieser Institution zirkuliert, eine „herkulische Kraft“ als auch den Individuen, die diese Macht besitzen oder leiten (vgl. ebd.).
- (2) Darüber hinaus stellt das Panopticon eine neue Art und Weise dar, dem Geist Macht über den Geist zu geben.

Laut Foucault sind diese beiden Mechanismen das Charakteristische am Mechanismus des Panopticon und im Allgemeinen an der disziplinarischen Form.

Unter „Herkulische Kraft“ kann dabei eine physische Kraft verstanden werden, die sich im Grunde genommen auf den Körper richtet, sich jedoch niemals materialisiert, sondern

mit einer gewissen „Immaterialität versehen ist, die bewirkt, dass der Prozeß von Geist zu Geist abläuft, wohingegen es in Wirklichkeit der Körper ist, um den es im System des Panopticons geht“ (MP, Sitzung vom 28.11.1973/2005, S. 113 f.).

Der Aufbau des Panopticon lässt sich beschreiben als ein ringförmiges Gebäude mit Zellen, ausgestattet mit einer verglasten Tür und einem Fenster; der inneren Umgang ist mit einer Galerie versehen, die es erlaubt, sich im Kreis zu bewegen und von Zelle zu Zelle zu gehen. Im Zentrum befinden sich ein leerer Raum und ein Turm, von dem aus man jede einzelne Zelle durch bloßes Sich-Umdrehen einsehen kann.

In jeder Zelle befindet sich ein Individuum. Jeder Körper hat seinen eigenen Ort, diese werden räumlich festgesetzt, verortet: „Und in jeder Richtung, die der Blick des Aufsehers einnehmen kann, am Ende jeder dieser Richtungen wird der Blick auf einen Körper treffen. Die Raumkoordinaten haben hier also eine sehr klare individualisierende Funktion“ (ebd.).

(3) In solch einem System haben es die Aufseher oder Wärter niemals mit einer Gruppe oder gar mit einer Vielfältigkeit zu tun, sondern sie haben es immer nur mit vereinzelt Individuen zu tun. Sie können kollektive Befehle an Individuen erteilen. Kollektive Phänomene und inter-individuelle Wechselwirkungen werden negiert; „un-diszipliniertes“ Verhalten wird damit verhindert:

„Und in den Schulen wird es, wie Bentham zufrieden feststellt, kein ‚Abschreiben‘ mehr geben, das der Anfang der Verdorbenheit ist; in den Werkstätten wird es keine kollektive Zerstreung mehr geben, keine Lieder, keine Aufstände; in den Gefängnissen keine Komplizenschaft mehr, und in den Anstalten für die Geisteskranken keine Phänomene mehr der kollektiven Erregung, der kollektiven Nachahmung usw.“ (ebd., S. 113).

Gruppenkommunikation und Kooperation werden durch dieses System des Panopticon ver-unmöglich.

Diese Macht ist eine Gesamtmacht über jedermann, die allerdings immer nur die einzelnen Individuen anvisiert. Sie ist im Kern kollektiv, operiert jedoch individuell. Disziplin wirkt durch Individualisierung; die Macht der Disziplin individualisiert jeden, auf den sie sich richtet.

Die Disziplinarmacht ist dabei vollkommen ent-individualisiert. Die Insassen fühlen sich beobachtet, auch wenn sich niemand im Turm befindet; das ist der große Gewinn, der mit der Architektur des Panopticon erzielt werden kann: Entindividualisierung und Entkörperlichung der Macht.

Der Zustand der permanenten Sichtbarkeit ist konstitutiv für das Individuum. Diese Macht, die im Panopticon, in den Schulen, Werkstätten, Gefängnissen wirkt, ist eine Macht, die keine Instrumente braucht außer den Blick und das Licht (ebd., S. 118).

Alles wird permanent und immer gesehen und die ganze Macht, die ausgeübt wird, ist nur ein Effekt der Optik. Verbunden wird diese Macht zudem noch mit einer fortwährenden Wissensentnahme durch die ununterbrochene Notation des Verhaltens der Insassen. Dies führt zu einer großen Ansammlung von Wissens über jedes Individuum; es entstehen „Bildung von Folgen und Serien, welche die Individuen charakterisieren“ (ebd.). Als eine zentrale Auswirkung dieser Machtbeziehung kann folglich die Bildung dieser permanenten Kenntnis über das Individuum beschrieben werden. Die Aufzeichnungen können zu Zeitkurven von Entwicklung, Heilung, Wissenserwerb und Reue zusammengesetzt werden (ebd., S. 119):

„Das Panopticon ist also, wie sie sehen, ein Apparat der Individualisierung und der Erkenntnis zugleich; es ist ein Apparat des Wissens und ebenso der Macht, der auf der einen Seite individualisiert und der weiß, indem er individualisiert“ (MP, Sitzung vom 28.11.1973/2005, S. 119)

Das Panoptische ist ein formales Schema für die Bildung einer individualisierenden Macht und eines Wissens über die Individuen:

„Ich glaube, daß sie das panoptische Schema, daß Sie die Hauptmechanismen, die im *Panopticon* Benthams ins Werk gesetzt sind, letztlich in der Mehrzahl der Institutionen wiederfinden, die als Schulen, als Kasernen, als Krankenhäuser, als Gefängnis, als Erziehungsheime usw. zugleich der Ausübungsort einer Macht und der Formierungsort eines bestimmten Wissens über den Menschen sind“ (ebd., S.120 f.; Herv. i. O.).

Der panoptische Mechanismus bildet den Hintergrund, vor dem sich das Wissen über den Menschen als Individuum bildet. Gleichzeitig wird im Panopticon auch Macht über den Menschen als Arbeitskraft ausgeübt. Dies funktioniert so gut, dass man davon sprechen kann, dass dieser panoptische Mechanismus im Inneren unserer Gesellschaft verankert ist und wir in einer disziplinarischen/panoptischen Gesellschaft leben (vgl. ebd., S. 121).

Dabei platziert Foucault die Familie in die Nähe der Souveränitätsmacht und nicht in die Nähe zur Disziplinarmacht.

### 3.6. Von der Diskurstheorie zur Machttheorie

„Dies bedeutet, dass sich Foucault zu sehr an der juristischen Macht orientiert und dabei nicht erkennt, dass die eingesetzte Gewalt auch positive Wirkungen haben kann. Dieses Defizit der Machtkonzeption weist darauf hin, dass Foucault die Psychiatrie als eine Einrichtung beschreibt, in der die Insassen stets unterdrückt werden“ (Polat, 2010, S. 66).

Ich schließe mich den Ausführungen von Polat an, dass der positive Aspekt der Macht in dieser Vorlesung nur eine nebensächliche Rolle zufällt. Auf die Person des Arztes geht Foucault lediglich aus einer Perspektive ein: Er ist ein Mann, der den Patient\*innen körperlich überlegen ist, diese körperliche Überlegenheit nutzt, um den Körper des Wahnsinnigen zu beherrschen und zu bestrafen. Es ist unklar, ob es auch eine Ärztin in den Psychiatrien gegeben hat und wie es um den Aspekt der körperlichen Überlegenheit in diesem Falle gestanden hätte. Auch bleibt die Frage offen, ob neben der Wirksamkeit der physischen Machtausübung eine Wirksamkeit durch die kommunikative Machtausübung erzielt wurde – und ob Heilung einen positiven Aspekt hätte haben können? (ebd., S. 66 f.).

Auffällig ist in diesem Kontext, dass Foucault zu Beginn seiner Vorlesungen die Mikrophysik der psychiatrischen Macht mit Mechanismen in Verbindung bringt, welche er als „Streuung, Relais, Geflechte, wechselseitige Stützen“ (MP, Sitzung vom 07.11.1973/2005, S. 17) bezeichnet. Jedoch reduziert Foucault diese Verhältnisse sehr auf die mikrophysische Hierarchie der Personen, statt diese Elemente detailliert zu analysieren. Somit bleiben seine Analysen in gewisser Weise undifferenziert, da sie vordergründig die Position des Arztes thematisieren. Zwar untersucht er gegen Ende seiner Vorlesungsreihe auch die mikrophysische totale Überwachung, aber auch dieser Aspekt konzentriert sich lediglich auf die absolute Macht des Arztes (vgl. Polat, 2010, S. 72).

Es wäre zu fragen, welche Auswirkungen der Raum und die erzeugte Sichtbarmachung auf die Wahnsinnigen haben. Auch wäre danach zu fragen, ob die Wahnsinnigen jemals Kontakt zueinander haben und darum wissen, dass sie nicht allein in der Anstalt sind.

Der Vergleich mit anderen Wahnsinnigen könnte hier ein Thema sein: „Ich bin zum Glück nicht so verrückt wie die andere Person“. Oder Insass\*innen verbünden sich gegen den Arzt. Hat es auch Bündnisse zwischen den Aufsehern gegen die Ärzte gegeben? Oder Bündnisse zwischen einem Aufseher und einem\*einer Kranken?

## **4. Die Macht der Schule – Entwicklungslinien des deutschen Schulsystems zwischen dem 16. und 19. Jahrhundert**

Als Datenbasis für die Übertragung der Foucault'schen Analyse zur Psychiatrie auf die deutsche Schulgeschichte lege ich gemäß dem Verständnis der Theorie des institutionellen Akteurs Aussagen von Schulleitungen, Lehrer\*innen als (maßgebliche) handelnde Akteure\*innen im Schulsystem, rechtliche Verordnungen und Erlasse als institutionsleitende und juristisch verbindliche Maßnahmen sowie Aussagen und Erlebnisberichte von Schüler\*innen aus der jeweiligen Zeit zugrunde:

„Dieses Regulativ bezieht sich auf die historische Wirklichkeit in ihrer zumindest dreifachen, innerlich zusammenhängenden Entfaltung: auf die Ideengeschichte im Sinne einer kontextualisierten Diskursgeschichte, auf die Geschichte der Verrechtlichungen und auf die Geschichte der jeweiligen Praxis“ (Fend, 2006, S. 29).

Der Grund für dieses Vorgehen liegt für mich darin – ähnlich wie es Foucault in seiner Beschreibung der Institutionalisierung der Psychiatrie getan hat – aus einer machtkritischen Perspektive heraus die Entstehungsbedingungen des deutschen Schulsystems zu betrachten, die meines Erachtens zu einem besseren Verständnis der Funktionsweise des gegenwärtigen Schulsystems führen können. Ich unterstelle damit, dass die heutige Gestalt des Schulsystems und vor allem des dort vorherrschenden Macht- und Disziplinierungsgefüges nur zu verstehen ist vor dem Hintergrund seiner Geschichte. Das heißt, es gilt aufzuzeigen, welche historisch gewachsenen Funktionsweisen und Überzeugungen sich als besonders zentral und wirkmächtig erwiesen, sodass sie noch heute konstitutives Element der Idee von Schule sind. Fend bezeichnet dieses Vorgehen auch als „Erinnerungskultur“:

„Zu wissen, woher wir kommen, gilt je länger je mehr als wichtige Grundlage, um die Pfade dafür abzustecken, wohin wir gehen sollen. Die Gegenwart aus ihrer historischen Genese zu erkennen, ist Teil dieser Selbstvergewisserung. Heute nennen wir dies ‚Erinnerungskultur‘. Sie zielt auf ein kulturelles und kollektives Gedächtnis, das uns ‚zusammenhält‘, das Teil der eigenen kulturellen und sozialen Identität ist“ (vgl. ebd., S. 13).

Systemimmanentes Wissen und die damit einhergehenden Überzeugungen und Zuschreibungen liegen zumeist unbewusst vor, sie sind aber dennoch in hohem Maße handlungsleitend – auf Grundlage dieser Annahme versteht sich diese Arbeit als eine Form des Aufmerksam-Machens und Hinweisens auf dieses historisch gewachsene Systemwissen und seine Überzeugungen.

### **4.1. Das Wesen der Disziplinarmacht und seine Elemente in der deutschen Schule**

Analog zur Arbeitsweise Foucaults in seiner Vorlesung werden im Folgenden die einzelnen Elemente der Disziplinarmacht in Bezug auf die Schule vorgestellt.

#### 4.1.1. Isolation

Erst im 19. Jahrhundert gibt es durch den neu aufkommenden Bautypus des Schulbaus (vgl. Kap. 6.5.) eine Form der räumlichen Isolation zwischen institutioneller Bildung und der äußeren Lebenswelt. Im Gegensatz zu der Isolierung der Wahnsinnigen in Psychiatrien, die außerhalb der Stadtgrenzen gebaut wurden, befanden sich die Schulgebäude im 19. Jahrhundert in den Städten – wobei die Gymnasien dabei vor allem als Prestigeobjekte galten. Eine Stadt zeigte dadurch, dass sie es sich leisten konnte, solch eine hohe Form der Bildung zu beherbergen. Auch aus diesem Grunde waren die Gebäude der Gymnasien meist von herrschaftlichem Ausdruck:

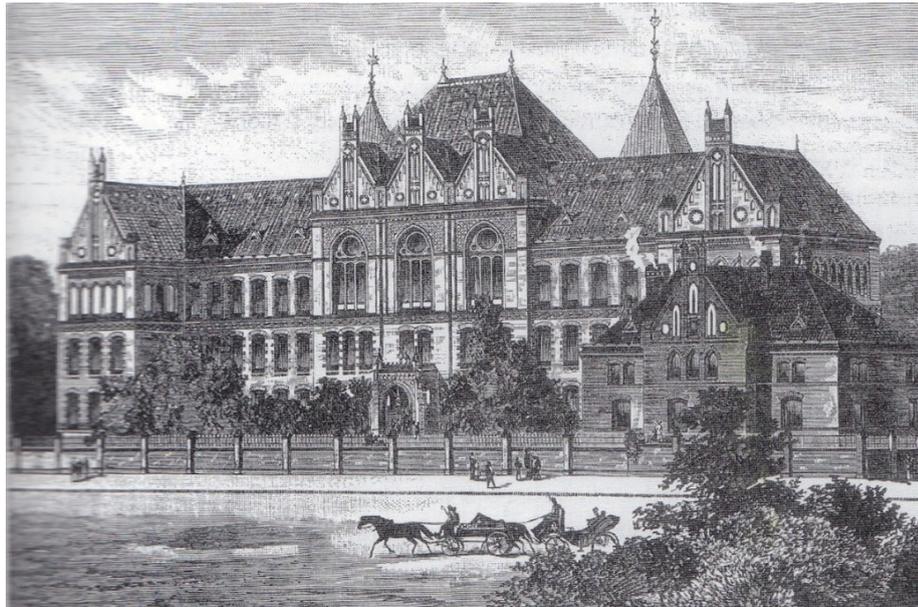


Abb. 10: Prinz-Heinrich-Gymnasium, Berlin, 1891–1893; Architekt: Friedrich Schulze

Das Thema der Isolation finden wir in Analogie zu diesem im Diskurs *Der Macht der Psychiatrie* in der Trennung zwischen Familie und Institution. Dies äußerte sich in der Zurückdrängung des Privat- und Hausunterrichts sowie in der „Befreiung“ der Kinder aus der Arbeit auf dem Hofe (bezüglich Kinderarbeit vgl. u. a. Ludwig 1965; Adolphs 1972; Quandt, 1978). Dabei muss dies als ein langwieriger Prozess angesehen werden, da es noch im 19. Jahrhundert sogenannte „Hüttekinder“ gab, die im Sommer aufgrund der Erntearbeiten nicht am Unterricht in der Schule teilnahmen:

„Die Proportionen und das Verhältnis der Obrigkeiten zur massenhaften traditionellen Kinderarbeit verdeutlicht die Zahl von 12 000 im Regierungsbezirk Königsberg 1867 angemeldeten Hüttekindern, also von Kindern, die im Sommer wegen ihrer Erwerbstätigkeit vom Schulbesuch dispensiert waren“ (Rutschky, 1987, S. 101).

Für die Heranwachsenden wurde außerhalb der Familie ein erster Ort des Moratoriums geschaffen, in dem sie sich der eigenen Bildung und Entwicklung widmen konnten und nicht mit dem Erfüllen von familiären Aufgaben und der Erwerbsarbeit betraut waren:

„In Görnitz durfte ich künstliche Mittel zur Beförderung des Schulbesuchs nicht anwenden. Die Sache ging von selbst. Ich durfte nur dafür sorgen, daß die Armen sich auszeichneten, Ich habe es erlebt, daß ein reicher Bauer mir sagte: Mein Junge muß fleißig in die Schule gehen. Ich werde es ja nicht leiden, daß der Bettelmannsjunge (er nannte einen Tagelöhners-Sohn)

mehr lernt als meiner. In Kitscher, wo mehr Armut herrschte, mußte ich künstliche Hilfsmittel anwenden. Zuerst brauchte ich meinen Nachbar, Meister Jahn. Er hatte vier schulfähige Kinder und etwas Feld. Ich redete ihm im ersten Frühjahr zu, seine Kinder auch im Sommer zur Schule zu halten. Jahn: Herr Pfarrer, das wissen Sie nicht. Das geht bei uns nicht. Die Feldwirtschaft bleibt liegen. Ich stellte ihm vor, kein Kind könne 14 Stunden des Tages arbeiten. Wenn er's also täglich 3 Stunden in die Schule schicke, so arbeite es dann in 11 Stunden so viel, als andere in 14. Er begriff's und sagte: Na, ich probier's ein Jahr. Wenn es aber nicht geht, so mache ich's in meinem Leben nicht wieder. Es ging (...)“ (Görnitz, um 1800, zitiert nach Rutschky, 1987, S. 108 f.).

Je weiter der Ausbau des Schulwesens vorangetrieben wurden, desto zahlreicher nahmen auch die Kinder auf dem Land an diesen Teil (vgl. ebd., S. 43).

„Trotzdem lernten wir durch sie aufs gründlichste erfahren, wie tief unglücklich Kindersein können, die sich wehrlos einer böswilligen Macht überantwortet fühlen. Wir würden nicht lange unter den Launen der Tyrannin gelitten haben, wenn Mama sich damals um uns hätte kümmern können“ (Wien, um 1837, zitiert nach ebd., 1987, S. 33).

Die Zeit, die die Kinder in der Schule verbrachten, variierte dabei sehr stark, wie am oben genannten Ausspruch aus dem 1800 deutlich wurde. Die Verweildauer der Schüler\*innen stellte sich in Abhängigkeit von den ökonomischen Verhältnissen des Elternhauses dar- je wohlhabener eine Familie war, desto länger konnten die Kinder am Tage zu Hause entbehrt werden – manchmal fand Schule den ganzen Tag lang statt: „Der Lehrer Nützmann ist dazu verbunden, täglich drei Stunden vor- und drei Stunden nachmittags die Kinder dieses Guts, sowohl männlichen als weiblichen Geschlechts (...) zu unterrichten“ (Sanz, 1803, zitiert nach ebd., S. 81).

Anders als das Eingreifen des Systems der Psychiatrie aufgrund des medizinischen Wissens kann dieses in Bezug auf die Einführung der Schulpflicht als wesentlich weniger direkter angesehen werden. Aufgrund der Tatsache, dass sehr viele Menschen nicht lesen oder schreiben konnten, machte diese Tatsache keinen Zustand aus, den es zu beseitigen galt wie den „Wahnsinn“. Nichtsdestotrotz führt der Ausbau des Schulwesens und die Ausweitung der Schulpflicht zu einer Etablierung dieses innerhalb des gesamtgesellschaftlichen Lebens und wird damit zu einem zentralen Ort kindlicher Entwicklung, wenn auch die „Abschottung“ zwischen Institution und Familie nicht gänzlich vollzogen wird, da die Eltern in dieses eingreifen können, indem sie einen Schulwechsel initiieren o. Ä.

Die regelmäßigen Berichte über den Lernstand und das Betragen der Kinder (vgl. Kap. 3.2.4.) können in diesem Zusammenhang als ein Mittel der Lehrerschaft angesehen werden, ihre Wahrheit an die Eltern heranzutragen und mit diesen darüber eine „Übereinkunft“ anzustreben.

#### **4.1.2. Psychische und physische Abhängigkeit**

Die Beherrschung der kindlichen Kräfte und die Herstellung von Ruhe und Ordnung waren die zentralsten Aufgaben der Lehrerschaft, nur so war die erzieherische Wirkung des Unterrichts zu gewährleisten:

„Die Schule erziehe durch den Unterricht, ja sie übt nur in dem Maße erzieherische Kraft, in welchem sie diesen ernstlich betreibt; aber all ihr Unterricht verliert den besten Teil seines Wertes, wenn er nicht erzieherisch wirkt. Dazu jedoch, daß er Das vermöge, ist erforderlich, daß Ordnung und Pünktlichkeit in der Schule herrsche, daß jeder Zögling bezüglich der Treue,

mit welcher er seine Pflichten erfüllt, geprüft werden könne, daß der Vortrag des Lehrers alle erreiche und allen Etwas biete, vorzüglich aber, daß eine persönliche Beziehung zwischen dem Lehrer und seiner Schülern bilde (...)“ (Lechinsky/Roeder, 1983, S. 76).

Dabei war die Ausübung von Gewalt ein probates Mittel, um diese Ruhe und Ordnung herzustellen, wie unter Kapitel 3.2.5. noch ausführlich dargestellt wird.

Zur Mannigfaltigkeit der Lehrerschaft –

„(D)as auffälligste Merkmal aller Lehrpersonen ist ihre Individualität, das Übergewicht, das der Person im Guten wie im Bösen zukommt, die das Unterrichtswesen nur schwach institutionalisieren und kann. Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert ist das Lehrpersonal bunt und nicht unbedingt zuverlässig (...)“ (Rutschky, 1987, S. 15)

– in Statur, Verhalten und Fähigkeiten finden sich in historischen Dokumenten aus dieser Zeit sehr unterschiedliche Aussagen von Schüler\*innen. Manche berichten von Angst und Furcht:

„Seine Gestalt kam mir so sonderbar, oder vielmehr so fürchterlich vor, daß ich ihn immer ansah. Als er dieses schon oft bemerkt hatte, fragte er mich, in plattdeutscher Sprache, willst du mir was? Und da ich antwortete, nein! so erwiderte er, so will ich dir was, und in dem Augenblick, da er dieses sagte, rauschte seine knöcherne rechte Hand aus dem Mantel hervor, und fuhr so heftig in mein Gesicht, daß mir Hören und Sehen verging. Diese unerwartete Begegnung machte mir den Mann so schrecklich, daß ich beständig vor ihm zitterte“ (Stadthagen, 1730, zitiert nach ebd., S. 21).

Andere erzählen von herzlichen und innigen Beziehungen, die sie zu ihren Lehrer\*innen hegten:

„In warmer Anhänglichkeit, ich darf sagen Begeisterung, muß ich aber eines der Lehrer gedenken, der, wie hoch ich später einige geschätzt, doch in jene Periode, wo ich seines Unterrichts genoß, der einzige war, dessen Wesen ganz das meinige traf, der das Geheimnis gefunden hatte, Liebe und Begeisterung zugleich für sich zu gewinnen. Es war der berühmte Übersetzer des Herodot, Lange, welcher in Tertia, gerade in dem Zeitraum, wo ich im Übrigen am wenigsten leistete, meine tadelnswerteste Schulzeit auf dem Werderschen Gymnasium hatte, die Geschichte vortrug. Sein lebendiges, feuriges Wesen, seine Art des Vortrags, hatten mich ganz gefesselt. Es gibt auch Äußerlichkeiten, die dem Schüler imponieren, ihm Liebe einflößen; so auch er; ich kannte keinen Mann, der mich schon durch den Anblick, durch sein lebhaftes Auge, seine freundliche Lippen so gefesselt hätte. Vollends aber sein Vortrag. Er weckte in mir die ganze Liebe für das Hellenentum, die sich bis heute in mir erhalten hat, die in meinen ersten dichterischen Versuchen fast allein vorherrschte, und bis heute eine vorwiegende Stelle behauptet hat. (...) Und diese Anhänglichkeit, diese Begeisterung trug ich ganz still in meinem Innern, ich wagte nicht, ihm gegenüber damit hervorzutreten. Dazu war meine Ehrfurcht zu groß“ (Berlin, 1810, zitiert nach ebd., S. 29 f.).

Wiederum andere schildern außerordentliche Fähigkeiten der Lehrerschaft, die Aufmerksamkeit der Kinder mit ihrem Vortrag zu fesseln: „(...) einer der ältesten und erfahrensten Lehrer der Schule, welcher in einer fast magischen Weise die Schüler an seine Lehre wie an seine Person zu fesseln wußte“ (Elberfeld, 1857, zitiert nach ebd., 1987, S. 36).

Zum Geschlecht des Lehrpersonals lässt sich sagen, dass dieses zum Großteil männlich war, jedoch auch Frauen vereinzelt eingesetzt wurden – besonders in der Unterweisung der Schülerinnen. Diese Lehrerinnen waren

„meist Lehrerwitwen, denen man die Fortsetzung des Lehrhandwerks gestattete. Sonst tauchen Frauen nur in unter- bzw. der Schule vorgeordneten Bereichen auf, als Klippschullehrerinnen, die das Stillsitzen, Buchstabieren, einige Bibelsprüche und Lieder lehren sollten; oder als Strick- und Nählehrerinnen, die am schulfreien Mittwochnachmittag der weiblichen Schuljugend Fertigkeiten beibrachten, deren Vermittlung man eher dem häuslichen Unterricht durch die Mutter zugetraut hätte“ (Rutschky, 1987, S. 15 f.).

Bis zum 19. Jahrhundert kann in Deutschland jeder Dorflehrer werden. Er wird es nicht aufgrund seiner Ausbildung, sondern er wird von der Gemeinde, mit der er einen Vertrag eingeht, ernannt. Bevor eine Person Dorflehrer werden durfte, wurde ihr Charakter, ihr Lebenswandel und ihre Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Singen geprüft. Da die Einkünfte eines Dorflehrers meistens nur gerade zum Überleben ausreichten, wurde diese Art der Tätigkeit meist nur von besitzlosen, einkommensschwachen Handwerkern und gestrandeten Personen ausgeübt. Eine Ausbildung an einem Lehrerseminar erfolgt erst im 19. Jahrhundert: „In Bremen qualifizierte sich der künftige Lehrer durch Lehrlingschaft bei einem älteren, ehe 1858 das Seminar eingerichtet wurde, und so wurde es an vielen Orten gehalten“ (ebd., S. 15).

Lehrer an Lateinschulen und Gymnasien waren meist Theologen, nachdem Preußen 1810 die Prüfung für das Lehramt in Gymnasien einführt, beginnt sich ein einheitlicherer Lehrerstand zu etablieren. Diese Lehrer waren in der Regel in den alten Sprachen qualifiziert.

„Wie jedoch modernere Fächer, Naturwissenschaften, Mathematik, selbst Geschichte, Französisch oder Literatur betrieben wurden, hing ganz von der persönlichen Neigung und der selbstständigen Fortbildung des Lehrers ab. Überhaupt ist die Persönlichkeit des Lehrers, sein Charakter, eher als sein Wissen oder seine zufälligen pädagogischen Talente ein Bildungsfaktor ersten Ranges. Wie sollte man es sich sonst erklären, daß viele Verfasser von Autobiographien nach Jahrzehnten noch in der Lage sind, präzise Schilderungen ihrer Lehrer zu liefern, ganze Schulkollegien (sie waren natürlich kleiner als heute) in ihrer Besonderheit zu beschreiben? Lebenslange Beziehungen und Freundschaften mit Lehrern kommen sehr häufig vor“ (ebd., S. 16).

Die psychische Abhängigkeit zwischen der Lehrer- und der Schülerschaft lässt sich analog zum Arzt-Patient\*in-Verhältnis ebenfalls als eine binäre Struktur darstellen. Ohne die Konstruktion einer Idee von Schule und Unterricht gäbe es keine Schüler\*innen, und ohne diese gäbe es keine Lehrerschaft. Gerade in der aufkommenden Einführung einer Schulpflicht, die die Etablierung dieser staatlichen Institution mit sich bringt, wird diese Konstruiertheit der Subjektformationen deutlich.

Dabei zeichnet sich die Person des Lehrers dadurch aus, dass es meist Menschen waren, die lesen und schreiben konnten. Die Schüler\*innen waren Personen, die altersbezogen jünger waren (in Ausnahmefällen nahmen auch Erwachsene, die nicht lesen konnten, am Unterricht teil) und nicht lesen und schreiben konnten. Was die Lehrerschaft von der Schülerschaft folglich unterscheidet, ist das Altersniveau, die Differenz zwischen Können und Nicht-Können und Wissen und Nicht-Wissen, die Verfügungsgewalt über die Bestimmung von Raum und Zeit und der Einsatz von Strafen in Form von Demütigungen und körperlichen Züchtigungen. Bis zum Zeitpunkt der Etablierung eines Schulsystems und noch lange vor der Entwicklung eines Fachgebietes wie der Entwicklungspsychologie machte man zwi-

schen Kindern und Erwachsenen keine Unterschiede, was im Einsatz der Kinder zur Arbeit am Hofe bereits deutlich wurde (vgl. Kap. 3.2.1.) Erst die Schule etabliert das Unterscheidungsmerkmal Wissen und Nicht-Wissen zwischen Lehrpersonal und Heranwachsenden, worauf sich die Autorität und das Ansehen der Lehrerschaft gründen:

„Dennoch hat das Staunen vor seinen Kenntnissen, ja die Ehrfurcht vor seinem Wissen immer gleichen Schritt bei mir mit der Scheu vor ihm gehalten. Ob dasselbe wirklich so groß gewesen, konnte der Schüler gar nicht beurteilen, auch möchte ich es jetzt fast bezweifeln“ (Berlin, 1810 ff., zitiert nach Rutschky, 1987, S. 29).

Die Aufgabe der Lehrpersonen wird in der Erziehung der Kinder gesehen, die als „ein zwischen den Generationen intermittierendes Verhältnis, das die Konfrontation durch einfühlsame Beherrschung ersetzt“ (ebd., S. 42), angesehen wird.

Rutschkys Arbeit stellt eine Sammlung von autobiographischen Texten von Schüler\*innen in Form von Briefen und Tagebucheinträgen sowie von Schuldokumenten vom 16.–19. Jahrhundert dar. Diese Sammlung erlaubt es, einen Einblick in das Innenleben der Schüler\*innen zu erhalten. In den Ausführungen wird erkennbar, wie diese die Schule erlebt haben, wovor sie Angst hatten, was sie sehr geprägt hat (rückblickend betrachtet) und wie sie die Lehrpersonen gesehen haben. Dabei gliedert Rutschky ihre Sammlung in verschiedene Themengebiete auf wie z. B. „Sehr verschiedene Lehrpersonen“ (ebd., S. 13–41), „Das Was und Wie beim Lernen“ (ebd., S. 71–99) oder „Schulbrauch, Schülersitten und Schulzwang“ (ebd., S. 123–155). Die Auswahl des dargestellten historischen Materials ist dabei individuell gewählt und kann sicherlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Nach welchen Kriterien Rutschky das Material ausgewählt hat, ist mir nicht immer ganz klar. Auffallend ist, dass sich in den Quellen zu den jeweiligen Themenfeldern meist verschiedenartige Äußerungen finden. Ich interpretiere die Unterschiedlichkeit der Aussagen der Quellen dahingehend, dass Rutschky damit versucht, eine gewisse Bandbreite an Erfahrungswerten abzubilden, um die Vielfalt der schulischen Erlebnisse darzustellen. Eine darüber hinaus gehende Fragestellung oder Theorie ist meines Erachtens bei Rutschky nicht erkennbar.

Für meine Arbeit habe ich das Werk von Rutschky als „Fundgrube“ genutzt, um Analysen bezüglich der Schule mit Aussagen aus der Zeit anzureichern und einen (wenn auch beschränkten) Einblick in die erlebte Schulwirklichkeit der Schüler\*innen zu erhalten.

#### **4.1.3. Anonymität**

Die Disziplinarmacht – so könnte man als Betrachter\*in auf den ersten Blick meinen – liegt im Falle der Schule nicht anonym vor, sondern in Form der Lehrpersonen, die die Schüler\*innen körperlich züchtigt und damit ihre Macht ausübt.

Dies scheinbar Offensichtliche verdeckt jedoch weitaus komplexere Facetten, in der sich die Disziplinarmacht zeigt:

Diese Form der Macht kann nur existieren, weil zuvor Unterschiede festgelegt wurden (siehe Kap. 3.2.2.), die Zwischenräume erzeugen, in denen die Macht wirksam werden kann. Die Schüler\*innen werden diszipliniert durch die Aufgaben, die sie erhalten und die sie in einer bestimmten Zeit zu erledigen haben (vgl. Dresden, um 1809, zitiert nach ebd., S. 86). An bestimmten Tagen in der Woche wird die Erfüllung dieser Aufgaben kontrolliert und bei Versagen mit körperlicher Züchtigung bestraft.

Die Schüler\*innen müssen folglich dafür sorgen, den geforderten Schulstoff in der vorgegebenen Zeit zu bewältigen und diese Inhalte zu einem von außen festgelegten Zeitpunkt wiedergeben zu können:

„Es wurden Texte zum Auswendiglernen aufgegeben und dann individuell jeweils am Wochenende und in der Mitte der Woche abgehört. Das Lesenlernen erfolgte elementaristisch vom Buchstabieren zum Syllabieren, zum Lesen von Worten, zum Lesen von zusammengesetzten Wörtern bis hin zu längeren Texten“ (Rutschky, 1987, S. 123).

Für diese Leistung ist eine innere Kontrolle von Aufmerksamkeit und Konzentration erforderlich, die die Schüler\*innen auf sich nehmen.

Zudem sorgt die Verzahnung zwischen Elternhaus und Schule für eine weitere Disziplinierung: es werden regelmäßig Berichte und Beurteilungen verfasst, die den Eltern zugeschickt werden. Um einer erneuten körperlichen Züchtigung durch das Elternhaus zu entkommen, tat man gut daran, dass diese Beurteilungen und Berichte positiv ausfielen:

„(...) kurz, nach einem heftigen Auftritt in der Rechenstunde schleppte unser Informator mich beim Kragen in das Atelier des Vaters, laut klagend, daß der dumme Junge nun plötzlich nicht mehr wisse, wie viel einmal eins sei“ (Dresden, um 1809, zitiert nach ebd., S. 86). Widerstand gegen diese Formen der Disziplinarmacht findet sich in ausbrechender Gewalt gegenüber der Lehrerschaft (vgl. Rutschky, 1987, S. 126), im Spielen von Streichen und in Form strategischen Unterwanderns von Regeln und Vorgaben im Schulbetrieb. Die Lehrerschaft tritt dabei als Adressat auf für eine ganze Institution/ein ganzes System aus zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Distriktionen, gegen die die Schülerschaft sich zu Wehr setzen möchte.

#### 4.1.4. Ordnung

„Über all diese politischen Verwicklungen hinaus enthält die Geschichte der Universitäten eine wichtige Lehre: Bildungseinrichtungen werden nicht in erster Linie durch die Inhalte stabil, die sie vermitteln. Sie erhalten Dauer und Kontinuität durch die institutionellen Regelungen. (...) Somit ist es die Bürokratisierung des Lernens, die im Verbund mit der Bürokratisierung der Kirchen und der entstehenden staatlichen Strukturen zu einer Stabilisierung langfristigen Lernens führte“ (Fend, 2006, S. 88).

Institutionen haben die Aufgabe, dauerhaft Kernaufgaben des gesellschaftlichen Lebens zu bewältigen (vgl. ebd., S. 28). Damit Institutionen diese Aufgabe meistern können, müssen sie laut Parsons (1967) vier Eigenschaften aufweisen:

- (1) Als erstes muss eine Technologie, d. h., ein Verfahren entwickelt werden, wie die gesellschaftlichen Kernaufgaben angegangen werden können.
- (2) In einem zweiten Schritt müssen Institutionen dann dafür sorgen, dass sie Verwaltungsstrukturen, Ressourcenzuweisungen und Personalrekrutierung erhalten, damit ihre Steigtigkeit gesichert ist.
- (3) Die Binnendifferenzierung und Binnenintegration sorgen dafür, dass Institutionen als Apparate funktionieren und zusammengehalten werden. Dazu benötigen sie gemeinsam geteilte Werte und Deutungsmuster.
- (4) Als letzten Punkt nennt Parsons das Vermögen der Institution, sich an äußere Veränderungen anpassen zu können, indem diese zu außenstehenden Gemeinden und Personen Kontakte pflegt (vgl. ebd.).

Dabei finden wir in der Anfangszeit der Reformation ein Schulsystem in Deutschland vor, das in seiner Trägerschaft und Ausrichtung stark umkämpft ist:

„Entsprechend der Forderung der Reformatoren wandte die Obrigkeit ihre Aufmerksamkeit (selten mehr) den niederen Schulen zu, die eigentlich Religionsschulen waren; außerdem den Lateinschulen, die künftige Theologen oder Juristen auf die Universität vorbereiten sollten. Dazu kamen auf der ökonomischen Grundlage eingezogenen Kirchenbesitzes die Fürstenschulen in Sachsen und die Klosterschulen in Württemberg. Die Jesuiten gründeten seit dem Ende des 16. Jahrhunderts eine ganze Reihe von Gymnasien, die Unterricht und streng katholische Glaubensübung pädagogisch und sozialpolitisch effektiv miteinander verbanden. Der Adel versuchte sich in den Ritterakademien (von 1598 bis 1842 etwa 18 Gründungen) eine ihm gemäße höhere Bildungseinrichtung zu schaffen, wo technische Fächer, moderne Sprachen und Körpertraining vor allem die künftige militärische Elite für ihre Aufgaben befähigen sollten“ (Rutschky, 1987, S. 42).

In dieser Zeit sind die Schulordnungen noch nicht zentralisiert, sondern territorial begrenzt (Fend, 2006, S. 111).

Die Württembergische Schulordnung von 1559 ermöglicht in diesem Zusammenhang einen Einblick, wie die Alphabetisierung des Volkes vonstattengehen sollte:

„So dann der Schulmeister die Schulkinder mit Nutz lehren will, so soll er sie in drei Häuflein einteilen. Das eine, darinnen diejenigen gesetzt, so erst angefangen zu buchstabieren. Das andere die, so angefangen, die Syllaben zusammenschlagen. Das dritte, welche anfangen zu lesen und zu schreiben. Desgleichen (soll er) in jedem Häuflein besondere rotten machen, damit diejenigen, so einander in jedem Häuflein am gleichsten (sind), zusammensitzen; dadurch werden die Kinder zum Fleiß angereizt und dem Schulmeister die Arbeit geringert (=erleichtert). Die Schulmeister sollen auch die Kinder nicht übereilen oder mit ihnen fortfahren, ehe sie dasjenige, was ihnen der Ordnung nach aufgegeben, wohl und eigentlich gelernt (haben)“ (zitiert nach ebd., S. 116).

Als ersten Versuch, in Preußen die Unterrichtspflicht rechtlich zu verankern, kann der von Friedrich Wilhelm I. erlassene ‚General Edict‘ (1717) angesehen werden. Wobei im Verlauf des 18. Jahrhunderts die immer wieder erneuerten Bekräftigungen der Unterrichtspflicht belegen, dass es bei ihrer Durchsetzung haperte und erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts sich ein durchgängiger Schulbesuch überall in Preußen durchgesetzt hatte (vgl. van Ackeren/Klemm, 2009, S. 14).

Innerhalb dieses Prozesses erfuhren die Begrifflichkeiten der Unterrichtspflicht und Schulpflicht eine wichtige Differenzierung. Bei der *Unterrichtspflicht* bestand lediglich die Aufforderung, die Kinder privat oder häuslich zu unterrichten.

Von *Schulpflicht* ist erst im 19. Jahrhundert die Rede, als ein flächendeckendes staatliches Schulsystem existiert und die Unterrichtung von Schüler\*innen durch dieses geregelt wird.

Im Zuge der napoleonischen Eroberungen führen die sich entwickelnden Verwaltungsstrukturen zu einer Vereinheitlichung des Schulsystems. Die Kirchen werden als Träger der Schulen immer weiter zurückgedrängt. Durch den Code civil wurden Schulangelegenheiten als Kernaufgabe eines nationalen Staates verstanden und ländereigene Regelungen dadurch in den Hintergrund gerückt (vgl. Fend, 2006, S. 150).

Innerhalb der hier beschriebenen Phase der Alphabetisierung entwickelte sich auch die Art und Weise des Lehrens und Lernens weiter, wobei pädagogische Theoriebildung bis in das gesamte 19. Jahrhundert eher an theologischen Vorstellungen gebunden blieb (vgl. ebd., S. 168) – es ging dabei mehr um den Ablauf und die äußere und inhaltliche Ordnung des Schulunterrichts: War es zu Beginn der Fall, dass die körperliche Züchtigung das nicht vorhandene Wissen um die Methodik und Didaktik des Unterrichts ersetzte (vgl. Heidelberg, um

1846, zitiert nach Rutschky, 1987, S. 35), führte der Übergang vom seriellen zum gemeinsamen Unterrichten zu elementaren strukturellen Veränderungen, die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts den Unterricht in den Volksschulen revolutionierte und bis heute Bestandteil der deutschen Schulkultur in Deutschland sind. Serieller Unterricht bestand darin, dass Schüler\*innen jeweils individuell Aufgaben bekamen, die sie auswendig lernen mussten. An bestimmten Tagen in der Woche wurden die Ergebnisse dieser Aufgaben abgefragt. Bis man an der Reihe war, hatte man im Klassenraum zu warten und war in dieser Zeit meist unbeschäftigt. Das gemeinsame Lernen im Klassenverbund führte demgegenüber dazu, dass die Kinder alle gleichzeitig beschäftigt werden konnten und es wesentlich zeiteffizienter war:

„Bei dem Unterricht muß das Hauptaugenmerk sein, daß alle Kinder zugleich beschäftigt werden; in dieser Hinsicht müssen die Kinder in gewisse Klassen eingeteilt und diese so eingerichtet werden, daß z.B. während die Lehrerin Unterricht in Handarbeiten erteilt, der Lehrer die übrigen unterrichte, so daß auch diese alle beschäftigt sind, welches leicht erreicht werden kann, wenn z.B. die fähigeren im Schreiben und Rechnen geübt werden, während der andere Teil in anderen Dingen Unterricht erhält“ (Sanz, 1803, zitiert nach Rutschky, 1987, S. 82).

An diesen Ausführungen wird bereits die für Deutschland kennzeichnende Separation von Schüler\*innen nach Leistungsstand deutlich, die dann innerhalb der homogenen Leistungsgruppen weiter in Untergruppen differenziert werden, mit dem Ziel, die Arbeit der Lehrerschaft zu verringern. Des Weiteren herrscht die Annahme vor, dass die Heranwachsenden sich in leistungshomogeneren Klassen untereinander mehr zu Fleiß und Wettbewerb antreiben.

Diese Art des Unterrichtens führte zu gravierenden Veränderungen im Schulalltag, wie sie noch heute in deutschen Schulen vorherrschend sind:

„Alle Schüler sollten jetzt den Blick nach vorne richten, was normierte Möbel, Tafeln und Tabellen erforderte. Der Lehrer musste um Aufmerksamkeit besorgt sein, den Stoff gliedern und gemeinsamen Lernfortschritt beachten, der auf dem Verständnis des jeweils Vorgehenden aufbauen sollte. (...) Der Lehrer musste mit dieser Methode jedoch eine neue Didaktik entwickeln, die in einem geleiteten Gespräch mit der Klasse ihren Höhenpunkt finden sollte“ (Fend, 2006, S. 125).

Ordnungsprinzipien, die in Folge dessen in den Schulalltag integriert wurden, war die Einführung von Jahrgangsklassen, die Entwicklung von Lehrmaterialien je nach Klassenstufe, dem Alter der Heranwachsenden entsprechend, sowie die systematische Strukturierung der Lehrpläne:

„Inhalte werden in Fächer gegliedert, ja es entsteht eine Manie der Systematisierung der Inhalte in Tabellen und Übersichten. Alle Lehrpläne verfolgen das Stufenprinzip, also die systematische Anordnung der Inhalte nach Kompetenzniveaus. Auch das Prinzip der konzentrischen Kreise, die Behandlung derselben Sache auf unterschiedlichem Niveau wird angewendet“ (ebd., S. 130).

Wie bereits in Kap. 2 deutlich wurde, war die staatliche Kontrolle über die Inhalte des Unterrichts durch allgemein verbindliche Lehrpläne ein schwer umkämpftes Feld zwischen der Kirche und dem Staat. Nicht verwunderlich, stellen die Lehrpläne doch den Kern des Unterrichts und der Schule dar. Bereits 1837 gab es einen verbindlichen Lehrplan für die Gymnasien in Preußen (vgl. Kähler 2004, S. 19). Wobei nicht nur die Inhalte schematisiert

und standardisiert wurden, sondern – und dies wurde ja bereits in Kap. 2.3.1. mit Herbart sehr deutlich – auch der Ablauf jeder einzelnen Unterrichtseinheit:

„Zuerst jeden Tag ein Kapitel in der Bibel von Anfang an gelesen (...) dann Theologie nach einem von Retsel selbst aufgesetzten streng dogmatischen Entwurf in Fragen und Antworten, – alles, besonders die Sprüche auswendig lernen. Dann Latein und in der Folge noch Griechisch. Hierbei hatte er eine sehr gute Methode. Die besten Autoren wurden kursorisch durchgelesen, dann schriftlich ins Deutsche übersetzt (wobei zugleich die deutsche Orthographie und Stil korrigiert wurden) und dann Rückübersetzung ins Lateinische. So habe ich eine Menge Autoren ganz durchgelesen. Die alten Sprachen waren die Hauptsache des Unterrichts. Nebenbei Geschichte, Geographie und Naturgeschichte (...)“ (Weimar, 1786 ff., zitiert nach Rutschky, 1987, S. 23).

Eine weitere Ordnung wurde im Sinne der Zugangsberechtigungen und Übergangsregelungen zwischen den Bildungsinstitutionen hergestellt: Der Zugang zur Bildung war nicht frei – sondern diente gemäß der drei Funktionen der Schule (Legitimation-, Qualifikations- und Selektions-/und Allokationsfunktion (vgl. van Ackeren/Klemm, 2009, S. 15) der Herausbildung eines Staats- und Nationalbewusstseins, der Heranbildung qualifizierten Personals zur wirtschaftlichen Nutzbarmachung in der aufkommenden Industrialisierung und der Erweiterung der Lebensmöglichkeiten in Abhängigkeit zur erbrachten Leistung (vgl. ebd.).

Der letztgenannte Punkt wurde durch eine Ordnung im Sinne der Separation von niederem und höheren Schulwesen erfüllt: Volksschule im Sinne der Zielsetzung einer Untertanenerziehung, Elementarschule und Gymnasium im Sinne einer Beamtenbildung:

„An dieser Vorstellung orientiert, war die preußische ‚Volksschule‘ in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vom Prinzip der gewollten Bildungsbegrenzung bestimmt: Sie war in der Regel einklassig, umfasste zumeist eine höchstens dreijährige Schulbesuchszeit, beschäftigte Lehrer, die über keine akademische Ausbildung verfügten, und war inhaltlich auf Rechnen, Lesen, Schreiben und Religion begrenzt“ (ebd., S. 20 f.).

Später kam noch das mittlere Schulwesen hinzu, das als institutionelle Grundlage der Realschulentwicklung im 19. Jahrhundert angesehen werden kann: „Ihr praxisbezogenes Programm ermöglichte es ihnen, die Schüler einerseits nicht bewusst ‚dumm‘ zu halten, andererseits aber nicht auf akademische Karrieren hin zu orientieren“ (ebd., S. 24).

Bereits 1788 existiert ein erstes Abiturreglement, das vom Oberschulkollegium in Berlin herausgegeben wurde. 1812 folgte das zweite Abiturreglement. Darüber hinaus wurde in diesem Jahr eine erste detaillierte Übersicht festgelegt, welche inhaltlichen Anforderungen bei der Abiturprüfung zugrunde gelegt werden sollten. 1834 dann war das Abitur die Voraussetzung für alle universitären Studiengänge, mit Ausnahme der philosophischen Fakultäten (vgl. ebd., S. 17).

Der Leistungsgedanke besitzt im Wesentlichen auch eine Ordnungsfunktion, da dieser eine Rangfolge ermöglicht und eine Kontrolle des Lernerfolgs.

Schlussendlich regelte im Jahre 1809 eine von Wilhelm von Humboldt in der Funktion des Leiters des Preußischen Innenministeriums formulierte Satzung die Trennung zwischen Allgemeinbildung (die den Schulen vorbehalten war) und einer spezifischen beruflichen Bildung (die nach der Schule in speziellen Gewerben erworben werden sollte):

„Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. Was den Bereich des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und

nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. (...) Denn beide Bildungen – die allgemeine und die specielle – werden durch verschiedene Grundsätze geleitet“ (Litauisches Schulgesetz von 1809, zitiert nach van Ackeren/Klemm, 2009, S. 17 f.).

Es wurde im Vorherigen deutlich, dass bei der Etablierung der Schule als Institution in Deutschland der Ordnungsgedanke eine bedeutsame Rolle spielte. Die Ordnung ist innerhalb der deutschen Schule das zentrale Element:

„Unbedingter Gehorsam, Verbot allen Widerspruchs, pünktliche Beobachtung der Schulstunden, Auswendiglernen (besonders von lateinischen Vokabeln), anhaltender Fleiß und Beschäftigung, genaue Beobachtung von Zeit und Ordnung, und bei Übertretungen strenge Verweise, selbst körperliche Züchtigungen, das waren die Grundzüge“ (Rutschky, 1987, S. 22).

Die Ordnung bezieht sich auf die Struktur und den Ablauf des Unterrichts, die Inhalte, das Verhalten der Schüler\*innen, die Separation der Schülerschaft und die damit einhergehende Kontrollierung der Verteilung von Bildungsinhalten:

„5. Zum Unterricht der Abc-Schüler und beim Buchstabieren und im Lesenlehren soll der Lehrer der ‚Anweisung zum Buchstabieren und Lesenlehren‘ (1801) von Pestalozzi sich bedienen und die in selbigem befindliche Anweisung dieses Buches sich zu eigen machen sich bestreben. (...) 6. Beim Schreibenlernen hat er hauptsächlich die Kinder auf Rechentafeln zu üben und dahin zu sehen, daß vor dem eigentlichen Buchstabenmachen die Kinder es in geraden und runden Linien als woraus alle Buchstaben bestehen, zur Fertigkeit bringen. (...) 7. Als Lesebuch zur Vorbereitung gemeinnütziger Kenntnisse soll er sich für jetzt des Rochowschen Kinderfreundes (...), des Faustschen Katechismus (...), und des Seilerschen Lesebuches für den Bürger und Landmann (...) sich bedienen; (...) 8. Zum Unterricht in der Religion soll er sich des Schlegelschen Katechismus (...) und durch Lesen in der Bibel, sowie dem neuen Greifswaldischen Gesangsbuch (1797) und dem Seilerschen Kleinen Erbauungsbuche (...) die Empfindungen der Kinder wecken und erweitern und, damit dies erreicht werde, solche Stellen wählen und erklären, die den Fähigkeiten der Kinder angemessen sind. Damit die Kinder sich gute Gedanken einprägen, soll der Lehrer den von Lorenz herausgegebenen ersten Unterricht (...) für Kinder gebrauchen und 9. die Kinder dadurch, daß er diejenigen, die schon schreiben können, dadurch, daß er sie das, was sie in der Schule gelesen, zu Hause aufschreiben lasse, in der Kunst ihre Gedanken auszudrücken, übe“ (Sanz, 1803, Protokoll über den in der Lese- und Industrieschule zu haltenden Unterricht, zitiert nach ebd., S. 82 f.).

Ab 1800 können Bildungsprozesse immer mehr als verwaltungsförmige, rechtlich gesicherte, inhaltlich strukturierte und durch Lehrpläne, Prüfungen, Aufsichtsrechte und Kontrollinstanzen begleitete verstaatlichte Lernprozesse angesehen werden (vgl. Tenorth, 1990, in ebd., S. 176).

Dabei wird der Staat Preußen als Ordnungsmaß in Bestimmungen und Erlassen wie z. B. den nationalen Bestimmungen zur Schulaufsicht erkennbar (vgl. Fend, 2006, S. 179) und wirkt als zentrale Steuerungsinstanz:

„Im 19. Jahrhundert verwirklichte der Staat, was er im 18. Jahrhundert angekündigt hatte: er wurde zum Schulherrn. Nach dem Militär- und dem Steuerstaat entstand mit dem ‚staatlichen Unterrichtswesen‘ (Lorenz von Stein) der Schulstaat. Mehr noch: Nach Hegels Wort über Preußen als ‚Staat der Intelligenz‘ wurde der Staat als geistige und sittliche Potenz, also selbst als das höchste kollektive Produkt, verstanden, das zwischen Menschheit und Individuum die integrative Mitte bildet“ (ebd., S. 179).

In dieser zentralen Stellung des Staates sieht Fend (2006) den preußischen „Sonderweg in der Vergesellschaftung höherer Bildung“ begründet (vgl. ebd., S. 169), der sowohl private Initiativen als auch die Beteiligung von Bürger\*innen ausschloss.

Neue Funktionen werden im 19. Jahrhundert an das Bildungssystem durch die Industrialisierung herangetragen. Diese wirtschaftliche Entwicklung erzeugt die Notwendigkeit, dass an die Heranwachsenden Wissen und Fähigkeiten herangetragen werden (vgl. ebd.). Dabei ist jedoch als zentrales Merkmal hervorzuheben, dass die mitteleuropäische Entwicklung des Bildungswesens primär politisch und nicht ökonomisch motiviert war. Die Bildungsinstitutionen sollten im Wesentlichen die nationalen und politischen Strukturen festigen und fortentwickeln.

Der Ausbau des Volksschulwesens im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts durch das Mittel- und Fachschulwesen kann auf der einen Seite als Anpassungsprozess an die Erfordernisse der wachsenden industriell geprägten Arbeitgeberschaft betrachtet werden. Auf der anderen Seite kann dieser Prozess auch – aus einer sozialpolitischen Perspektive heraus – als Machtmittel des Staates gegen die Sozialdemokratie und für die Aufrechterhaltung der autoritären Klassengesellschaft des Kaiserreiches betrachtet werden (Herrlitz et al., 2009, S. 115). Dieser sozialen Abgrenzung diente auch die gezielt geförderte Kluft zwischen Gymnasial- und Volksschullehrern, für Erstere wurde 1827 ein Universitätsstudium, für Letztere eine Ausbildung an Volksschullehrerseminaren vorgeschrieben.

#### **4.1.5. Gewalt als Mikrophysik der Macht**

In ihrem Werk über die Schwarze Pädagogik beschreibt Rutschky (1987) allgemein den Konflikt von Natur und Vernunft, der noch nicht gelöst worden ist. Kinder werden dabei als wild und unvernünftig betrachtet, die durch die Erziehung und Züchtigung der Erwachsenen gemäßigt und auf den richtigen Weg geführt werden müssen. Die Sammlung von Texten, die Rutschky zur Veranschaulichung dieser These zusammenträgt, sind aus Erziehungsratgebern für Eltern und Lehrer\*innen, aus pädagogischen Enzyklopädien, aus Schriften zur Theorie der Pädagogik, teils von unbekanntem Verfassern\*innen, teils von renommierten Pädagogen/Philosophen wie Basedow, Campe, Rochow, Salzmann, Trapp, Jean Paul, Resewitz oder Kant.

In diesem Sinne kann davon gesprochen werden, dass diese Texte Charakteristika der Zeit widerspiegeln. Rutschky sieht einen Zusammenhang zwischen der Schwarzen Pädagogik und dem historischen Prozess des Übergangs von vormodernen zu modernen Gesellschaften.

Sie nimmt dabei Bezug zur Theorie des Soziologen Norbert Elias (1939/1969), der diesen Prozess als Zivilisationsprozess bezeichnete (vgl. Rutschky, 1977, S. 42 f.).

Aus politischer Perspektive heraus betrachtet geht es beim Zivilisationsprozess u. a. darum, dass ein Volk einfacher zu regieren ist, wenn es berechenbarer und homogener ist. In diesem Sinne stand im Fokus der Schwarzen Pädagogik, den Eigensinn des Kindes zu brechen. Mit dieser Auffassung geht ein tiefes Misstrauen gegenüber der menschlichen Natur einher. Im Menschen wohnen nicht nur die Vernunft, sondern auch Triebe, Zerstörungswut, Aggressionen, Gier, Rache, Eifersucht – kurz: das Böse. Dieses Böse kann nur durch Erziehung zum Guten geführt werden. Damit dies gelingt, muss Erziehung neben der Weisung des richtigen Weges vor allem Disziplinierung und sittliche Erziehung sein. Die Vernunft soll die Herrschaft über die Natur des Kindes übernehmen. Dabei soll Erziehung sich in dem Sinne überflüssig machen, als dass diese beim Kind eine Form der Selbstkontrolle ausbildet, so-

dass es auf seine innere Stimme hört anstatt auf seinen triebhaften Eigensinn. Angst vor der Bestrafung durch den Erzieher soll der Gewissensangst weichen (vgl. Sesink, 2007, S. 121).

Das Bild vom Körper des Kindes, das Züchtigung erfährt, ist geprägt von der rationalistischen Weltansicht der Aufklärungszeit. In dieser wird der Körper zum Objekt. Er ist als eine nach bestimmten Prinzipien funktionierende Maschine anzusehen, die es zu erforschen und dann zu benutzen gilt. Der Leib des Kindes wurde demnach aus einer gewissen wissenschaftlichen Distanz heraus betrachtet, und es wurden technische Hilfsmittel entwickelt, die zu einer richtigen Körperhaltung der Kinder führen und spontane Bewegungsimpulse unterbinden sollten. Nach heutigem Verständnis würden wir dies als „Fixierung“ im psychiatrischen Sinne bezeichnen.

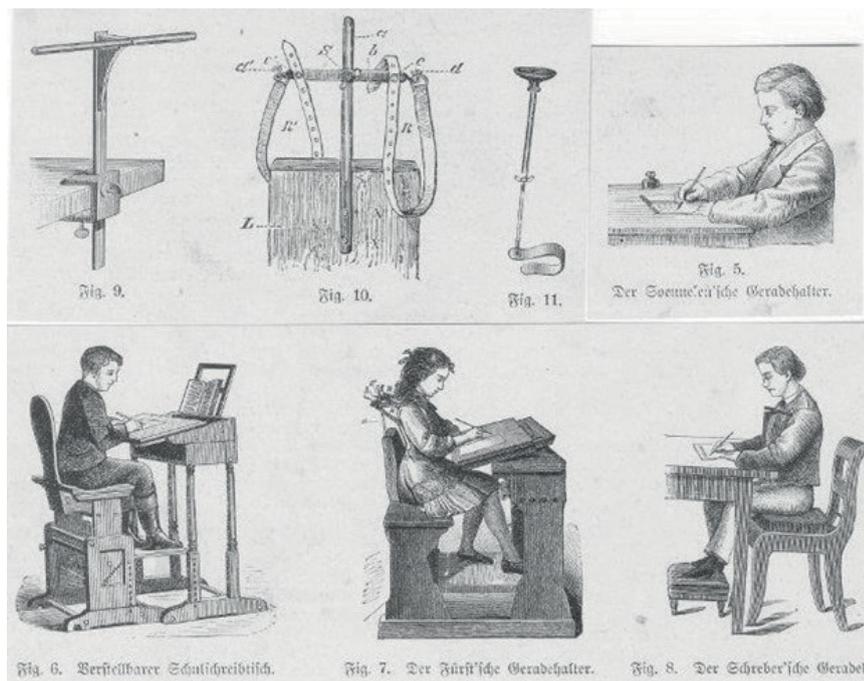


Abb. 11: Schreibgeräte aus dem 19. Jahrhundert

Allgemein gesprochen war die Schwarze Pädagogik von einer harten Dressur und Abrichtung der Heranwachsenden gekennzeichnet. Alles Lebendige, Spontane, Emotionale oder Spielerische sollte unterdrückt und ausgemerzt werden. Im besten Falle sollten sich die Kinder wie programmierte Roboter verhalten, immer ruhig sitzen, nur sprechen, wenn sie gefragt werden, und ansonsten in der Schulmaschinerie funktionieren. Diese Art der Erziehung passt zu einer Gesellschaftsform, die mehr und mehr durch Industrialisierung geprägt ist und abgerichtete Individuen braucht, die dem leitenden Personal Gehorsam und Fügsamkeit entgegenbringen.

Erziehung wird dabei als permanente, andauernde harte Arbeit bezeichnet, die einen wichtigen und elementaren Beitrag zum Fortbestand und zur Weiterentwicklung der Menschheit leistet. Bei aller Kontroverse über die Frage der Methodik und der Inhalte herrschte Einigkeit darüber vor, dass in der Erziehung der Heranwachsenden die wichtigste Aufgabe der Zukunft liege. Aufgrund dessen sollten auch nur sehr sittliche, anständige, tugendhafte Personen als Erzieher\*innen tätig sein.

Erfolg und Wohlstand waren nach dem Wegfall der Ständegesellschaft nicht mehr allein nur durch Geburt und Abstammung erreichbar, sondern durch Leistung, Fleiß und Bildung.

In diesem Sinne war die Erziehung nur zum Besten des Kindes. Diese sollte ihm die Möglichkeit geben, sich in dieser rationalen Welt, die durch Konkurrenz und Wettkampf gekennzeichnet ist, durchsetzen zu können, indem es von seiner Vernunft beherrscht wird und nicht von seinen Gefühlen, Trieben oder dem „Bösen“.

Beim Einsatz von Gewalt als Mittel der Erziehung ging es auch darum, dass die Kinder lernten, mit ihrer Freiheit *vernünftig* umzugehen. Dafür brauchten sie Erzieher\*innen, die sie dazu anleiteten. Der kindlichen inneren Freiheit wurde nicht vertraut. Es wurde angenommen, dass Kinder ohne die Anleitung der Erwachsenen nicht in der Lage sind, zu lernen, mit ihrer Freiheit in adäquater Weise umzugehen.

#### Disziplinierung und Dressur durch Gewalt

„Welche Methoden gab es, wenn ein Kind nicht begriff? Geduld, Prügel, Strafe oder patente Erfindungen, die anzuwenden oft ebenso schwer war wie die Aufgaben, die sie erleichtern sollten. Einen Holzesel als Strafsitz schafft man 1608 in Freiburg an, um das Lateinlernen zu erleichtern, in Nürnberg einen Wolf“ (Rutschky, 1987, S.73).

Erst im 18. Jahrhundert gab es speziell für den Unterricht gebaute Räume, es fehlte an Unterrichts- und Anschauungsmaterial. Um trotzdem der Aufgabe Herr zu werden, zu unterrichten, waren Disziplin und Ordnung die einzigen Hilfsmittel, die einem zur Verfügung standen (vgl. ebd., S. 74). Der Einsatz von Gewalt wird folglich mit organisatorischen und strukturellen Aspekten begründet.

Eine andere Perspektive auf die Gewalt wird in dieser Aussage deutlich:

„Einesteils prügelt der Lehrer eigentlich nicht aus erzieherischen Gründen bei Disziplinarverstößen, das kommt mal vor, sondern aus didaktischen: Wer etwas nicht kann oder nicht versteht, muß von seiner Dummheit und Verstocktheit abgeschreckt werden. Macht der Lehrer oder die Schule (...) einen dem Schüler oder der Schülerschaft ungerecht erscheinenden Gebrauch von ihrem Straf- und Züchtigungsrecht, dann entzog man sich ihrem Zugriff. Beredt klagen die Rektoren über das Entlaufen der Schüler“ (Rutschky, 1987, S. 125).

Das Phänomen der Gewalt war jedoch wie vieles in dieser Zeit kein einheitliches Phänomen. Es hatte viele Gesichter und Facetten. Es gab Gewalt zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Schülern untereinander (es ist nur von Jungen die Rede).



Abb. 12: Prügelstrafe in Schule, Postkarte

Gewalt zwischen Schülern und Lehrern gab es auch in dem Sinne, dass die Schüler die Lehrerschaft angriffen – bis zum Ende des 18. Jahrhunderts konnte viele von ihnen mit einem Degen umgehen und hatten Zugang zu Schusswaffen:

„Die Schüler waren bewaffnet, sie trugen Degen und wußten sie bis zum Ende des 18. Jahrhunderts zu gebrauchen; Lehrer werden bedroht; mit anderen Gruppen, Lehrlingen und Handwerksgesellen, liefert man sich nächtliche Kämpfe; aber auch miteinander ist man nicht zimperlich. Auf J.J. Moser (1701 bis 1785) werden in Stuttgart zwei Attentate von Mitschülern verübt, aus Neid und Rachsucht, denen er nur durch die Hilfe einiger Bäckergelesen und das zweite Mal – es wird auf ihn geschossen – durch Glück entkommt“ (Rutschky, 1987, S. 126).

Auf Grundlage des Vorbilds der Jesuiten und aufgrund der Abscheu vor körperlichen Strafen entwickeln sich im weiteren Verlauf des 18. und 19. Jahrhunderts Methoden des Wettbewerbs, die Schüler\*innen zum intensiven und fleißigen Lernen motivieren sollen. Dabei geben Schulvisitationen den Anlass, gute Schüler\*innen durch Prämien in Gestalt von Büchern auszuzeichnen,

„eine Praxis, die sich so lange erhält, wie Zeugnisse noch keine Rolle spielen. Exakter sollte man sagen: keine amtliche Rolle spielen, denn vom Ende des 18. bis weit ins 19. Jahrhundert hinein spielen im persönlichen Leben von Schülern und Eltern wöchentliche Zeugnisse, Prüfungsergebnisse, mehr oder weniger phantasievoll objektivierte Lob- oder Strafzeichen eine gewichtige Rolle. Aus dem Wildwuchs dieses Lob- und Kritikwesens – bei Schulprüfungen schloß es den Lehrer noch mit ein, erst später werden Lehrer- und Schülerprüfung separiert – entwickelt sich das Noten- und Zeugniswesen für die Schüler“ (ebd., S. 74).

In dieser Form der Leistungsbeurteilung, die an das Elternhaus verschickt wird, wird eine weitere Facette der Mikrophysik der Macht erkennbar, die eine Verbindung herstellt zwischen den disziplinarischen Maßnahmen des Lehrpersonals und des Elternhauses. In diesem System gibt es für den\*die „faule\*n Schüler\*in“ kein Entkommen. Der Zugriff der Macht ist absolut.

Pausen und Ferien gab es nicht. Die Ineffektivität dieser Lehrmethoden wurde durch das immerwährende und dauerhafte Wiederholen des Immergleichen versucht zu kompensieren. Viel Zeit mit Lernen zu verbringen, wurde mit dem Ergebnis gleichgesetzt, viel gelernt zu haben (vgl. Rutschky, 1987, S. 74).

Diese öffentlich ausgetragene Gewalt in Form von körperlicher Züchtigung nimmt zum Ende des 18. Jahrhunderts andere Formen an. Sie äußert sich in Form einer listigen Unterwanderung von Vorgaben und Regeln sowie geplanter „Streiche“, die die Schüler\*innen der Lehrerschaft spielen. Was im Zuge dessen deutlich abnimmt, sind die vom Schülerstand öffentlich und selbstbewusst vorgetragenen Beschwerden gegenüber der Schulleitung (vgl. ebd., S. 126).

In Bezug auf die Weiterentwicklung des niederen und höheren Schulwesens kann eine unterschiedliche Handhabung von Gewalt beobachtet werden:

„Während an den Gymnasien nicht mehr geschlagen, sondern mit Arrest- und Abschreibearbeiten gestraft wurde, entwickelte sich die Volksschule zur Domäne der Prügelpädagogik. Die Lehrer gerade der größeren und gegliederten städtischen Schulen haben hier freie Hand – welche armen Leute haben den Mut, selbst bei Körperverletzung, den Rechtsweg zu beschreiten? (...) Hinzu kommt (noch, E. R.) etwas anderes: In der Volksschule ist, neben anderen, fortschrittlichen Zwecken, aber nicht zuletzt, von Anbeginn ein zivilisatorischer Dünkel institutionalisiert, der sie für unzählige Kinder zu einem Ort unaufhörlicher Demütigung macht“ (ebd., S. 127).

Im Rahmen der Standardisierung und Reglementierung des Schulsystems unter preußischer Führung wurde in Bezug auf den Einsatz von Gewalt in der Schule diese ebenfalls gesetzlich geregelt:

„Verfügung des preußischen Kultusministeriums des Kirchen- und Schulwesens ‚betreffend die Handhabung der Schulzucht in den Volksschulen‘ § 7 bis § 9 (...):

(...) Körperliche Züchtigung ist nur zulässig wegen beharrlichen Unfleißes oder gröberer sonstiger Verfehlungen, insbesondere solcher, in welchen boshafter Muthwille, Trotz, Widerspenstigkeit, Roheit, Frechheit, Impietät, Lügenhaftigkeit, Unredlichkeit, Schamlosigkeit oder andere Laster zu Tage treten.

Bei Mädchen soll die körperliche Züchtigung thunlichst vermieden werden.

(...)

Jede andere Art körperlicher Züchtigung, als die in § 8 und 9 bezeichnete, ist untersagt; namentlich dürfen die Schüler nicht auf andere Körperteile, als nach § 8 und 9 gestattet ist, z.B., nicht an und auf den Kopf, auf den Nacken oder Rücken, auf die Fingerspitzen u.s.w. geschlagen, nicht an den Haaren gerauft oder sonst in irgend einer Weise körperlich mißhandelt werden.

(...)

Die körperliche Züchtigung darf nur im Schullokal und nur im freien Raum desselben, niemals aber innerhalb der Schulbänke vollzogen werden; die Schüler sind vielmehr zu diesem Zwecke jedesmal besonders hervorzurufen.

(...)

Die geschärfte körperliche Züchtigung besteht

in Schlägen mit einem dünnen, etwas biegsamen, knotenfreien Stöckchen von mäßiger Länge auf die innere Fläche der Hand, deren Anzahl die in § 8 angegebene übersteigt, aber nicht über sechs betragen darf; oder

in Schlägen mit einem dünnen, etwas biegsamen, knotenfreien Stöckchen auf das nicht entkleidete Gesäß mit Vermeidung des Kreuzes, deren Anzahl nicht über acht betragen darf.

Die geschärfte körperliche Züchtigung ist nur bei Schülern, welche das zehnte Lebensjahr überschritten haben, und zwar die letztere Art (Ziff. 2) nur bei Knaben zulässig. Auch darf die letztere Art der Züchtigung nur in Anwesenheit einer Aufsichtsperson (vergl. jedoch § 11 Abs. 3) stattfinden.

Die geschärfte körperliche Züchtigung soll in der Regel durch den Lehrer vollzogen werden; ausnahmsweise kann, wenn an der betreffenden Anstalt ein eigener Schuldiener angestellt ist, der letztere von der die Strafe verhängenden Behörde mit der Vollziehung beauftragt werden.

Die geschärfte körperliche Züchtigung kann vor der versammelten Schule vollzogen werden“ (Friederich, 1978, zitiert nach Fend, 2006, S. 21).

Die Anwendung von Gewalt findet sich in historischen Dokumenten nicht nur in der deutschen Schule, sondern auch noch in Abbildungen von den ersten deutschen Universitäten. Die Methodik und Didaktik ähnelte denen an der Schule ebenfalls sehr: „Einpauken, Auswendiglernen, Abfragen und Abstrafen – alle Magister werden mit Ruten abgebildet – repräsentieren die ‚Didaktik‘ auf dieser Lernstufe“ (ebd., S. 77).

„Zinckhan gab mir Unterricht in der Violine, Klavier, Rechnen, Schreiben, Religion und Lateinisch. Wir bekamen oft Schläge, ich beinahe alle Tage. Er hatte Stöcke und kurze lederne Peitschen, denen er Namen gegeben hatte, und je nachdem die Strafe war, wurde der Stock gewählt“ (Steinau um 1800, zitiert nach Rutschky, 1987, S. 50).

## **4.2. Die Elemente der Disziplinarmacht in der Schule**

### **4.2.1. Der Blick der Lehrenden**

Die permanente Sichtbarkeit der Schüler\*innen ist ein konstitutives Element der Schule. Sie versammeln sich um die Lehrperson herum, auf die die Aufmerksamkeit gerichtet ist. Diese leitet das Geschehen an (vgl. Langenhorn, 1851 ff., nach ebd., S. 97). Das Verhalten der Schüler\*innen wird permanent beobachtet und bei Nicht-Einhalten der Regeln „korrigiert“.

Die Gewinnung eines pädagogischen Wissens durch die Beobachtung der Heranwachsenden war zu dieser Zeit noch kein Thema. Das pädagogische Wissen über die Methoden des Unterrichtens zogen die Lehrpersonen vornehmlich aus den Klöstern und Militärschulen (vgl. Fend, 2006, S. 135).

Der Blick des\*der Lehrers\*Lehrerin wurde in manchen Schulen durch die Unterstützung von Gehilfen\*innen erweitert, wie auf der Postkarte gut zu sehen ist. Ganz links die Lehrerin, gut zu erkennen an dem Zeigestock. Rechts neben ihr eine Nonne und rechts von dieser drei Personen am Rand. Diese Unterrichtsorganisation geht zurück auf die Bell-Lancaster-Methode. Dies ist ein Konzept, das Ende des 18. Jahrhunderts fast zeitgleich von Joseph Lancaster und Andrew Bell entwickelt wurde, worauf sich diese Bezeichnung „Bell-Lancaster-Methode“ gebildet hat (vgl. Oelkers, 2002, S. 15 f.). Ziel dieser Methode ist die zeit- und kosteneffiziente der zeitgleichen Unterrichtung einer großen Anzahl von Schüler\*innen. Zur

Durchführung dieser Methode werden große Räume benötigt, in denen die Schüler\*innen an langen Tischreihen sitzen können. Der Lehrperson sind in der Regel Hilfslehrer\*innen zugeordnet, als auch dass ältere Schüler\*innen die Aufgaben der Unterweisung und Aufsicht mitübernehmen. Die Lehrperson führt den Unterricht nach Plan durch, die Schüler\*innen haben diesem zu folgen und seine Inhalte später zu rezipieren. Um die Verschiedenartigkeit in Gleichförmigkeit zu überführen, sollen die Hilfslehrer\*innen und älteren Schüler\*innen diejenigen, die nicht im Tempo der Mehrheit lernen können, unterstützen, so dass die Gleichförmigkeit der Lernprozesse produziert und gewahrt bleiben kann (vgl. Oelkers, 2002, S. 15 f.).



Abb. 13: Erziehungsinstitut Sparz, Postkarte

#### 4.2.2. Die Bedeutung des Wissens und der Wahrheit

„Wissen und Fähigkeiten einzuüben sowie die Tugenden des Gemeinwesens zu pflegen, werden neue Aufgaben eines Bildungswesens, das sich zunehmend staatlich und öffentlich organisiert“ (Fend, 2006, S. 149).

Im 16. Jahrhundert erfuhr die „Kanonisierung gültigen Wissens und Glaubens“ (ebd., S. 111) durch die Thesen Martin Luthers (1483–1546) eine Erschütterung, indem Luther die Menschen dazu aufforderte, ihren eigenen Weg des Glaubens zu finden und sich nicht von der Obrigkeit der (katholischen) Kirche belehren zu lassen, was der wahre Glaube sei. Die Erfindung des Buchdrucks durch Gutenberg und die Übersetzung der Bibel ins Deutsche durch Luther sollten es den Menschen ermöglichen, selbst diese zu studieren. Für dieses Unternehmen war es jedoch erforderlich, dass alle Mädchen und Jungen lesen lernen. Sowohl die Alphabetisierung des Volkes als auch die Etablierung des Religionsunterrichtes als Schulfach fallen aus bildungspolitischer Perspektive mit diesen Ereignissen zusammen: „Mit der Verbindung von Territorialmacht und Religion ergab sich die quasi-staatliche Verpflichtung, für Unterricht zu sorgen“ (ebd., S. 113).

Wissen spielte in der Schule des 16.–19. Jahrhunderts ausschließlich eine Rolle in Form von auswendig gelernten Versen, Bibelstellen und Texten.

Es ging nicht um das Verstehen dieser, sondern um das Replizieren: „Einen Sinn zu bekommen, daran konnte zu allem Glücke auf diese Weise nicht gedacht werden; genug, wenn man am Ende nur die ganze Litanej an d. Schnur wieder von sich geben konnte“ (Messerli, 1999, zitiert nach ebd., S. 122). Dabei waren die Inhalte meist religiöser Art. Nach der Zu-

rückdrängung der Kirchen und einer staatlichen Organisation und Planung der schulischen Inhalte (vgl. Kap. 2.4.) erfolgte eine Reformierung und Verweltlichung der Inhalte der Stundentafeln.

Unterrichtsfach	I	II	III	insges.	in %
Latein	10	14	21	45	60
Griechisch	2	3	0	5	7
Hebräisch	1	0	0	1	1
Rhetorik (Deutsch)	2	0	0	2	3
Religion	2	2	2	6	8
Logik	2	0	0	2	3
Geschichte	2	2	0	4	5
Römische Altertümer	1	0	0	1	1
Götterlehre	1	1	0	2	3
Geographie	2	2	2	6	8
Naturgeschichte	0	1	0	1	1
<b>Insgesamt</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>75</b>	<b>100</b>

Abb. 14: Stundentafel reformierte Lateinschule in Emden, 1788,  
(Darstellung nach: van Ackeren/Klemm, 2009, S. 17)

Innerhalb des Prozesses der Alphabetisierung vom 17. bis Ende des 18. Jahrhunderts existiert eine große Heterogenität bezüglich der Qualität des Angebotes an Lesestoff und dem faktischen Erwerb der Fähigkeit des Lesens:

„Weder Lesestoff, Leselehrgang, Lehrmittel noch institutionelle Rahmenbedingungen waren von Ort zu Ort oder gar von Land zu Land einheitlich. Auch die Vorkenntnisse der Kinder bei ihrem ‚Schuleintritt‘ variieren zwischen völliger Unkenntnis und perfektem Lesen“ (Fend, 2006, S. 118).

Lesestoff war zumeist religiöser Art wie der Heidelberger Katechismus, die Lobwasser’schen Psalmen, der Katechismus des Petrus Canisius (1521–1597) oder der Konstanzer Katechismus. Weltlicher Lesestoff existierte erst ab dem 19. Jahrhundert – zumeist in Form von Kalendergeschichten. Als ein Fortschritt der Standardisierung und der Verweltlichung der Schule kann in diesem Zusammenhang die Einführung eines gemeinsamen Lehrbuchs – des Namenbüchleins – bezeichnet werden. Es stellte die erste Lektüre dar, die spezifisch für das Lesenlernen erstellte Texte enthielt. Es erschien erstmals 1794. Eine größere Verbreitung fand es jedoch erst mit Beginn des 19. Jahrhunderts – bis dahin waren die religiösen Schriften vorherrschend (vgl. ebd, S. 120).

Die Wahrheit dieses Wissens lag in der Autorität des geschriebenen Wortes und der Person des Lehrenden begründet:

„Vor ihr lag ein langes Lineal, das aber nicht zum Linienziehen, sondern zu unserer Abstrafung benutzt wurde, wenn wir mit Stirnerunzeln und Räuspfern nicht länger im Zaum zu halten waren; eine Tüte voll Rosinen, zur Belohnung außerordentlicher Tugenden bestimmt,

lag daneben. Die Klapse fielen jedoch regelmäßiger, als die Rosinen (...)“ (Wesselburen, um 1820, zitiert nach Rutschky, 1987, S. 30).

### 4.3. Schulräume: Ort der Dressur und des Lernens

Im späten Mittelalter lassen sich zwei Schulraumtypen erkennen: die Domschule und die Rechenmeisterschule.

Dabei unterscheiden sich diese Schultypen nicht nur in Bezug auf den Inhalt des Unterrichts, sondern auch in ihrer räumlichen Struktur:

„Während die Domschüler auf langen Bänken in fester Ordnung sitzen oder in Reihen vor dem auf dem Lehrstuhl sitzenden Schulmeister stehen, sitzen die Schüler in der spätmittelalterlichen und frühneuzeitlichen Rechenmeisterschule um einen Tisch, auf dem ihnen mittels Rechenbrett und Rechenpfennigen eigenständige und selbstkontrollierbare Lösungsversuche ermöglicht werden“ (Göhlich, 2009, S. 93).

Diese Schulraumtypen verkörpern zwei unterschiedliche Auffassungen von der Sinnhaftigkeit des Schulbesuches. In den Klosterschulen war man erpicht darauf, die Heranwachsenden auf ein Leben innerhalb der kirchlichen Hierarchien vorzubereiten und eine Lebensführung gemäß der orthodoxen Lehrmeinungen zu produzieren. Dafür mussten die Schüler\*innen zuhören, lesen und rezitieren können – d. h., passiv die orthodoxen Lehrmeinungen empfangen und sie wiedergeben können. Eine Eigentätigkeit in Form des selbstständigen freien Schreibens oder Lesens war nicht vorgesehen. Demgegenüber war es Ziel in den Rechenschulen, Heranwachsende darauf vorzubereiten, innerhalb ihrer Zunft in der Lage zu sein, kaufmännisch tätig zu werden. Dafür wurden diese sowohl mit dem Lesen, Schreiben und Rechnen als auch mit vertragsrechtlichen Grundlagen vertraut gemacht (ebd., S. 94). In den Ritterakademien verbreitet sich gegen Ende der Frühen Neuzeit die Idee, den Körper neben den Übungen in Fechten, Reiten und Ballspielen auch schulisch zu bilden (vgl. ebd.).

Bis ins 18. Jahrhundert hinein kann man Schulgebäude von außen selten als solche erkennen, da das Schulhaus häufig auch die Wohnung des\*der Lehrers\*Lehrerin war (ebd., S. 93). Das heißt, der Unterricht fand in den Privaträumen des\*der Lehrers\*Lehrerin statt; es gab selten Tische, meistens saßen die Schüler\*innen auf Stühlen und mussten auf den Knien schreiben. Es kam häufig vor, dass der\*die Lehrer\*in neben der Tätigkeit des Unterrichts noch weiteren Tätigkeiten nachging wie der Hausarbeit, der Versorgung von Kleinkindern, Betreuung von älteren Personen usw. Beruf und Privatleben waren an dieser Stelle noch nicht klar voneinander getrennt:

„Selbst in den ab dem 16. Jahrhundert entstehenden großen Lateinschulen wohnen der Rektor und seine Schulgesellen im Schulhaus; und wo dies mit zunehmender Größe der Schule und entsprechender Anzahl an Lehrkräften nicht mehr möglich ist, werden Häuser oder Wohnungen für die Lehrkräfte in unmittelbarer Nachbarschaft der Schule erstellt, wobei der Bau im Einzelfall für den Rektor bzw. Schulmeister das Privileg vorsieht, unmittelbar aus seiner Wohnung (im Nachbarhaus) in seinen Lehrraum (im Schulhaus) zu gelangen. In kleineren und einfacheren Schulen ist selbst ein separater Unterrichtsraum im Haus des Schulmeisters keineswegs selbstverständlich“ (ebd.).

Es waren meist leerstehende Gebäude, die als Schulen wieder genutzt und eingesetzt wurden. Darüber hinaus gab es bis zum 18. Jahrhundert keine zentrale Leitstelle, die für die Errichtung der Schulen und die Organisation des Unterrichts zuständig war. Dabei zeichnet

sich die Gestalt des vorhandenen Schulraums im 17. und 18. Jahrhundert durch ihre Einfachheit und Kargheit aus. Die Räume sind nur mit dem Nötigsten ausgestattet. Bis 1860 wurde mit Kerzenlicht, Kienspan, Talg oder Öllampen gearbeitet; danach erst kamen Petrol- und auch Gaslampen auf (vgl. Fend, 2006, S. 119):

„Wir Kinder wurden in dem geräumigen Saal, der zur Schulstube diente und ziemlich finster war, an den Wänden herum gepflanzt, die Knaben auf der einen Seite, die Mädchen auf der anderen; Susannas Tisch, mit Schulbüchern beladen, stand in der Mitte, und sie selbst saß, ihre weiße tönerner Pfeife im Munde und eine Tasse Tee vor sich, in einem Respekt einflößenden urväterlichen Lehnstuhl dahinter“ (Wesselburen, um 1820, zitiert nach Rutschky, 1987, S. 30).

Auffällig ist in vielen Beschreibungen und Abbildungen aus dieser Zeit die zentrale Stellung des Lehrpersonals. Es ist die leitende und ordnende Instanz im Unterricht und hat im Schulraum dementsprechend eine zentrale räumliche Position inne.

Charakteristisch für den heute immer noch bestehenden Schulbau in Deutschland ist der preußische Schulbau des späten 19. Jahrhunderts, der als Kasernenbau bezeichnet werden kann, und das nicht zufällig – die enge Verzahnung zwischen Militär und Bildung spiegeln den Grundgedanken des Schulsystems wider:

„Der Typus der Schulkaserne und eng mit ihm verbunden der nüchterne, formalisierte Frontalunterricht setzen sich durch, als es im hoch militarisierten Preußen um die Bildung und Gliederung der Massen geht. Der Schulraum ist nun nicht mehr kirchlich, zünftig oder höfisch, sondern militärisch strukturiert“ (Göhlich, 2009, S. 95).



Abb. 15: Alumnat III und IV. Beschr. aus Quelle: II. Der Neubau in Templin

Dieser Schulbau ermöglicht eine zentralisierte Kontrolle, eine Separierung und Isolierung der Jahrgangsklassen und der Lehrerschaft (zuvor waren diese im Großraum gemeinsam anwesend) und setzt damit die Voraussetzungen für ein alterssepariertes Lernen im Gleichschritt:

„Der Verlust an unterrichtlicher Flexibilität und an Berücksichtigung der Individualität ist ein wesentliches Implikat des Schulraums der Moderne. Der moderne Schulraum preußischer Provenienz ist ein Raum des zentral gesteuerten unterrichtlichen Gleichschritts“ (ebd.).

Vorläufer für diesen Schulbautypus in Preußen finden sich bereits einige Jahrhunderte zuvor. Bereits auf dem Kupferstich, der Luthers Aufruf zur Gründung christlicher Schulen abbildet, ist die Zentralität des Lehrers und das Hintereinander-Sitzen der Schüler\*innen in Reihen erkennbar (vgl. Göhlich, 2009, S. 96). Comenius beschreibt ein Bemühen um räumliche Zentrierung der Unterrichtspraxis, da diese voll und ganz vom Lehrer ausgehe. Und auch Pestalozzis Auffassung von Lehren und Lernen sieht vor, dass die Schüler\*innen auf die Tafel hin ausgerichtet sitzen und zusammensprechen, um den Gleichschritt des Lernens einzuüben und zu vollziehen (vgl. ebd., S. 96).

„Aber erst in den preußischen Schulbauten des 19. Jahrhunderts mit ihren je Stockwerk von einem Flur abgehenden, für Jahrgangsklassen vorgesehenen Klassenzimmern, die jeweils ein Lehrerpult und vor diesem ggf. aufsteigend gereichte Schülersitze und -tisch vorsehen, etabliert sich diese Form als Schulraum der Moderne“ (ebd., S. 96).

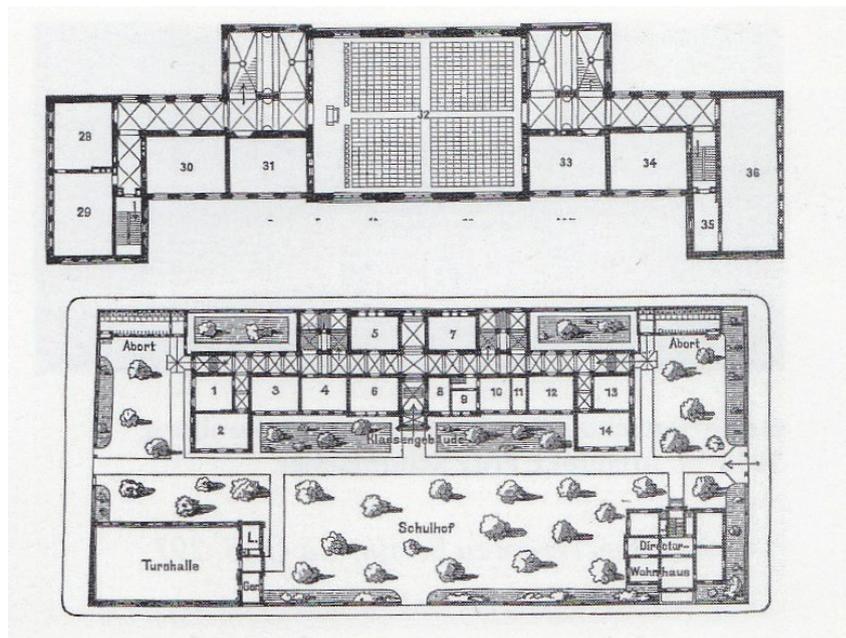


Abb. 16: Grundriss Prinz-Heinrich-Gymnasium in Berlin, 1891–1893; Architekt: Friedrich Schulze

Bereits bei der Einführung dieser Form der Organisation von Unterricht aus räumlicher Perspektive regte sich dazu Widerstand, der in späteren reformpädagogischen Debatten u. a. auch seinen Ausdruck fand:

„Bis zuletzt war die neue Klassenform und mit ihr die ‚Schulkaserne‘ umstritten, und kaum hatte sie sich durchgesetzt, begann das Bemühen um Differenzierung und Individualisierung im Unterricht und um den kindlichen Maßstab für das Schulhaus. Die Lern- und Lehrerschule der Jahrhundertwende (gemeint ist 1900, M. G.) mit dem ihr entsprechenden Schulhaus ist also ein Kulminationspunkt in der Geschichte der Pädagogik. Pädagogen der alten Zeit (gemeint ist ‚Alteuropa‘, M. G.), wenn auch durchaus nicht alle, und die Reformpädagogen unseres Jahrhunderts reichen sich über ihn hinweg die Hand“ (Lange, 1976, S. 14, zitiert nach ebd., S. 92).

Weitere Ausführungen zur Schularchitektur und ihren disziplinarischen Charakter erfolgen in Kapitel 6 dieser Arbeit.

#### 4.4. Produkt der Disziplinarmacht:

##### Der\*die dressierte, gehorsame Schüler\*in

„Das Bildungswesen heilt nicht Menschen auf der Grundlage einer naturwissenschaftlich gestützten Medizin, sie produziert keine Entscheidungen wie das politische System, sorgt nicht für Sicherheit wie das Militär und fällt keine Gerichtsentscheide wie das Rechtssystem. Das Bildungswesen ‚produziert‘ seelische Strukturen von Kindern und Jugendlichen, es ‚erzeugt‘ Wertorientierungen und Fähigkeiten. (...) Das Bildungssystem gehört damit zu den ‚people processing organizations‘“ (Fend, 2008, S. 30).

Max Weber stellt die These auf, dass es die Religionen seien, „die die Modalitäten der Zuwendung zur Welt definieren“ (Fend, 2006, S. 25). Für den abendländischen Kulturraum ist in diesem Zusammenhang danach zu fragen, inwieweit das Christentum unseren Wirklichkeitsbezug geprägt hat und in welchem Maße es an der Konstituierung des Schulsystems in Deutschland beteiligt war. Die Haltung des Christentums gegenüber der Welt bezeichnet Weber als „Weltbeherrschung“. Im Kern geht es dabei darum, dass ein Unterschied besteht zwischen dem, wie es ist, und dem, wie es sein soll. Dieser Unterschied soll im Leben auf dieser Welt dadurch überwunden werden, indem die Menschen an sich selbst arbeiten und sich durch Disziplin und Arbeit dem „Ideal des Lebenslaufes“ immer weiter annähern (vgl. Fend, 2006, S. 38). Max Weber fasst diese Anstrengungen und Bemühungen des Menschen, seine Bedürfnisse, Triebe, Emotionen und sein inneres Böse unter Kontrolle zu bringen, als „innerweltliche Askese“ (Weber, zitiert nach ebd., S. 38):

„Verpönt sind der Genuss von Reichtum und die Erotik, verpönt ist auch der Überschwang der Gefühle, verpönt ist die Leidenschaft oder Rachsucht aus persönlichen Motiven, gut ist die Berufsarbeit als nüchterne Mitarbeit an den durch Gottes Schöpfung gesetzten sachlichen Zwecken. (...) Sich selbst gegenüber arbeitet er (der Christ, E. R.) an der Kontrolle der eigenen Kreativität durch aktive Disziplin, um sich als Instrument für die Erlösung in dieser Welt vorzubereiten“ (ebd.).

Diese klare Trennung zwischen dem realen Menschsein und dem idealen Menschsein ist konstituierend für die Pädagogik der abendländischen Pädagogik.

Erziehung wird eine „humanisierende Kraft“ zugesprochen, die den Menschen zum Menschen macht (Kant, 1803).

„Für die ‚Menschengestaltung‘ führt sie zur Differenz

- zwischen Unwissenheit und Wissen,
- zwischen dem Gläubigen und dem Ungläubigen,
- zwischen dem Ungeformten und dem Geformten,
- zwischen dem Rohen und dem Veredelten,
- zwischen dem Könnern und dem Stümper,
- zwischen dem kultivierten und dem unkultivierten Menschen und
- zwischen dem körperlich Verwahrlosten und dem Gepflegten.

Daraus ergeben sich zwanglos die ‚Veredelungsrichtungen‘ des Menschen:

- Die Heiligung des Menschen: ihn aus einem verdorbenen Zustand herausführen;
- die Moralisierung: ihn aus einem zügellosen Zustand herausführen;
- die Verrechtlichung: ihn aus seiner (selbstverschuldeten) Unmündigkeit befreien
- die Rationalisierung des Menschen: ihn für bestimmte Dinge brauchbar machen;

- die Vermenschlichung des Menschen: in ihm die Struktur des Menschseins entwickeln“ (Fend, 2006, S. 39).

Die Zielrichtung von Bildungsinstitutionen ist es folglich dann, ungeformtes, „wildes“ Leben und Denken in Bahnen zu lenken und zu führen, das zu einem sittlichen, kultivierten und vernünftigen Leben und Verhalten führt: „Es war befohlen, die Kinder sollten ordentlich nach Rang und Alter in der Schule paarweise nach Hause gehen, um das wilde Herumschwärmen zu verhüten“ (Knauthain, um 1775, zitiert nach Rutschky, 1987, S. 24).

Erziehung, die nach diesen Zielen operieren würde, hätte dann eine Methodik der Selbstbeherrschung und Selbstdisziplin zu entwickeln (vgl. Fend, 2006, S. 40)

Die intellektuelle Entwicklung, die sich zwischen dem 14. und 16. Jahrhunderts vollzog, hatte zum Gegenstand, dass der Fokus sich auf das diesseitige Leben richtete und damit das gegenwärtige Leben und die gegenwärtige Vervollkommnung des Menschen in den Blickpunkt geriet. Nach Paulsen (1965/1919) begegnet uns in diesem Humanismus die Lebensauffassung der beginnenden Neuzeit mit dem klassischen Altertum. Das Bildungsprogramm dieser Zeit kommt u. a. bei Pico della Mirandola (1486) zum Ausdruck, wenn er schreibt: „Ihm, dem Menschen, ist gegeben zu haben, was er wünscht, und zu sein, was er will!“ (Pico della Mirandola, 1486, aus: *Oratio de hominis dignitate*, zitiert nach Fend, 2006, S. 96). Durch diesen Grundgedanken kommt dem einzelnen Menschen Verantwortung für sich selbst zu:

„Die beginnende Etablierung der Vernunft als Erkenntnisfähigkeit geht dabei Hand in Hand mit der Konzeption des Bürgers und Individuums als Rechtssubjekt, insbesondere als Subjekt mit politischen Rechten und Eigentumsrechten. Das moderne Programm der Definition des Menschen und seine Würde sowie das moderne Programm der inneren Entwicklung zu einer irdischen Modalität der Vervollkommnung sind hier umfassend angedacht. (...) Bildung, Lernen, Körpergestaltung und Übung in Sittlichkeit werden zu den bevorzugten Wegen“ (ebd., S. 96 ff.).

Dies kann als eine weitere Etappe der Philosophie der Aufklärung verstanden werden, in der die Ansprüche an das Individuum universalisiert und säkularisiert werden. In diesem Menschenbild ist der Mensch die Krone der Schöpfung, der in sich den Ort und die Fähigkeit zur Erkenntnis und Verantwortung trägt:

„Dabei wird er auch für seine eigene Entwicklung verantwortlich, er muss seine innere Gestalt selber finden. Nicht mehr in der Nachfolge Christi wird er das Endziel der menschlichen Entwicklung gesehen, sondern in der ästhetischen, ethischen und intellektuellen Bildung zu einer humanen Gestalt. Damit entsteht ein säkularisierter Bildungsbegriff, eine Vorstellung von der Idealgestalt des Menschen, der die pädagogische Tradition bis heute beeinflussen wird“ (ebd., S. 141).

Für die Konstituierung des modernen Bildungssystems sind die Befreiung des Denkens durch religiöse und institutionelle Vorgaben, die Anleitung zum Selberdenken, die Einsicht in die Erziehbarkeit und Bildsamkeit des Menschen, seine Vervollkommnung durch diese und der Anspruch des autonomen und selbstverantwortlichen Handelns von zentraler Bedeutung. Dabei stehen sowohl die Vernunftfähigkeit des Menschen im Vordergrund als auch – durch die Erfahrung des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts – der Glaube an die Rationalität. In diesen kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Prozessen erfährt die Lebensführung eine sehr starke Strukturierung und Methodisierung (vgl. ebd., S. 143). Dies wird z. B. deutlich durch die christliche Lebensführung der Methodisten im 18. Jahrhundert,

die katechistische Methode zur Erzeugung von Glaubenshaltungen, die Wissensaufbereitung in Form von Ordnungssystemen, die in den Enzyklopädien des 18. Jahrhunderts ihren Höhepunkt finden, und die Neustrukturierung der schulischen Bildung. Die Schule wird vollkommen methodisiert, alle Elemente werden rational geordnet: die Inhalte, der Aufbau der Wissensstrukturen, der Aufbau des Unterrichts nach der Elementarmethode. Dabei findet sich in diesem Prozess eine starke Verbindung zwischen dem Staat als ordnendes Steuerungselement und der Institutionalisierung von schulischer Bildung, die auch als „Menschenbildung“ verstanden wird:

„Der neue Konnex zwischen ‚Menschenbildung‘ und institutionellen Strukturen, der die kommenden Jahrzehnte beschäftigen wird, ist hier formuliert: die Beziehung zwischen staatlicher Verantwortung für Menschenbildung und des Rechts auf Entfaltung der Talente des Menschen im Felde systematischen Lernens“ (Fend, 2006, S. 143 f.).

Ein Recht auf Erziehung und Bildung ist mit dem Menschsein gegeben und nicht abhängig von Stand und Herkunft. Der Staat ist nun aufgefordert, für ein Schulsystem Sorge zu tragen, das es allen Menschen ermöglicht, sich selbst zu entfalten. Diese Ermöglichung wird jedoch gleichsam mit dem einer Aufforderung, dies zu tun, verknüpft. Das heißt, der Ausspruch der „Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen“ (ebd.) verweist gleichsam auf die Erzieh- und Bildungsamkeit des Menschen und auf seine Selbstverantwortung. Dabei kam es „(n)eben der sicheren Beherrschung elementarer Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) (...) jetzt verstärkt auf ein diszipliniertes Arbeits- und Sozialverhalten im hierarchisierten Großbetrieb an“ (ebd.).

In Verbindung mit den Foucault'schen Analysen und Begriffen insbesondere bezüglich der Mikrophysik der Macht und der Disziplinarmacht, dem Weber'schen Hinweis auf die Verschränkung zwischen Christentum und der Konstituierung einer abendländischen Pädagogik (vgl. M. Weber 1920 und 1921) sowie der Institutionalisierung des Bildungssystems durch den Staat Preußen wird erkennbar, wie sich die institutionalisierte Erziehung und Bildung des Menschen auf Grundlage von Ordnung und Disziplin etabliert.

Diese Ordnung und Disziplinierung wird auf der einen Seite durch Strukturen der Institution, der Inhalte und der Übergangsregelungen erzeugt. Führen diese Strukturen nicht zu den gewünschten Verhaltensweisen, die durch Stillsitzen, Zuhören, Auswendiglernen und Nur-nach-Aufforderung-Sprechen gekennzeichnet sind, wird als weiteres Disziplinierungsmittel die körperliche Züchtigung vollzogen. Ihr wird neben der Verhaltensdisziplinierung ebenso die Fähigkeit zugesprochen, die Unwissenheit aus dem Kinde zu entfernen. Dabei soll diese Form der Erziehung und Bildung sitzsame, rechtsgetreue Bürger\*innen hervorbringen, die im Zuge der Industrialisierung gebraucht werden (vgl. Fend, 2008, S. 24 f.)

## 5. Michel Foucault *Überwachen und Strafen* (1975)

In den vorherigen Kapiteln wurden Foucaults Denkbewegungen, ausgehend von einem veränderten Diskurs-Begriff mit der Aufhebung des archäologischen Blickwinkels hin zu der Entwicklung eines ersten *Dispositivs der Macht* – in dem der Diskurs nicht frei ist, sondern als Wahrheitsdiskurs der Anstalt dient (vgl. Ruoff, 2007, S. 38), nachgezeichnet.

Wie schon in der Überschrift zu Kapitel 2 formuliert, stellen die Vorlesungen zu *Die Macht der Psychiatrie* aus dem Jahre 1973/74 die Übergangsphase zwischen den Werken *Die Ordnung des Diskurses* und *Überwachen und Strafen* dar.

In diesem nun formuliert Foucault seine Überlegungen aus *Die Macht der Psychiatrie* differenzierter aus, indem er unter seinem genealogischen Blickwinkel den Dispositiv-Begriff weiterentwickelt. Der Begriff des *Dispositivs* verweist bei Foucault allgemein gesprochen auf die Verbindung zwischen *Machtstrategien* und *Wissenstypen* (vgl. ebd., S. 101), was u. a. zum Begriff des *Macht-Wissen-Komplexes* führt und die Foucault'sche *Machttheorie* modifiziert.

Der Begriff der *Disziplin*, der in der *Die Macht der Psychiatrie* vor allem in Bezug auf die Beherrschung des Wahnsinns und des Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Arzt und Patient\*in ausgeführt wurde, erfährt mit Bezugnahme auf die Institution des Gefängnisses ebenfalls eine Modifikation, in dem die *Körperlichkeit der Subjekte* und die *Technologien des Selbst* mehr in den Vordergrund rücken, da die Frage nach der *Produktivität* der Macht im Zentrum steht.

Die Analyse dieses Werkes erfolgt nun anhand der genannten theoretischen und begrifflichen Verschiebungen. Einer ausführlichen Erläuterung der *genealogischen Analyseperspektive* folgt die Darstellung der Bedeutung des *Diskurses* im *Dispositiv*. Im Anschluss daran werden sowohl die begrifflichen Umwandlungen des *Macht-* und *Disziplin-*Begriffes als auch die neue Form der Macht als *Macht-Wissen-Komplex* erläutert.

Sind diese theoretischen Begriffsanalysen abgeschlossen, konzentriert sich die Darstellung auf die *Produktivität der Macht* im Sinne der *Subjektproduktion*, *Gelehrigkeit der Körper* und *Technologien des Selbst*.

### 5.1. Foucaults neue Analyseperspektive: Die Genealogie

Merkmale des genealogischen Ansatzes

„Paul Rée – wie die Engländer – hat Unrecht, wenn er lineare Genesen beschreibt und etwa die Geschichte der Moral allein an Nützlichkeits erwägungen ausgerichtet sieht. Als hätten die Worte ihren Sinn, die Begierden ihre Richtung, die Ideen ihre Logik stets unverändert bewahrt; als hätte es in dieser Welt aus Gesagtem und Gewollten keine Invasionen, Kämpfe, Raubzüge, Verstellungen und Listen gegeben. Angesichts dieser Situation kann die Genealogie sich nur in Bescheidenheit üben; sie muss die Ereignisse in ihrer Einzigartigkeit und jenseits aller gleich bleibenden Finalität erfassen, sie dort aufsuchen, wo man sie am wenigsten erwartet und in solchen Bereichen, die keinerlei Geschichte zu besitzen scheinen: Gefühle, Liebe, Gewissen, Triebe. Sie muss auch deren Wiederkehr suchen, aber nicht um die Kurve ihrer langsamen Evolution nachzuzeichnen, sondern um die verschiedenen Bühnen zu

finden, auf denen sie unterschiedliche Rollen gespielt haben. Und sie muss sogar die Lücke aufspüren, den Zeitpunkt, zu dem etwas nicht geschah (...)“ (Sch II, S. 166).

Die Genealogie bedeutet eine Kritik am zuvor von Hegel postulierten Apriori der Historie als Sinn und Zweck von Kultur. Nietzsche hat diese Kritik an der Historie in seiner zweiten unzeitgemäßen Betrachtung *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* von 1874 geleistet, welche in der Rezeption große Beachtung gefunden hat. In seinem Werk *Die Ordnung der Dinge* diskutiert Foucault den Stellenwert der Geschichte innerhalb der Humanwissenschaften und kommt dabei den Analysen von Nietzsche sehr ähnlich, ohne ihn jedoch explizit zu erwähnen (Foucault, *Die Ordnung der Dinge*, 1971, S. 439–447). Demgegenüber stellt Foucault die Genealogie in seinem Aufsatz von 1971 *Nietzsche, die Genealogie, die Historie* (vgl. DeE II, S. 136–156) systematisch und umfassend vor.

Innerhalb dieses Aufsatzes beschreibt Foucault einige Aspekte des genealogischen Ansatzes Nietzsches, die auch für seine Analysen wichtig sind.

Dabei sei anzumerken, dass das Konzept der Genealogie bei Nietzsche keineswegs eindeutig ist und der Rückgriff auf Nietzsches Begriff bei Foucault einige interpretative Freiheiten aufweist (vgl. Saar, 2003, S. 157–161). Dieser interpretative Bezug auf andere Autoren\*innen ist typisch für die Arbeiten Foucaults (vgl. u. a. Kammler 1986).

Innerhalb seines genealogischen Ansatzes erscheinen zwei Aspekte von besonderer Wichtigkeit zu sein: 1) *die Einbeziehung äußerer Elemente* jenseits aller sprachlichen Äußerungen und 2) das *Aufbrechen eines gewissen Raum-Zeit-Kontinuums*. Foucault verfolgt mit dieser Methode das Ziel, bekannte und vertraute Denkschemata aufzubrechen und in Frage zu stellen. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Prozessen der Subjektkonstituierung und der Sichtbarmachung von Kräfteverhältnissen und Strategien der Exklusion (vgl. Lehmann-Rommel, 2004, S. 264).

Diskurse und Praktiken bilden dabei den Hintergrund und die Erfahrungsfelder, in denen sich Subjekte wie Objekte zu allererst konstituieren und selbst bestimmen. Mit diesen Erfahrungen sind stets Urteile und Vorurteile enthalten, die aus den Interaktionen mit der Welt entstanden sind. Aufgrund dessen ist es Anliegen einer jeden Genealogie, nach den Freiheitsräumen und Grenzen zu fragen, in denen die einzelnen Subjekte operieren, und danach zu fragen, wie sie sich in diesen selbst verstehen (vgl. ebd., S. 265).

In den Blick rückt für Foucault damit die Verwobenheit zwischen den Diskursen, Praktiken und den Konstituierungsprozessen von Subjekten. Die Untersuchungsmethode der Genealogie richtet seinen Fokus folglich auf die Fragestellung, „auf welche konstitutive Weise Subjektivitäten macht- und diskursabhängig sind und welche Techniken, Institutionen und Normen Effekte von Inklusion/Exklusion, Erkennbarkeit/Unsichtbarkeit, Wertschätzung/Verworfenheit produzieren“ (ebd.).

Innerhalb dieser veränderten theoretischen Perspektive fragt Foucault außerhalb jeder sprachlichen Äußerung nach den äußeren Bedingungen, Beschränkungen und Institutionalisierungen der Diskurse. Er lenkt seinen Blick auf all die Elemente außerhalb des sprachlichen Systems, die unsere sozialen Beziehungen prägen, unser Verhalten steuern und unsere Vorstellung von uns selbst beeinflussen.

Auf die Prozesse der Subjektkonstituierung und Exklusionen wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels näher eingegangen werden. Die Aspekte des Interesses, der Strategie und der netzartigen Kräfteverhältnisse werden im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Begriff des Dispositivs beleuchtet.

In einem ersten Schritt werden die beiden Grundcharakteristika der Genealogie herausgearbeitet, die für das Thema dieser Arbeit von besonderer Bedeutung sind. Erst die Einbe-

ziehung nicht-sprachlicher Element macht es möglich, die Architektur, die Zeitkonzeption und die Einwirkungen auf den Körper in die Analyse der Schule einzubinden. Die veränderte Perspektive auf das Raum-Zeit-Kontinuum ist im Zuge dessen grundlegend. Dieser Perspektivenwechsel prägt alle neueren Raumtheorien und hat innerhalb dieser einen Wandel hervorgebracht (vgl. Arbeiten zum spatial turn z. B. Dünne/Günzel, 2006; Kessl/Reutlinger/Maurer/Frey, 2005).

### 5.1.1. Die Idee von Raum und Zeit im genealogischen Ansatz

Foucault diskutiert in *Die Ordnung der Dinge* (1971) den Stellenwert der Geschichte „als Mutter aller Wissenschaften vom Menschen“ (OdD, S. 439) innerhalb der Humanwissenschaften. Er behauptet, dass diese weder innerhalb noch neben den Humanwissenschaften einen Platz habe, wobei alle mit der Geschichte eine „fremde, undefinierte und unauslöschliche und grundlegende Beziehung“ (vgl. ebd.) führen.

Die Geschichte hat lange vor der Bildung der Humanwissenschaften existiert. Sie hat seit dem griechischen Zeitalter in unserer abendländischen Kultur wichtige Funktionen erfüllt: „Erinnerung, Mythos, Überlieferung des Wertes und des Beispiels, Vehikel der Tradition, kritisches Bewußtsein des Gegenwärtigen, Entschlüsselung des Schicksals der Menschheit, Antizipation der Zukunft oder Verheißung einer Wiederkehr“ (ebd., S. 440). Kennzeichnend für diese Art der Geschichte war, dass die Zeit der Menschen mit dem Werden der Welt in einer kosmischen Chronologie vereint wurde als Konzeption einer uniformen Geschichte. Die Natur, die Tiere und die Menschen verändern und entwickeln sich alle in einem uniformen Zeitraster.

Diese Uniformität, diese Einheit ist am Anfang des 19. Jahrhunderts durch die großen Veränderungen der abendländischen *episteme* zerbrochen:

„Man hat eine der Natur eigene Historizität entdeckt. (...). Man hat sogar zeigen können, daß so merkwürdige menschliche Beschäftigungen wie die Arbeit oder das Sprechen in sich eine Historizität enthielten, die ihren Platz nicht in der großen gemeinsamen Erzählung der Dinge und der Menschen finden konnte: die Produktion hat Entwicklungsweisen, das Kapital Akkumulationsweisen, die Preise Gesetze, nach denen sie schwanken und sich ändern, die nicht auf die Naturgesetze und nicht auf den allgemeinen Gang der Menschheit sich reduzieren lassen“ (ebd.).

Alles hat seine eigenen inneren Funktionsbedingungen, alles hat seine eigene Historizität. Die eigene Historizität der Dinge befreit diese aus einem homogenen kontinuierlichen Raum, der allem die gleiche Chronologie auferlegen wollte. Der Mensch steht nun nicht mehr in einem homogenen Zusammenhang mit der Natur und den Dingen, die ihn umgeben. Er ist nicht mehr aufgehoben in einem homogenen Raum-Zeit-Kontinuum: „(...) die Natur spricht ihm nicht mehr von Schöpfung oder vom Ende der Welt, von seiner Abhängigkeit oder von seinem baldigen Urteil; sie spricht nur noch von einer natürlichen Zeit“ (ebd., S. 441). Der Mensch kann aus den Gesetzen der Natur nicht mehr den Verlauf seines eigenen Lebens vorhersagen:

„Der Mensch hat keine Geschichte mehr oder vielmehr: da er spricht, arbeitet und lebt, findet er sich in seinem eigentlichen Sein völlig mit Geschichten verflochten, die ihm weder völlig homogen noch untergeordnet sind. Hervorgerufen durch die Zerstückelung des Raums, in dem sich kontinuierlich das klassische Wissen ausdehnte, durch das Zusammenrollen eines jeden so freigemachten Gebiets mit seinem Werden ist der Mensch, der am Anfang des neunzehnten Jahrhunderts erscheint, ‚enthistorisiert‘“ (ebd., S. 441 f.).

Die Vergangenheit hat damit einen imaginären Wert angenommen. Die Zeit kommt nicht aus dem Menschen selbst. Es ist nicht der Mensch, der allen Dingen seine Zeitstruktur aufzwingt. Es gibt keinen kontinuierlichen Plan der Zeit, der für alle gilt; ein Muster, nach deren Gesetzen jeder lebt und jedes Lebewesen funktioniert. Die Zeit kommt von woanders her. Der Mensch bildet sich selbst als Subjekt dieser Zeit, als Subjekt der Geschichte. Der Mensch ist dabei eingewoben in die Geschichten der Lebewesen, der Dinge und der Wörter, die zu ihm ko-existieren. Er ist ihrem Werden unterworfen – dies ist eine wesentliche Erkenntnis, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine große Rolle spielt. Die Dinge haben ihre eigene Zeit, und der Mensch ist den Ereignissen der Dinge ausgeliefert. Es ist auch die Einsicht in die Unkontrollierbarkeit der Welt. Die Dinge entziehen sich uns; sie führen ein Eigen-Leben: die Entstehung von Hurrikans, Erdbeben, die Entstehung einer neuen Art, das Aussterben einer anderen – es gibt keinen homogenen Zeitplan, nach dem sich dies alles richtet.

Der Mensch ist jedoch nicht gänzlich durch ein solch passives Verhältnis zur Welt gekennzeichnet. Was in der Sprache spricht, in der Ökonomie arbeitet und im menschlichen Leben lebt, ist ja nichts anderes als der Mensch selbst. Der Mensch hat ein Recht auf ein positives Werden in der Zeit. Wie jedes andere Lebewesen passt der Mensch sich an seine Umwelt an, gestaltet diese und entwickelt sich (mittels Werkzeugen, Techniken und Organisationen, die keinem anderen Lebewesen eigen sind) (vgl. OdD, 1971, S. 442 f.). Der Mensch hat damit nicht nur um sich herum Geschichte, sondern befindet sich selbst in seiner eigenen Historizität:

„Diese Geschichte betrifft jetzt das Sein des Menschen, da es sich erweist, daß er nicht nur um sich ‚Geschichte hat‘, sondern daß er selbst in seiner eigenen Historizität das ist, wodurch sich eine Geschichte des menschlichen Lebens, eine Geschichte der Ökonomie, eine Geschichte der Sprachen abzeichnet“ (ebd., S. 443).

Das menschliche Wesen ist ein geschichtlich gewordenes Wesen. Und in diesem Werden ist der Mensch kein zeitloses Objekt eines Wissens.

Aufgrund dieser Historizität sind alle Inhalte der Humanwissenschaften in sich selbst instabil und der Bewegung der Geschichte unterworfen; sie sind relativ und veränderbar. Universalitäten können in diesem Zusammenhang als Versuch angesehen werden, durch die Fokussierung auf diese Universalien die Ungewissheit der Relativität zu überwinden. Nimmt man die Historizität jedes Wissens über den Menschen jedoch ernst, so wird erkennbar, dass es gerade in der Geschichte der Humanwissenschaften von Anfang an eine Grenze gibt. Die Positivität des Menschen erscheint niemals ohne die Begrenzung durch die Unbegrenztheit der Geschichte (ebd., S. 445). Der Mensch ist nicht das zeitlose Objekt eines Wissens – es besteht eine permanente Beziehung zwischen der Zeit in Form von Geschichte und den Humanwissenschaften: „Jede Erkenntnis wurzelt in einem Leben, in einer Gesellschaft, einer Sprache, die eine Geschichte haben“ (ebd., S. 446).

Jede Erkenntnis hat auch einen Ort, einen Raum, an dem diese entstanden ist.

Diese Analysen lassen den Schluss zu, dass bei aller Relativität und Veränderbarkeit zwei Dinge als unveränderbar gelten können. Jede Erkenntnis hat einen *Zeitpunkt* und damit einen *Ort*. Raum und Zeit erscheinen demnach im genealogischen Ansatz als zwei Konstanten des menschlichen Lebens, an denen der Mensch gebunden bleibt trotz aller Veränderbarkeit. Mehr noch: Foucault betont gerade die *Räumlichkeit* und die *Zeitlichkeit* von Erkenntnis und von Ereignissen.

Die Genealogie als Untersuchungsmethode stellt im Sinne dieser veränderten Perspektive auf die Historie die reinen Ursprünge und unveränderlichen Wahrheiten grundlegend

in Frage und fragt stattdessen nach deren Entstehung und Herkunft. Das heißt, die Untersuchungsfrage lautet demzufolge: Warum entstand im Jahre x am Ort y diese Idee?

Deutlich wird dabei, dass die Entstehung einer bestimmten Theorie oder, auf das Thema der vorliegenden Arbeit Bezug nehmend, eines Schulsystems, stets in Zusammenhang mit dem historischen Zeitpunkt und dem Ort zu sehen ist, der dieses umgibt. Dort herrschen bestimmte Kräfteverhältnisse, Zustände, die an der Neu-Konzeptionierung von etwas mitbeteiligt sind.

Innerhalb der Betrachtungsweise der Herkunft bezieht Foucault darüber hinaus die Dimension des Körpers mit ein, sodass die Genealogie u. a. als Analyse der Herkunft eine Verbindung zwischen Leib und Geschichte herstellt. Diese Analyse zeigt, wie der Leib von der Geschichte geprägt und von ihr zerstört wird (vgl. Sch II, S. 171).

Die Entstehung einer Idee, einer Erkenntnis, bezeichnet dabei den Punkt, an dem etwas hervortritt: „Sie ist Prinzip und Gesetz eines Erscheinens“ (DeE II, S. 171). Dabei ist zu beachten, dass sich die Entstehung stets, wie schon weiter oben erwähnt, in einem bestimmten Kräfteverhältnis ereignet, das zu diesem Zeitpunkt gewirkt hat. Folglich muss

„die Analyse der Entstehung (...) zeigen wie diese Kräfte aufeinander einwirken, wie sie miteinander streiten oder gegen widrige Umstände ankämpfen oder wie sie – durch Aufspaltung – versuchen, dem Verfall zu entgehen und aus der eigenen Schwäche neue Kräfte zu ziehen“ (DeE, S. 175).

Anders gesagt: Die Herkunft bezeichnet die Qualität eines Instinkts, seine Stärke oder Schwäche und die Spuren, die er auf dem Leib hinterlässt, während die Entstehung den *Ort* der Konfrontation bezeichnet, an dem die Kräfte erscheinen:

„Allerdings dürfen wir uns diesen Ort nicht als einen abgeschlossenen Kampfplatz vorstellen, als ein ebenes Feld, auf dem ein Kampf zwischen Gleichen stattfände. Wie das Beispiel der Guten und Bösen zeigt, handelt es sich vielmehr um einen ‚Nicht-Ort‘, um reine Distanz, um die Tatsache dass die Gegner nicht demselben Raum angehören. Daher ist niemand für das Entstehen verantwortlich, und niemand kann sich dessen rühmen. Es geschieht in einem Zwischenraum“ (ebd., S. 176).

Schlussfolgernd zeigt sich dabei, dass die Herkunft der Wahrheit ein komplexes Netz an Ereignissen darstellt, dem nachzugehen bedeutet, seinen Zerstreuungen und Zufälligkeiten zu folgen. Die Entstehung der Wahrheit verdankt sich dabei dem Spiel der Kräfte, die nun nicht mehr allein im sprachlichen System zu finden sind. Innerhalb der Genealogie ist nicht mehr nur das Modell der Sprachen und Zeichen der alleinige Bezugspunkt, sondern es kommt das Feld der kriegerischen und kämpferischen Kräfte hinzu (vgl. Lemke, 1997, S. 55).

### **5.1.2. Die Einbeziehung nicht-sprachlicher Elemente innerhalb des genealogischen Ansatzes**

Neben der Erläuterung des genealogischen Ansatzes als Methode befasst sich Foucault innerhalb des Aufsatzes *Nietzsche, die Genealogie, die Historie* (vgl. Foucault, DeE, S. 136–156), wie bereits erwähnt, zum ersten Mal mit den nicht-sprachlichen Elementen der Diskurse, hier besonders mit dem Körper als *Objekt* von Machtpraktiken und damit als *Objekt der Genealogie*. Der Körper wird dabei zum Ort, an dem sich Macht- bzw. Disziplinartechniken materialisieren. Die Disziplinierung hinterlässt Spuren in der *Körperhaltung* (z. B. in Mimik, Gestik, Körperspannung), in den *Bewegungsabläufen* (motorische Muster) und nicht

zuletzt in der Art und Weise, wie das Subjekt selbst seinen Körper betrachtet und behandelt (Körperschema).

Wie der Körper zum Objekt der Disziplartechniken werden konnte, wird verständlich unter Einbeziehung eines weiteren Aspektes der Foucault'schen Machtanalytik: das Konzept eines *Macht-Wissen-Komplexes*, der für Foucault in direkter Beziehung zur fortschreitenden Reglementierung und Disziplinierung der Körper im 19. Jahrhundert steht. Innerhalb dieses Konzeptes eines Macht-Wissens beschreibt Foucault die Beziehung zwischen Macht und Wissen auf gänzlich neuartige Weise, und er fordert damit u. a., die Entstehung der Humanwissenschaften aus einer kritischen Perspektive heraus zu betrachten.

## 5.2. Vom Diskurs zum Dispositiv

Foucault entwickelte bereits in seinen Vorlesungen *Die Macht der Psychiatrie* ein erstes *Dispositiv der Macht*. Dieses taucht das erste Mal in der 4. Vorlesung in Bezug auf das Modell des Panopticon als *Formalisierung der Dispositive* auf (vgl. MP, S. 99) und wird daraufhin als *Disziplinardispositiv* (5. Vorlesung) und *Anstaltsdispositiv* (7. Vorlesung) weiter ausgeführt (vgl. MP, S. 141 und 209).

In *Überwachen und Strafen* wird der Dispositiv-Begriff weiter ausdifferenziert – eng verknüpft mit der Konzeption eines *Macht-Wissen-Komplexes*.

Die Einführung des Begriff des Dispositivs („le dispositif“), „der im Französischen v.a. in militärischen, medizinischen und juristischen Kontexten eingesetzt ist“ (Lemke, 1997, S. 95), stellt eine wichtige theoretische Weiterentwicklung dar und hebt das strategische Moment des *Macht-Wissens* hervor. Foucault braucht diesen Begriff, um seine Trias von Raum/Ort-Zeit-Wissen als ein zusammenhängendes Gebilde erscheinen lassen zu können.

Der Begriff des Dispositivs gibt Foucault dabei einen begrifflichen Rahmen, in dem sich seine neue Analysemethode bewegt. In einem Gespräch mit Angehörigen des Département de Psychanalyse der Universität Paris VIII in Vincennes kurz nach Erscheinen von *Der Wille zum Wissen* (1976) charakterisiert Foucault den Begriff des Dispositivs durch drei wesentliche Merkmale (vgl. DM, S. 119–123). Das Dispositiv ist

„ein entschieden *heterogenes Ensemble*, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfaßt. Soweit die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selbst ist das *Netz*, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann“ (ebd., S. 119 f.; Herv. i. O.).

Es gibt „zwischen diesen Elementen, ob diskursiv oder nicht, ein **Spiel von Positionswechseln und Funktionsveränderungen**“ (ebd., S. 120; Herv. i. O.). Entscheidend dabei ist ihre „Natur der Verbindung“ (ebd.), d. h., dass z. B. ein Diskurs als Programm einer Institution erscheinen kann und zu einem anderen Zeitpunkt wiederum als ein Element, das bestimmte Methoden rechtfertigt, genau dieses Programm ins Gegenteil zu verkehren. Ein und derselbe Diskurs, bzw. allgemeiner: ein und dasselbe Element des Dispositivs kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten verschiedenste Positionen und Funktionen innerhalb dieses Netzes einnehmen. Interessant daran ist, dass zu jeder Zeit dieses Element eine „natürliche“ Verbindung propagiert, dass es so und nicht anders schon immer so war und dass es so und nicht anders gut ist.

Das Dispositiv ist eine „Formation, deren Hauptfunktion zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt darin bestanden hat, auf einen Notstand (urgence) zu antworten. Das Dispositiv hat also eine vorwiegend strategische Funktion“ (DM, S. 120, Herv. i. O.).

Zusammenfassend kann man diesen Ausführungen folglich entnehmen, dass sich das Dispositiv durch eine bestimmte Struktur heterogener Elemente (Verwaltungsapparat, Gesetze, Wissensbestände etc.) und ihrer Verknüpfungen untereinander (das Netz; die Beziehungen, die zwischen den Elementen bestehen) und durch einen bestimmten Typus von *Genese* auszeichnet.

Innerhalb dieses *Prozesses der Genese* benennt Foucault dabei *zwei wesentliche Momente*: Als erstes Moment bezeichnet er „die Prävalenz einer strategischen Zielsetzung“ (DE, S. 121). Das Dispositiv „antwortet“ auf einen „Notstand“ – es konstituiert sich *in diesem Moment* als Dispositiv.

Im Anschluss daran bleibt das Dispositiv nach seiner Konstituierung als ein Ort eines *doppelten Prozesses* bestehen, was das zweite wesentliche Moment darstellt. Auf der einen Seite kann man es verstehen als „Prozeß einer *funktionellen Überdeterminierung*“ (ebd.), d. h. die heterogenen Elemente des Dispositivs müssen sich permanent um die gewollten und ungewollten Veränderungen herum neu justieren. Auf der anderen Seite kann es auch verstanden werden als „Prozess einer ständigen *strategischen Wiederauffüllung*“ (ebd.).

Diesen Entwicklungsprozess des Dispositivs beschreibt Foucault am Beispiel des Gefängnisses:

(1) Die Inhaftierung erscheint als eine Lösung gegenüber dem Problem der Kriminalität (das Dispositiv als Antwort auf einen Notstand). Ein ungewollter, unvorhersehbarer Effekt der Konstruktion dieser Institution ist die gleichzeitige Etablierung eines Milieus der *Delinquenz*. Das Gefängnis erscheint als Ort und hat die Rolle der Filtrierung, Konzentration, Professionalisierung und Abschließung des Milieus der Delinquenz gegenüber allen anderen Gesellschaftsbereichen.

(2) In den 30er-Jahren des 19. Jahrhunderts

„erlebt man eine unmittelbare Wiedernutzbarmachung dieses unfreiwilligen und negativen Effekts in einer neuartigen Strategie, die in gewisser Weise den leeren Raum wiederaufgefüllt, oder, anders gesagt, dessen Negativität ins Positive gekehrt hat. Das Milieu der Delinquenz wurde zu diversen politischen und ökonomischen Zwecken (etwa um aus der Lust Profit zu schlagen – mit Hilfe der Organisation der Prostitution) ausgenutzt“ (ebd.).

Diese strategische Neubesetzung und Nutzbarmachung zeichnet die „Wiederauffüllung des Dispositivs“ aus.

### 5.3. Disziplin

Nachdem Foucault die veränderte Form der Körperstrafe des Gefängnisses im Gegensatz zur Marter in den ersten beiden Kapiteln von Überwachen und Strafen herausgearbeitet hat, wendet er sich im dritten Kapitel dem Begriff und dem Phänomen der Disziplin zu. Diese erscheint im Gefängnis auf drei verschiedenen Ebenen: auf der Ebene der gelehrigen Körper (Kap. 5.3.1), in den Mitteln der guten Abrichtung (Kap. 5.4) und im Panoptismus (Kap. 5.5.). Analog zur Foucault'schen Vorgehensweise werden im Folgenden die wesentlichen Aspekte der jeweiligen Ebenen herausgearbeitet.

### 5.3.1. Die gelehrigen Körper

„In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ist der Soldat etwas geworden, was man fabriziert. Aus einem formlosen Teig, aus einem untauglichen Körper macht man eine Maschine, deren man bedarf; Schritt für Schritt hat man die Haltungen zurechtgerichtet, bis ein kalkulierter Zwang jeden Körperteil durchzieht und bemeistert, den gesamten Körper zusammenhält und verfügbar macht und sich insgeheim bis in die Automatik der Gewohnheiten durchsetzt. (...) Man gewöhnt die Rekruten daran, ‚den Kopf gerade und hoch zu halten; sich aufrecht zu halten, ohne den Rücken zu krümmen, den Bauch und die Brust vorspringen zu lassen und den Rücken einzuziehen; damit sie sich daran gewöhnen, wird man ihnen diese Haltung beibringen, indem man sie so an eine Mauer stellt, daß die Fersen, die Waden, die Schultern und die Taille sie berühren und desgleichen die Handrücken, wobei die Arme am Körper anliegend nach außen gedreht sind ...; man wird sie ebenfalls lehren, die Augen niemals zu Boden zu senken, sondern ihr Gegenüber immer verwegens ins Auge zu fassen ..., unbeweglich zu bleiben und auf den Befehl zu warten, ohne den Kopf, die Hände oder die Füße zu rühren ... und schließlich mit festem Schritt zu marschieren, das Knie und die Kniekehle gestrafft, die Fußspitze gesenkt und nach außen gekehrt“ (ÜuS, S. 173 f.).

Im 18. Jahrhundert entdeckt man den Körper als „Gegenstand und Zielscheibe der Macht“ (ebd., S. 174). Dem Körper galt die Aufmerksamkeit als einem *Etwas*, das *manipuliert*, *dressiert* und *formiert* werden kann. Als etwas, das *gehört*, *antwortet* und dessen Kräfte vermehrt *kanalisiert* und *nutzbar gemacht werden können*. Dabei wurde laut Foucault das Buch vom Menschen als Maschine gleichzeitig auf zwei verschiedenen Registern geschrieben:

„auf dem anatomisch-metaphysischem Register, dessen erste Seiten von Descartes stammen und das von den Mediziner und Philosophen fortgeschrieben wurde; und auf dem technisch-politischen Register, das sich aus einer Masse von Militär-, Schul- und Spitalreglements sowie aus empirischen und rationalen Prozeduren zur Kontrolle oder Korrekturen der Körpertätigkeiten angehäuft hat“ (ebd.).

In dem *anatomisch-metaphysischem* Register ging es dabei um die Funktionen und Erklärungen der Körperfunktionen, beim technisch-politischen Register um die *Unterwerfung* und *Nutzbarmachung* des Körpers und seiner Kräfte.

Der Begriff der *Gelehrigkeit* verbindet nun beide Register miteinander. Der *analytisierte Körper*, über dessen Funktionen und Möglichkeiten alles bekannt ist, wird manipuliert, seine Kräfte werden kanalisiert und nutzbar gemacht. Das Wissen um die Funktionen des Körpers ermöglicht in einem zweiten Schritt seine Abrichtung und Dressur zu einem *gelehrigen Körper*: „Gelehrig ist ein Körper, der unterworfen werden kann, der ausgenutzt werden kann, der umgeformt und vervollkommnet werden kann“ (ebd., S. 175).

Es ist nicht das erste Mal in der Geschichte, dass dem Körper ein großes Interesse entgegengebracht wird. In jeder Gesellschaft wird der Körper gewissen Zwängen, Verboten oder Verpflichtungen unterworfen.

In dem Gedanken und dem *Programm* der Gelehrigkeit der Körper finden sich jedoch im 18. Jahrhundert neue Aspekte:

- (1) „die Skala der Größenordnung der Kontrolle“ (ebd., S. 175): Es geht darum, den Körper im Detail zu bearbeiten – nicht um den Gesellschaftskörper als eine großen formbaren Masse – und „auf ihn einen fein abgestimmten Zwang auszuüben“ (ebd.). Dabei werden die Zugriffe auf die Mechanik des Körpers bis ins Kleinste kontrolliert. Seine Bewegun-

gen, Gesten, Haltungen und seine Schnelligkeit stehen im Fokus der Beobachtung (vgl. ebd.).

- (2) Der *Gegenstand* der Kontrolle ist neu: es geht nicht mehr um die Sprache des Körpers und die Bedeutungselemente seines Verhaltens, sondern um die Ökonomie und *Effizienz* der Bewegungen und ihrer inneren Organisation. Der Zwang zielt auf die *Kräfte* ab, nicht auf die Zeichen des Körpers: „(...) die einzige wirklich bedeutsame Zeremonie ist die der Übung“ (ÜuS).
- (3) Die *Durchführungsweise* der Übungen zeichnet sich dadurch aus, dass eine permanente *Zwangsausübung der Tätigkeit* vollzogen wird. Die Vorgänge der Tätigkeit werden genauer überwacht als das Ergebnis und die *Zeit*. Der *Raum* und die *Bewegungen* werden bis ins kleinste Detail codiert – diese Methoden bezeichnet Foucault als Disziplinen (vgl. ebd., S. 176).

Disziplinarprozeduren gab es schon vor dem 18. Jahrhundert – in den Klöstern, Armeen, der Sklaverei und den Werkstätten. Jedoch unterscheidet sich diese Form der Disziplinen im Gefängnis grundlegend von diesen: Im Kern geht es bei der Produktion von *gelehrigen Körpern* um die Steigerung der Herrschaft jedes\*r Einzelnen über *seinen\*ihren eigenen* Körper. Dies bedeutet, dass die Herrschaft nicht mehr extern ausgeübt, sondern internalisiert und individualisiert wird.

Der menschliche Körper wird damit Bestandteil einer Machtmaschinerie, die ihn „durchdringt, zergliedert und wieder zusammensetzt“ (ebd.). Dabei entsteht nach Foucault eine *politische Anatomie*, die für ihn auch eine *Mechanik* der Macht ist. Diese politische Anatomie besteht für ihn darin, dass diese definiert,

„wie man die Körper der anderen in seine Gewalt bringen kann, nicht nur, um die machen zu lassen, was man verlangt, sondern um sie so arbeiten zu lassen, wie man will: mit den Techniken, mit der Schnelligkeit, mit der Wachsamkeit, die man bestimmt“ (ebd., S. 176 f.).

In der Konsequenz offenbart sich dann in dieser politische Anatomien die *Produktivität* der Disziplinen:

„Die Disziplin fabriziert auf diese Weise unterworfenen und geübten Körper, fügsamen und gelehrigen Körper. Die Disziplin steigert die Kräfte des Körpers (um die ökonomische Nützlichkeit zu erhöhen) und schwächt diese selben Kräfte (um sie politisch fügsam zu machen). Mit einem Wort: sie spaltet die Macht des Körpers; sie macht daraus einerseits eine ‚Fähigkeit‘, eine ‚Tauglichkeit‘, die sie zu steigern sucht; und andererseits polt sie die Energie, die Mächtigkeit, die daraus resultieren könnte, zu einem Verhältnis strikter Unterwerfung um. Wenn die ökonomische Ausbeutung die Arbeitskraft vom Produkt trennt, so können wir sagen, daß der Disziplinierungszwang eine gesteigerte Tauglichkeit und eine vertiefte Unterwerfung im Körper miteinander verkettet“ (ebd., S. 177).

Diese neue *politische Anatomie* hat sich langsam entwickelt durch eine Vielzahl an geringfügigen Veränderungen langsam entwickelt – verschiedenartiger und über den ganzen Gesellschaftskörper verstreuter Prozesse –, die irgendwann die Umrisslinien einer Methode ergeben haben. Laut Foucault lassen sich diese Prozesse der Disziplinierung schon früh in den Kollegs und in den Elementarschulen finden und sind dann auf die Spitäler und die Armee übergegangen. Dabei haben sich diese Prozesse meistens durchgesetzt, weil sie auf neue Problemlagen zu antworten wussten.

Wesentliches Merkmal dieser Disziplin ist ihre *politische Anatomie des Details*. Es ist die *völlige* Kontrolle, die *völlige* Überwachung der Tätigkeit, der Körperhaltung, der Mimik und der Gestik, die diese Technologie auszeichnen: „Obgleich diejenigen, die sich mit den Details beschäftigen, als beschränkte Leute gelten, scheint es mir doch, daß dieser Teil wesentlich ist, weil er das Fundament ist und weil es unmöglich ist, irgendeinen Bau zu errichten oder irgendeine Methode einzuführen, ohne die Prinzipien zu haben. es genügt nicht, Geschmack für Architektur zu haben. Man muß den Schliff der Steine kennen“ (Marschall Moritz von Sachsen, zitiert nach ÜuS, S. 178).

Das Detail hat eine lange Geschichte – es ist die Geschichte der „nutzbringenden Rationalisierung des Details in der moralischen Buchführung und in der politischen Kontrolle“ (ebd., S. 179). Schon seit Langem war das *Detail* eine Kategorie der Theologie: Gott sieht alles – und alles, was wir tun, und sei es noch so unwesentlich, ist durch einen Willensentschluss gewollt worden, der die Handlung auf die jeweilige Person zurückwirft. In diese Tradition fügen sich alle Kleinlichkeiten der christlichen Erziehung, der Schul- oder Militärpädagogik und schließlich alle Formen der Dressur ein (ebd., S. 177).

Zur Ermöglichung der Produktion von *gelehrigen Körpern* benutzt die Disziplin mehrere Methoden. Die erste, die im Zuge dessen kurz erläutert werden soll, ist diejenige der *Kunst der Verteilungen*.

### 5.3.1.1. Die Kunst der Verteilungen

Zunächst sorgt die Disziplin für eine *Verteilung der Individuen im Raum* – dafür benötigt sie die bauliche Abschließung des Disziplinarapparates von allen anderen Orten. Die Kasernen, Psychiatrien, Schulen, Gefängnisse werden zu diesem Zwecke meist an einen entlegenen Ort am Stadtrand gebaut. Unabhängig davon, an welchem Ort sie sich befinden, sind sie stets umgeben von einem Zaun und einer Überwachungsanlage, die den Ein- und Ausgang von Besuchern\*innen und des Personals sowie der *Insassen\*innen* kontrolliert:

„Es gab die große ‚Einschließung‘ der Landstreicher und der Elenden; und es gab andere Einschließungen, die diskreter waren, aber vielleicht hinterhältiger und wirksamer. Kollegs: das Modell des Klosters setzt sich allmählich durch; das Internat erscheint, wenn nicht als häufigste, so doch als vollkommenste Erziehungsform; es wird im Collége Louis-le-Grand obligatorisch, wo man nach dem Auszug der Jesuiten ein Musterkolleg aufbaut. Kasernen: die Armee, diese umherschweifende Masse, muß festgesetzt werden; Plünderungen und Gewalttätigkeiten müssen verhindert werden; die Bevölkerung, die umherziehende Truppen schlecht erträgt, muß beruhigt werden; die Konflikte mit den zivilen Autoritäten müssen vermieden werden; der Fahnenflucht muß Einhalt geboten werden; die Ausgaben müssen unter Kontrolle gebracht werden“ (ebd., S. 181 f.).

Alle Kasernen sind durch eine Mauer von der Außenwelt abgeschlossen. Grund für den Bau dieser Mauer ist die Annahme, dass damit die Ordnung und Disziplin innerhalb der Truppen besser aufrechterhalten und die Offiziere dadurch die Verantwortung dafür übernehmen können (vgl. ebd., S. 181).

Zur gleichen Zeit entwickeln sich die ersten Manufakturen, die innen homogen und nach außen sehr sauber abgegrenzt werden. In der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts erfolgt dann der Bau der ersten Fabriken:

„Die Fabrik nimmt sich ausdrücklich das Kloster, die Festung, die geschlossene Stadt zum Vorbild. Der Aufseher ‚öffnet die Pforten erst bei der Rückkehr der Arbeiter und nach dem Läuten der Glocke, welche die Wiederaufnahme der Arbeit ankündigt‘ eine Viertel-

stunde später hat niemand mehr das Recht auf Zutritt; am Ende des Tages müssen die Werkstattleiter die Schlüssel dem Schweizer der Manufaktur aushändigen, der die Pforten wieder öffnet“ (ÜuS, S. 182 f.).

Die Verteilung in den Disziplinarapparaten geht jedoch noch viel weiter – die Details sind entscheidend. Nach einer grundsätzlichen Absonderung des Disziplinarapparats nach außen und einem kontrollierten Ein- und Ausgang der *Insassen\*innen* in diesen Apparat muss die Verteilung der Individuen *innerhalb* des Raumes geregelt werden:

„Zunächst nach dem Prinzip der elementaren Lokalisierung oder der *Parzellierung*. Jedem Individuum seinen Platz und auf jeden Platz ein Individuum. Gruppenverteilungen sollen vermieden, kollektive Einnistungen sollen zerstreut, massive und unübersichtliche Vielheiten sollen zersetzt werden. Der Disziplinarraum hat die Tendenz, sich in ebenso viele Parzellen zu unterteilen, wie Körper oder Elemente aufzuteilen sind. (...) Es geht darum, die Anwesenheiten und Abwesenheiten festzusetzen und festzustellen; zu wissen, wo und wie man die Individuen finden kann; die nützlichen Kommunikationskanäle zu installieren und die anderen zu unterbrechen; jeden Augenblick das Verhalten eines jeden überwachen, abschätzen und sanktionieren zu können; die Qualitäten und die Verdienste zu messen. Es handelt sich also um eine Prozedur zur Erkennung, zur Meisterung und zur Nutzbarmachung. Die Disziplin organisiert einen analytischen Raum“ (ebd., S. 183 f.).

### 5.3.1.2. Die Kontrolle der Tätigkeit

In dem parzellierten, analytischen Raum des Gefängnisses wird die Kontrolle der Tätigkeit der Gefangenen über drei Methoden sichergestellt: Zeiteinteilung, Zusammenschaltung des Körpers mit einem Objekt sowie die erschöpfende Ausnutzung aller Kräfte des Körpers.

(1) *Zeiteinteilung*: In Anlehnung an das strenge zeitliche Schema des Klosters werden dessen drei Elemente – „Festsetzung von Rhythmen, Zwang zu bestimmten Tätigkeiten, Regelung der Wiederholungszyklen“ (ebd., S. 192) – auf die zeitliche Regulierung der Spitäler, Werkstätten, Fabriken und Schulen übertragen. Dabei gelten die klösterlichen Orden als die Meister der Disziplin. In ihren strengen Regeln der Enthaltensamkeit, der Kunst des „ora et labora“, erscheint die Perfektionierung der Kontrolle der Zeit: „Jahrhundertlang waren die religiösen Orden Meister der Disziplin: sie waren die Spezialisten der Zeit, die großen Techniker des Rhythmus und der regelmäßigen Tätigkeiten“ (ebd.). Diese Verfahren der Ordnung und Reglementierung der Zeit werden von den Disziplinen übernommen und weiter ausdifferenziert. Die Unterteilung der Zeit erfolgt nach Einheiten: Stunden, halbe Stunden, Viertelstunden, Minuten und Sekunden:

„In der Armee führt Guibert Zeitmessungen beim Schießen ein, die Vauban vorgeschlagen hat. In den Elementarschulen wird die Zeiteinteilung immer strenger: die Tätigkeiten werden aus nächster Nähe von Befehlen umdrängt, denen unmittelbar zu entsprechen ist: „Am Ende der Stunde schlägt ein Schüler die Glocke, und beim ersten Schlag knien alle Schüler, kreuzen die Arme und schlagen die Augen nieder. Nach dem Gebet gibt der Lehrer ein Zeichen, um die Schüler aufstehen zu heißen, ein zweites, um sie den Gruß Christi sprechen zu heißen, und ein drittes, damit sie sich setzen“ (J.-B. de la Salle, *Conduite des écoles chrétiennes*, B.N.Ms. 11759, S. 27 f., zitiert nach ebd., S. 193).

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts schlägt man für die Schule mit wechselseitigem Unterricht folgenden Unterricht vor:

„8:45 Eintritt des Monitors, 8:52 Ruf des Monitors, 8:56 Eintritt der Schüler und Gebet, 9 Uhr Einrücken in die Bänke, 9:04 erste Schiefertafel, 9:08 Ende des Diktats, 9:12 zweite Schiefertafel usw.“ (Bally, zit. in R. R. Tronchot, *L'Enseignement mutuel en France*, Ms., I, S. 221, zitiert nach ÜuS, S. 193).

Was durch die Einteilung der Zeit nach Stundenplänen, Zeittaktungen für Arbeit und Pausen in Kombination mit der Ausdifferenzierung der Gegenstandsbereiche in Unterkategorien erreicht werden soll, ist „die Herstellung einer vollständig nutzbaren Zeit:

„Es ist ausdrücklich verboten, während der Arbeit die Genossen durch Gesten oder sonstwie zu unterhalten, irgendwelche Spiele zu treiben, zu essen, zu schlafen, Geschichten oder Possen zu erzählen“ (Réglement pour la fabrique de M.S. Oppenheim, Art. 16, zitiert nach ebd., S. 193).

Innerhalb der Arbeitszeit im Unterricht bilden die „Genauigkeit und die Aufmerksamkeit (...) mit der Regelmäßigkeit die Kardinaltugenden der Disziplinarzeit“ (ebd., S. 194). Hinzukommen zwei weitere Aspekte: die Durchdringung des Körpers durch die Zeit und mit dieser die minutiösen Kontrollen der Macht. Die Disziplinarkontrollen sollen nicht nur zur Ausübung bestimmter Gesten in einer bestimmten Art und Weise und Reihenfolge beitragen, sondern auch zu einer Gleichschaltung der Gesten und der Gesamthaltung des Körpers. Diese Gesamthaltung des Körpers, die man als „Arbeitshaltung“ bezeichnen könnte, führt dazu, dass die Handlungen zügiger durchgeführt werden und nichts nutzlos ist. Es gibt keine Zeit, die mit nutzlosen Tätigkeiten verbracht wird:

„Ein wohldisziplinierter Körper bildet den Operationskontext für die geringste Geste. Eine gute Schrift zum Beispiel setzt eine ganze Gymnastik voraus: eine Routine, deren rigoroser Code den gesamten Körper von der Fußspitze bis zum Zeigefinger erfaßt. (...) Ein disziplinierter Körper ist der Träger einer leistungsstarken Geste“ (ebd., S. 195 f.).

(2) *Die Zusammenschaltung von Körper und Objekt:* Bei diesem Aspekt geht es Foucault um die „instrumentelle Codierung des Körpers“ (ebd., S. 197). Die Handlungen, die ausgeführt werden sollen, gliedern sich in zwei Ebenen auf: Auf der einen Ebene geht es um die Kontrolle des Körpers, den Ablauf einer Tätigkeit, der gelernt werden soll, beispielsweise das Schreiben. Die zweite Ebene ist dann die Ebene des Objekts: das, was beim Schreibenlernen passiert, ist, dass die Objekte durch die auszuführenden Gesten mit dem Körper eine Beziehung eingehen, die Objekt und Körper aneinander binden und in dessen Beziehung sich Macht in actu ausdrückt: „Die gesamte Berührungsfläche zwischen dem Körper und dem manipulierten Objekt wird von der Macht besetzt: die Macht bindet den Körper und das manipulierte Objekt fest aneinander und bildet den Komplex Körper/Waffe, Körper/Instrument, Körper/Maschine“ (ebd., S. 197).

(3) *Die erschöpfende Ausnutzung:* Die Zeitreglementierung folgt der Idee des Nicht-untätig-Seins. Es ist nicht erlaubt, Zeit ungenutzt verstreichen zu lassen. Minuten und Stunden des Tages mit dem ruhigen Dasein des Nichtstuns zu verschwenden:

„Es ist verboten, eine Zeit zu verlieren, die von Gott gezählt und von den Menschen bezahlt wird. Der Stundenplan sollte die Gefahr der Verschwendung – eine moralische Schuld und eine wirtschaftliche Unredlichkeit – bannen. Die Disziplin hingegen organisiert eine positive Ökonomie. Sie setzt auf das Prinzip einer theoretisch endlos wachsenden Zeitznutzung. Nicht nur Einsatz, sondern Ausschöpfung. Es geht darum, aus der Zeit immer noch mehr verfügba-

re Augenblicke und aus jedem Augenblick immer noch mehr nutzbare Kräfte herauszuholen. Man muß darum versuchen, die Ausnutzung des geringsten Augenblicks zu intensivieren, als ob die Zeit gerade in ihrer Zersplitterung unerschöpflich wäre oder man durch eine immer feinere Detaillierung auf einen Punkt gelangen könnte, wo die größte Schnelligkeit mit der höchsten Wirksamkeit eins ist“ (ÜuS, S. 197 f.)

Je mehr die Zeit zerlegt wird, desto mehr Unterteilungen entstehen. Diese zeitlichen Einheiten ermöglichen es, die Elemente eines Prozesses genauer zu analysieren, die einzelnen Schritte zu überwachen, zu kontrollieren und den Prozess dadurch im Ganzen zu beschleunigen. Ein Rhythmus, der vorgegeben wird und angibt, wie lange jeder Handlungsschritt dauern darf, unterwirft alle denselben zeitlichen Normen und beschleunigt im Ganzen den Arbeits- bzw. Lernprozess. Es darf beispielsweise nur 10 Minuten dauern, den Text zu lesen, Aufgabe 1 muss in 15 Minuten erledigt sein und der Aufsatz darf nicht länger als zwei Seiten sein:

„Der einzige Zweck dieser Befehle ist (...) die Kinder daran zu gewöhnen, dieselben Aufgaben schnell und richtig durchzuführen und durch die Geschwindigkeit den Zeitverlust, den der Übergang von einer Tätigkeit zur anderen mit sich bringt, zu verringern“ (Samuel Bernard, rapport du 30 octobre 1816 à la société de L’Enseignement mutuel en France, zitiert nach ebd., S. 199).

Das Objekt der Unterwerfungstechnik ist hierbei der natürliche Körper als Träger von Kräften und Permanenz. Der Körper wird dadurch zur Zielscheibe der Machtmechanismen und wird zu einem Körper der Übung, der nützlichen Dressur und zu einem von der Autorität manipulierten Körper. Dabei entwickeln die Disziplinarstechniken spezifische Prozeduren, die die Annahme einer reinen Mechanik und Physik der Bewegungen des Körpers überwinden müssen. Der Körper erscheint als etwas, was einen eigenen Organismus besitzt und nach eigenen Gesetzen und Kreisläufen funktioniert. Hinzukommt aus Sicht der Disziplinarstechnik das Problem der Individuen und deren damit einhergehenden Vielfältigkeit. Aufgrund dessen muss es der Disziplinarmacht gelingen, die Vielfalt und Individualität der Körper zu klassifizieren, tabellarisieren und unter allgemeine Regeln zu stellen. „Der Disziplinarmacht entspricht eine Individualität, die nicht nur analytisch und ‚zellenförmig‘ ist, sondern auch natürlich und ‚organisch‘“ (ebd., S. 201).

### **5.3.1.3. Die Organisation von Entwicklungen**

„Mit Ausnahme der Sonntage und Feiertage versammeln sich die Schüler in der Schule. Nach einer an der Wand befestigten Liste wird der Appell durchgeführt; die Abwesenden werden in ein Register eingetragen. Die Schule ist in drei Klassen geteilt. Die erste Klasse ist für diejenigen, die keinerlei Begriff vom Zeichnen haben; sie müssen Vorlagen kopieren, die je nach der Fähigkeit des einzelnen schwerer oder leichter sind. Die zweite Klasse ist für diejenigen, ‚die bereits einige Grundlagen haben‘ oder die erste Klasse abgeschlossen haben; sie müssen Bilder ‚auf bloße Sicht‘ abzeichnen. In der dritten Klasse lernen sie die Farben, arbeiten mit Pastell und werden in die Theorie und Praxis des Färbens eingeführt. Die Kinder machen regelmäßig Schulaufgaben; jede dieser Übungsarbeiten wird mit Namen und Datum versehen und dem Professor ausgehändigt; die besten werden belohnt; am Ende des Jahres werden sie zusammengestellt und verglichen, wodurch sich die Fortschritte, die augenblickliche Tauglichkeit, der Rang eines jeden Schülers ermitteln lassen; so werden diejenigen bestimmt, die in die nächsthöhere Klasse aufsteigen können. Ein Generalbuch, das von den Professoren und ihren Gehilfen geführt wird, muß das Verhalten der Schüler und

alle Vorkommnisse in der Schule Tag für Tag registrieren; es wird regelmäßig dem Inspektor vorgelegt“ (E. Gerspach, La Manufacture des Gobelins, 1892, zitiert nach ÜuS, S. 202).

Die Schule der Gobelinmanufaktur dient an dieser Stelle als ein Beispiel für einen Prozess, die Lebenszeit der einzelnen Individuen zu erfassen und diese zu reglementieren, um die Zeit, den Körper und dessen Kräfte stets in ein gewisses Verhältnis zueinander zu setzen. Dabei geht es um die „Steigerung der Rentabilität des Zeitflusses“ (ebd.). Die zentrale Fragestellung dabei ist, wie sich die individuelle Zeit kapitalisieren lässt. Es geht darum, die Lebenszeit der Menschen nutzbar zu machen (vgl. ebd., S. 202 f.).

Diese Nutzbarmachung der Lebenszeit jedes\*jeder Einzelnen erreichen die Disziplinen in vier aufeinanderfolgenden Schritten:

Zuerst erfolgt eine Unterteilung der Dauer in sukzessive und parallele Abschnitte, die jeweils auf ein Ziel hin ausgerichtet sind. Dazu wird die Ausbildungszeit von der Zeit der Praxis getrennt. Es erfolgt damit einhergehend eine *räumliche* Trennung. Die Ausbildung vollzieht sich in Schulgebäuden, die praktische Tätigkeit dann in den entsprechenden Betrieben o. Ä. Darüber hinaus wird die Ausbildungszeit in unterschiedliche Zeitabschnitte zerlegt und festgesetzt, was in den jeweiligen Schuljahren, Halbjahren, Monaten, Wochen und Tagen gelernt werden soll. Die Segmentierung der Zeit wird damit nach einem analytischen Schema hin organisiert, nach einfachen Elementen zu Beginn und einer sukzessiv steigenden Komplexität im Weiteren (ebd., S. 203). Den einzelnen Zeitabschnitten wird ein Ziel gesetzt, auf das sie ausgerichtet sind. Zur Kontrolle, ob alle Schüler\*innen das Ziel erreicht haben, wird eine Prüfung am Ende der Zeiteinheit durchgeführt:

„Diese Prüfung hat zu zeigen, daß das Subjekt das vorgeschriebene Niveau erreicht hat; sie hat die Gleichförmigkeit seiner Ausbildung mit der der anderen zu garantieren; und sie hat die Fähigkeiten aller Individuen zu differenzieren“ (ebd., S. 204).

Darüber hinaus gibt die Prüfung den Hinweis darauf, ob der- oder diejenige in die nächste Stufe wechseln kann oder nicht. Das heißt, dass vor jedem Wechsel in die nächst höhere Stufe der Leistungsstand abgefragt wird und diejenigen, die den Maßstäben nicht entsprechen, in der Stufe verbleiben, während die anderen Schüler\*innen eine Stufe aufsteigen. Innerhalb der Schulpädagogik spricht man in diesem Zusammenhang von der „Versetzung“ von einer Klassenstufe in die nächste. Hintergrund dieser Versetzung ist die Notwendigkeit, das Klassenziel zu erreichen. Die Disziplin, die hier in Form der *Disziplinarzeit* in Erscheinung tritt, erzeugt damit eine *Homogenität der Lernniveaus* und ermöglicht eine Differenzierung der heterogenen Schülerschaft, orientiert an vorher festgelegten, curricularen „Seinsbestimmungen“ der Subjekte (vgl. ebd., S. 205 f.).

Indem genau festgelegt wird, nach welcher Reihenfolge die Tätigkeiten gelernt werden, kann die Macht die Dauer besetzen und sowohl detaillierte Kontrollen als auch pünktliche, zeitnahe, korrigierende, strafende Interventionen werden ermöglicht.

Zu jedem Zeitpunkt  $x$  wird es möglich, die einzelnen Individuen zu beurteilen, je nach Leistungsstand Reihungen und Vergleiche anzustellen und das Lernniveau zu benennen. Dadurch sichert sich die Macht die *Kontrolle* über die Zeit und stellt ihre Ausnutzung sicher. Die Vorstellung von Zeit, die diesem Verfahren zugrunde liegt, ist die einer linearen und evolutiven Zeit. Linear ist diese Zeit, da sich alle Prozesse auf einen Zielpunkt hin ausrichten und dort ihr Ende finden. Dabei ist das Ziel stets eine Weiterentwicklung und Vervollkommnung des Individuums – Entwicklung ist folglich stetig und immer möglich (vgl. ebd., S. 207).

Nach Hasenfratz (2003) kann diese Vorstellung von linearer Zeit auf eine Grundannahme Aristoteles zurückgeführt werden:

„Die lineare Zeit des Alltags lässt sich auf die aristotelische (...) Definition zurückführen, die sie als ein Gezähltes beschreibt, das sich in Hinblick und für den Hinblick des Vor- und Nacheinanders der Bewegung zeigt. Die aristotelische Zeit basiert zunächst auf dem Nun, dem Augenblick des Jetzt, ‚Vor‘ und ‚Nach‘ beziehen sich immer auf einen Zeitpunkt, hinsichtlich dessen sie früher oder später sind. Zeit wird dann zu einer Aneinanderreihung stetig wechselnder Nuns, die begrifflich notwendige Einheit der Zeit erstellt sich als die Mannigfaltigkeit der Abfolge des Jetzt. Stetig verfliegende Jetzt können gezählt und so in einem einheitlichen symbolischen Zusammenhang gestellt werden. Aristoteles' Zeitbegriff ist also paradigmatisch für die objektivierende Konstruktion einer Zeit, für welche die Zahl konstitutive Seinsbedingung ist, denn wenn sie nicht gezählt werden kann, dann existiert die Zeit in diesem Kontext nicht“ (Hasenfratz, 2003, S. 228).

Sowohl im Gefängnis als auch in der Schule regeln permanente Übungen den Wechsel von einem Jetzt zum nächsten. Der gesamte Alltag des Gefängnisses und der Schule besteht aus einer Abfolge von Übungen und schematisierten Aufgaben, die die Zeit ausfüllen und die Körper der Individuen in Bewegung halten.

Die Durchführung immerwährender Übungen mit Hinblick auf einen bestimmten Endzustand erlaubt es, anhand der Beobachtung des gezeigten Verhaltens, permanent das Individuum zu charakterisieren. Damit gewährleistet die Übung eine gewisse *Stetigkeit* und den *Zwang* zur Steigerung der Leistungen der Individuen. Bevor die Übung diese disziplinäre Gestalt annahm, hatte sie schon eine lange Geschichte hinter sich: „(...) man findet sie in den Praktiken des Militärs, der Religion, der Universitäten – als Initiationsritual, Vorbereitungszeremonie, Theaterprobe, Prüfung“ (ÜuS, S. 208).

Mit der Zerlegung der objektiven Zeit in Einheiten, die angefüllt werden mit Elementen, die in einer bestimmten Zeit von den Individuen gelernt werden müssen, geht der *Zwang* zur Weiterentwicklung dieser Individuen einher. Das heißt, es geht bei der Nutzbarmachung der Zeit auch um die Nutzbarmachung der subjektinternen Entwicklungsmöglichkeiten, die diese im Prozess eines permanenten kollektiven Wettbewerbs der Idee einer stetigen Weiterentwicklung der Fähigkeiten unterwerfen sollen.

An dieser Stelle wird die Verbindung zwischen der Disziplinarmacht und den Strukturen des Subjektes sehr deutlich. Es geht nicht nur um die Kontrolle und Disziplinierung von Kräften, sondern auch um die Entwicklung bestimmter Strukturen *im* Subjekt.

#### **5.3.1.4. Die Zusammensetzung der Kräfte**

Bei der Weiterentwicklung der Fähigkeiten jede\*r Einzelnen geht es nicht um die Selbstentfaltung des Individuums, sondern es geht um die Aufgabe, die einzelnen Individuen zu ordnen, zu verteilen und ihre Produktivkraft nutzbar zu machen. Das ist die Hauptaufgabe der Disziplin: die Masse unter Regeln zu stellen, sie zu kontrollieren, in geordnete Bahnen zu lenken und sie so nutzbar zu machen, dass sie produktiv sind. Es ist die „Kunst, die Einheiten und Menschen auf langen, geschmeidigen und beweglichen Linien (zu verteilen, E. R.)“ (ebd., S. 210).

Dies meint, dass die Disziplin die Aufgabe hat, die Produktivkraft jedes\*r Einzelnen in ein sinnvolles Ganzes mit den Arbeitsleistungen der anderen Individuen zu bringen, um die Effizienz der Arbeitsleistung der Gruppe durch Kooperation zu erhöhen.

Die Disziplin verteilt die Körper im Raum zu einer geordneten Gesamtheit, häuft ihre Zeit an, um sie als produktive, evolutive Zeit zu kompensieren, und sie setzt die Kräfte der Individuen so zusammen, dass aus der Gruppe/Klasse der Individuen ein leistungsfähiger Apparat entsteht. Dadurch wird

„der einzelne Körper (...) zu einem Element, das man platzieren, bewegen und an andere Elemente anschließen kann. Nicht mehr seine Tüchtigkeit und seine Kraft definiert ihn – sondern der Platz, den er einnimmt, der Abstand, den er überbrückt, die Regelmäßigkeit und Geordnetheit seiner Stellungswechsel“ (ÜuS, S. 212).

Dadurch konstituiert sich der Körper des\*der Einzelnen durch den Platz, den er in der Gesamtheit einnimmt, und durch den Beitrag, seine Arbeitskraft, den dieser zur Gesamtleistung der Gruppe einbringt. Die Konstituierung des Selbst erfolgt demnach durch die Abgrenzung von den Anderen und zugleich durch die Verortung in der Gruppe: Welchen Rang, welches Niveau, welchen Platz, welche Rolle nimmt man in dieser ein?

Um die Kräfte der Körper einer Gruppe zusammensetzen zu können, muss die Disziplin auch die Zeit zusammensetzen: „Die Zeit der einen muß sich so an die Zeit der anderen fügen, daß aus allen ein Höchstmaß an Kräften herausgezogen und zu einem optimalen Resultat kombiniert werden kann“ (ebd., S. 213).

Diese zeitlich abgestimmte Form der Kräfte erfordert ein präzises Befehlssystem, wobei Befehle nicht erläutert oder begründet werden – sie sollen allein das gewünschte Verhalten auslösen. Für dieses Unterfangen werden Signale konditioniert, die eine schnelle und zeitnahe Verhaltensantwort auf Seiten der Schüler\*innen, Soldaten, Gefangenen hervorrufen (vgl. L. de Boussanelle, *Le Bon Militaire*, 1770, S. 2, in ebd., S. 214).

„Der erste und hauptsächlichste Gebrauch des Signals dient dazu, mit einem Schlag alle Blicke der Schüler auf den Lehrer zu lenken, damit sie auf das aufmerksam, was er ihnen bekanntgeben will. So wird er jedesmal, wenn er die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich ziehen will und eine Übung beenden lassen will, einen Schlag geben. Ein guter Schüler wird immer, wenn er das Signal hört, die Stimme des Lehrers oder vielmehr die Stimme Gottes selber zu hören sich einbilden, der ihn bei seinem Namen ruft“ (J.-B. de la Salle, *Conduite des Écoles chrétiennes*, 1828, S. 137–138, zitiert nach ebd., S. 214 f.).

Diese vier Hauptmechanismen der Disziplin führen zur Ausprägung einer Individualität mit vier Merkmalen: „(...) diese Individualität ist zellenförmig (aufgrund der räumlichen Parzellierung); sie ist organisch; sie ist evolutiv (aufgrund der Zeithäufung); sie ist kombinatorisch (durch die Zusammensetzung der Kräfte)“ (ebd., S. 214).

Dazu benutzt die Disziplin *vier Techniken*: 1. die Konstruktion von Tableaus, 2. die Beschreibung von Manövern, 3. die Festsetzung von Übungen und 4. die Anordnung von Taktiken, um das Zusammenspiel aller Techniken zu gewährleisten und zu prüfen.

Die Macht der Disziplin zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass sie eine Form der Macht darstellt, Menschen nach einem bestimmten Typus *herzustellen*. Die disziplinarische Macht möchte Individuen differenzieren, klassifizieren, ihre Kräfte in kontrollierter Form zum Ausdruck kommen lassen und sie nutzbar machen: „Die Disziplin ‚verfertigt‘ Individuen: sie ist die spezifische Technik einer Macht, welche die Individuen sowohl als Objekte wie als Instrumente behandelt und einsetzt“ (ebd., S. 220). Die Disziplin ist keine triumphierende Macht, die siegreich ist oder überlegen. Sie stellt vielmehr eine Art Ökonomie dar, die mit einer kalkulierten Menge an Macht operiert und den Produktionsapparat aufrechterhält.

Dabei benutzt sie einfache Instrumente: den hierarchischen Blick, die normierende Sanktion und ihre Kombination im Verfahren der Prüfung (ÜuS, S. 220).

#### **5.4. Die Mittel der guten Abrichtung: Die hierarchische Überwachung, die normierende Sanktion, die Prüfung**

„Die Zuchtgewalt ist in der Tat eine Macht, die, anstatt zu entziehen und zu entneihen, vor allem aufrichtet, herrichtet, zurichtet – um dann allerdings um so mehr entziehen und entneihen zu können“ (ebd.).

Charakteristisch für die Zucht ist es, dass es nicht darum geht, zu unterwerfen oder zu unterdrücken, sondern die menschlichen Kräfte in Bahnen zu lenken und nutzbar zu machen. Sie ist eine Kraft, die trennt, analysiert und differenziert. Die Zucht ist keine Macht der großen Gesten, der Überlegenheit oder der Inszenierung, sie ist eine Macht, die sparsam ist und als beständige Ökonomie funktioniert. Diese neue Art der Zucht ist Bestandteil der Disziplinarmacht geworden, die mit Hilfe einfacher Instrumente funktioniert, mit Hilfe „des hierarchischen Blicks, der normierenden Sanktion und ihrer Kombination im Verfahren der Prüfung“ (ebd.).

Diese drei Elemente werden nun im Folgenden in ihrer Ausprägung und Gestalt dargestellt.

##### **5.4.1. Die hierarchische Überwachung**

Die Durchsetzung der Disziplin „erfordert die Einrichtung des zwingenden Blicks“ (ebd.). Diese Möglichkeit, jederzeit gesehen werden zu können, führt Machteffekte herbei. Das Verhalten der Individuen wird sichtbar, beobachtbar, beurteilbar, bewertbar, klassifizierbar und kontrollierbar. Diese Form der Machtausübung bringt Foucault in Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der „Seh“-Technologien, die in Form von Fernrohren, Linsen, Lichtkegeln, der Gründung der neuen Physik und Kosmologie zusammenfallen (vgl. ebd., S. 221). Die Besonderheit dieser Sichtbarkeit als *Technologie* der Macht ist der Aspekt, dass es sich bei dieser um eine Überwachung handelt in Form von Blicken, die sehen, aber nicht gesehen werden können (vgl. ebd.). Es geht also gerade nicht um einen *direkten* Kontakt des Sehens zwischen den Individuen, und es geht dabei auch nicht um ein Sehen im Sinne einer pädagogisch geforderten und psychologisch notwendigen Anerkennung und Wertschätzung der Person in Form des: „ich sehe Dich, als die/der Du bist“ – eine neutrale wertschätzende Anerkennung (vgl. Harris, 1976; Honneth, 2010). Es geht um ein *normatives* Sehen und ein *urteilendes* Sehen (vgl. Eribon, 2017), das stets einen Bezug herstellt zu den geforderten Verhaltensweisen und Subjektformationen.

Diesem zwingenden Blick kann niemand entkommen – es sind keine Blicke, die die Freiheit der gegenseitigen Begegnung und des Kennenlernens ermöglichen. Es sind Blicke, die auf die menschliche Vielfältigkeit gerichtet werden, mit dem Auftrag, diese unter Regeln und Beobachtung zu stellen. Als Bild für diese Formen der Machtausübung durch ein System der genauen Überwachung dient Foucault dabei das „Lager“: „Im vollkommenen Lager beruht die Machtausübung auf einem System der genauen Überwachung: jeder Blick ist ein Element im Gesamtgetriebe der Macht“ (ÜuS, S. 221).

Das Lager weist eine bestimmte *Raumstruktur* auf, die das Ziel verfolgt, dass alle zu jederzeit sichtbar sind und sich die Disziplinierung dieser Menschenmasse allein durch die

Sichtbarkeit jedes\*jeder Einzelnen vollziehen lässt. Für die Erfüllung dieser Aufgabe wurde dafür eigens eine Raumstruktur entwickelt:

„Der althergebrachte quadratische Plan wurde unzählige Male beträchtlich verfeinert: die Geometrie der Alleen, die Anzahl und Verteilung der Zelte, die Richtung ihrer Eingänge, die Anordnung der Reihen und Linien werden festgelegt; das Netz der einander kontrollierenden Blicke wird geknüpft“ (ÜuS, S. 221).

Im Städtebau und bei der Errichtung von Arbeitersiedlungen, Spitälern, Gefängnissen und Erziehungsheimen wirkt dieses Modell des Lagers lange Zeit fort. Es findet sich dort überall das „Prinzip der räumlichen Verschachtelung hierarchisierter Überwachungen, das Prinzip der „Einlagerung“ (ebd., S. 221).

Damit einhergehend entwickelt sich eine Architektur,

„die (...) der inneren, gegliederten und detaillierten Kontrolle und Sichtbarmachung ihrer Insassen (dient, E. R.). (...) Noch allgemeiner geht es um eine Architektur, die ein Instrument zur Transformation der Individuen ist: die auf diejenigen, welche sie verwahrt, einwirkt, ihr Verhalten beeinflussbar macht, die Wirkungen der Macht bis zu ihnen vordringen lässt, sie einer Erkenntnis aussetzt und sie verändert. Die Steine können sehr wohl gelehrtig und erkennbar machen. An die Stelle des einfachen alten Schemas der Einschließung und Klausur mit der dicken Mauer und der festen Pforte, die das Hereinkommen und Hinausgehen verhindern, tritt allmählich der Kalkül der Öffnungen, Wände und Zwischenräume, der Durchgänge und Durchblicke“ (ebd., S. 221 ff.).

Parallel zu Foucaults Äußerungen in der *Die Macht der Psychiatrie* ist hier erneut die Sprache davon, dass die Architektur *heilt* bzw. *wirkt*.

Die Architektur ist Teil des Disziplinierungsapparats und damit Teil der Machtausübung. Foucault nennt in Bezug auf das Beispiel einer Militärschule vier Imperative, der die Architektur durch ihre Gestalt und Struktur folgt: der *Gesundheitsimperativ*, der *Qualifikationszwang*, der *politische Imperativ* und der *moralische Imperativ*:

„Was sich Pàris-Duverney für die Militärschule ausgedacht und dem Architekten Gabriel bis in die kleinsten Details aufgetragen hat, ist eine pädagogische Maschine. Der Gesundheitsimperativ schreibt vor, kräftige Körper heranzuzüchten; der Qualifikationszwang gebietet die Herstellung fähiger Offiziere; der politische Imperativ verlangt die Ausbildung fügsamer Militärs; der moralische Imperativ will die Verhütung von Ausschweifung und Homosexualität“ (ebd., S. 223).

Diese Form der Machtausübung durch Überwachung ist laut Foucault keine neue Erfindung des 18. Jahrhunderts – jedoch ihre Verbindung mit der Ökonomie und den Zwecken der jeweiligen Institution ist in dieser Weise vorher noch nicht dagewesen.

Durch diese Verzahnung entstehen die besondere Struktur und Kraft dieser Disziplinargewalt. Die Gewaltausübung kann zunehmend anonym, vielfältig und autonom erfolgen – sie ist nicht mehr auf einzelne Personen oder Personengruppen allein zurückzuführen. Wie schon die Psychiatrie als Institution Heilung sein sollte für den Wahnsinn, so soll das Gefängnis als Institution die Delinquenz unter Regeln stellen und bessern. Das Charakteristikum des Foucault'schen Machtbegriffs bezüglich seiner Erscheinung in Form von Beziehungen und Netzen tritt nun auch an dieser Stelle erneut auf: die Überwachung beruht nicht auf Individuen,

„doch wirkt sie wie ein Beziehungsnetz von oben nach unten und bis zu einem gewissen Grade auch von unten nach oben und nach den Seiten. Dieses Netz ‚hält‘ das Ganze und durchsetzt es mit Machtwirkungen, die sich gegenseitig stützen: pausenlos überwachte Überwacher. In der hierarchisierten Überwachung der Disziplinen ist die Macht keine Sache, die man innehat, kein Eigentum, das man überträgt; sondern eine Maschinerie, die funktioniert. (...) Das erlaubt es der Disziplinarmacht, absolut indiskret zu sein, da sie immer und überall auf der Lauer ist, da sie keine Zone im Schatten läßt und da sie vor allem diejenigen pausenlos kontrolliert, die zu kontrollieren haben; und zugleich kann sie absolut ‚diskret‘ sein, da sie stetig und zu einem Gutteil verschwiegen funktioniert. (...) Diese Macht ist scheinbar um so weniger körperlich und physisch, je gelehrter und physikalischer sie ist“ (ÜuS, S. 228 f.).

Die Verbindung des neuen Machttypus mit der Technologie ermöglicht diesen „leisen“ Zugriff auf den Körper und seine Gesten. Seine Wirkmächtigkeit liegt dabei in seiner Anonymität und Diskretion. Dies ist es, was diese Macht zu einer Technologie macht im Gegensatz zu einer Macht, die jemand innehat und in einer hierarchisch strukturierten Beziehung zur Anwendung kommen lässt. Diese Formen der Macht bleiben trotzdem weiterhin bestehen, jedoch werden sie ergänzt durch diese weiteren Facetten des Dispositivs – wie an dieser Stelle ausgeführt: die gebaute Architektur, das Mobiliar und die Installierung von Aussichtsplattformen.

#### **5.4.2. Die normierende Sanktion**

Strafen stellen in Disziplinarsystemen wie der Werkstatt, dem Gefängnis oder der Schule zentrale Gelenkstellen dar, die für die Aufrechterhaltung dieser Systeme, ihre Produktivität und ihre Wirkmächtigkeit von elementarer Bedeutung sind.

Foucault führt in im gleichnamigen Kapitel „Die normierende Sanktion“ (ebd., S. 229–238) fünf Merkmale an, die Strafsystemen innewohnen:

##### **(1) Die Etablierung einer „Sub-Justiz“**

Ein zentrales Merkmal dieser Strafen ist die Nachahmung der Gerichtsstrafen: „Im Herzen aller Disziplinarsysteme arbeitet ein kleiner Strafmechanismus, der mit seinen eigenen Gesetzen, Delikten, Sanktionsformen und Gerichtsinstanzen so etwas wie ein Justizprivileg genießt“ (ÜuS, S. 230). Dabei erfassen die Disziplinen einen „Raum“, innerhalb dessen diese Regeln und Gesetze gelten. Dabei gibt es „erlaubte“ und „verbotene Orte“, „erlaubte“ und „verbotene“ Handlungen, Maßstäbe für abzuleistende Arbeit und einen Katalog an Strafen, die erfolgen, sollten die „verbotenen“ Orte aufgesucht, die „verbotenen“ Handlungen ausgeführt, die Maßstäbe der abzuleistenden Arbeit nicht erfüllt werden:

„Was in der Werkstatt, in der Schule, in der Armee überhandnimmt, ist eine Mikro-Justiz der Zeit (Verspätungen, Abwesenheiten, Unterbrechungen), der Tätigkeit (Unaufmerksamkeit, Nachlässigkeit, Faulheit), des Körpers („falsche“ Körperhaltungen und Gesten, Unsauberkeit), der Sexualität (Unanständigkeit, Schamlosigkeit). Gleichzeitig werden als Bestrafungen eine Reihe subtiler Verfahren eingesetzt: von der leichten körperlichen Züchtigung bis zu geringfügigen Entziehungen und kleinen Demütigungen“ (ebd.).

##### **(2) Herstellung einer Ordnung/einer eigenen Realität in der Realität**

Auf der anderen Seite haben diese Strafen jedoch eine weitere Eigentümlichkeit: sie gehen über die Reichweite von Gerichtsstrafen hinaus, da mit ihnen nicht nur alles bestraft werden kann, was falsch ist, sondern alles, was nicht konform ist mit der Norm: „(...) der ‚Fehler‘ des Schülers kann ein kleiner Verstoß sein oder die Unfähigkeit, eine Aufgabe zu erfüllen“

(ÜuS, S. 231). Aufgabe dieses Strafsystems ist die Produktion und Anerkennung einer Ordnung, die zwei Merkmale aufweist. Auf der einen Seite ist diese eine künstliche Ordnung – erschaffen durch ein pädagogisches Programm, ein Gesetz oder ein Reglement, das durch seine Wirkmächtigkeit seine Künstlichkeit verschleiert und zur Realität wird.

Das zweite Merkmal dieser Ordnung hebt auf die beobachtbaren Prozesse der Tätigkeiten ab und bestimmt die Dauer einer Lehre, die Zeit einer Übung und das Niveau einer Tauglichkeit. Dieses zweite Merkmal ist in Bezug auf die Schule schon mehrfach benannt worden. Es bezieht sich darauf, dass die Disziplin ihr Augenmerk darauf richtet, *wie* die Kinder etwas tun, wie sie schreiben, wie sie auf dem Stuhl sitzen, welchen Rechenweg sie benutzen. Dabei haben alle Tätigkeiten des Lernens vorgeschriebene und normierte Zeitstrukturen, die mit dem Alter eines Kindes korrelieren.

Es wurde festgesetzt, wann Kinder etwas können müssen und wie oft sie es probieren dürfen. Schaffen sie es nicht in dieser Zeit, so haben sie einen „Fehler“ gemacht und müssen bestraft werden – häufig (nach dem Rückgang der körperlichen Züchtigung) durch Demütigung und Zurschaustellung:

„Die Kinder der christlichen Schulen dürfen niemals in eine ‚Lektion‘ gesetzt werden, für die sie noch nicht geeignet sind, weil man sie damit der Gefahr aussetzen würde, nichts lernen zu können; gleichwohl ist die Dauer jedes Stadiums reglementiert und, wer nach drei Prüfungen nicht in die höhere Stufe aufsteigen durfte, muß selbstverständlich in die Eselsbank“ (ebd.).

Damit erzeugen die Disziplinen Gewissheit, sichern die Stabilität der Institution und den Ablauf des Geschehens. Darüber hinaus erfüllen sie die zentrale Aufgabe, Abweichungen von der Norm zu reduzieren, was zugleich ihr drittes Merkmal ist.

### (3) Reduktion von Abweichungen

Die Disziplinarstrafen haben im Kern die Aufgabe, Abweichungen von der Norm zu reduzieren. In diesem Sinne sind sie ihrem Wesen nach *korrigierend*. Sie fokussieren darauf, durch wiederholtes Üben und intensives Lernen das „richtige“ Verhalten oder die „angemessenen“ Fähigkeiten beim Kind auszubilden. Dieses Vorgehen wurde bereits in Kapitel 2 anhand zahlreicher Beispiele illustriert, in denen ehemalige Schüler\*innen davon berichteten, z. B. stundenlang Verse auswendig gelernt zu haben und immer wieder von vorne beginnen mussten, wenn sie einen Fehler gemacht hatten. Wurden Fehler dabei häufig (auch) mit körperlicher Gewalt bestraft, verlagern die Disziplinarstrafen ihren Schwerpunkt mehr auf den Aspekt der Besserung, die durch permanentes Üben und Wiederholen erzeugt werden soll. Dieser Besserungseffekt resultiert dabei weniger aus einer kognitiven Einsicht oder einem Gefühl der Reue als vielmehr aus einem Akt der Dressur: „Richten ist Abrichten“ (ebd., S. 232).

### (4) Bestrafung ist nur ein Element innerhalb des Systems neben weiteren

Im System der Disziplin fungiert die Bestrafung als ein Element innerhalb eines aufeinander abgestimmten Systems, zu dem weiterhin die Vergütung (Belohnung), Sanktion, Dressur und die Besserung zählen (ebd., S. 232 f.). In diesem System fällt der Belohnung mehr Bedeutung zu als der Züchtigung, da angenommen wird, dass der Akt, Belohnungen auszuteilen, mehr Anreize schafft für die Faulen, sich anzustrengen, um diese ebenso zu erreichen, als Strafen zu vermeiden. „(...) darum wird es sehr ersprießlich sein, wenn es dem Lehrer, der eine Strafe anwenden muß, zuvor gelingt, das Herz des Schülers zu gewinnen“ (ebd., S. 233).

Foucault bezeichnet dies als „Zweitaktmechanismus“, der als Methode sehr grundlegend für die Struktur der Schule und ihre Form der Disziplin ist. In einem ersten Schritt werden zunächst die Pole gut und schlecht definiert, d. h. es werden Verhaltensweisen und Leistungen auf einer Skala angeordnet, die sich zwischen diesen beiden Polen bewegen. Anhand einer solch konstruierten Skala wird es dann möglich, jede gezeigte Leistung und jedes Verhalten zu bewerten und auf dieser einzuordnen. Diese permanente Einordnung und Bewertung durch Plus- und Minuspunkte lässt eine permanente Berichterstattung über die Schüler\*innen entstehen: „Eine ständig auf den neuesten Stand gebrachte Buchführung legt die Strafbilanz eines jeden jederzeit offen. Die Schuljustiz hat dieses System, von dem sich in der Armee und in der Werkstatt zumindest Spuren finden, sehr weit getrieben“ (ÜuS, S. 233). Diese Schuljustiz produziert „gute“ und „schlechte“ Schüler\*innen und führt dadurch zu *Differenzierungen* zwischen ihnen. Erst durch die Existenz eines Maßstabs, mit dem alle gemessen werden, werden diese Unterschiede erzeugt und ständig durch aktualisierte Ranglisten bestätigt. Damit löst sich das Disziplinarsystem von der Bewertung der eigentlichen Handlung und Leistung und zielt auf das Subjekt als solches. Es nimmt in diesen Individuen einen Erkenntnisprozess vor: Ich bin ein\*e gute\*r Schüler\*in. Anhand dieser Erkenntnisprozesse beginnen sich dann die einzelnen Subjektformationen in Form von guten und schlechten Schüler\*innen bilden. Der Maßstab, die Skala bringt diese erst hervor.

#### (5) Produktion von Rängen und Ordnungen

Die Disziplin erzeugt durch die Produktion von Rängen und Hierarchien Ordnung und macht es möglich, dass Bestrafungen und Belohnungen nach bestimmten Prinzipien verteilt werden können. In den Ordnungen werden Abstände markiert und Hierarchien von Qualitäten benannt: Welches ist der höchste Wert, was ist am wichtigsten und was ist von geringerer Bedeutung? Diese Reihung von Qualitäten wirkt sanktionierend auf die Individuen. Sie erhalten dadurch Hinweise, an welcher Stelle sie eingeordnet werden und was sie dafür tun müssen, um die nächst höhere Stufe zu erreichen. Damit wirken die Sanktionen *ordnend*, da sie die Entwicklungen der Individuen auf bestimmte Ziele hin lenken und eine Einteilung der Individuen bezüglich ihres derzeitigen Leistungsstandes ermöglichen:

„um die Wandlung der Schüler aus der Schandklasse, die sich dort gut aufführen, zu beurteilen, führt man sie in andere Klassen zurück und gibt ihnen ihre früheren Gewänder wieder; während der Mahlzeiten und Erholungszeiten bleiben sie aber mit ihren Schandgenossen zusammen; und sie werden dort bleiben, wenn sie sich nicht weiterhin gut benehmen; sie verlassen sie jedoch gänzlich, wenn man mit ihnen in der guten Klasse zufrieden ist“ (ebd., S. 235).

Die Kunst der Bestrafung führt im System der Disziplinarmacht fünf Operationen durch. Die einzelnen Taten werden auf ein Gesamtfeld bezogen, woraus Bewertungen des\*r Einzelnen abgeleitet werden können.

Die Individuen werden untereinander und in Bezug auf das Gesamtfeld differenziert, wobei ein Mindestmaß, ein Mittelwert und ein optimaler Wert als zusätzliche Orientierungspunkte dienen.

Die Fähigkeiten, die Niveaus und die „Natur“ der Individuen – d. h. ihre eigentümliche Art des Seins – werden quantifiziert und in Werten hierarchisiert: Wie viele Talente hat jemand? Wie viele Fähigkeitsbereiche weist jemand auf? Was sind die hierarchischen Strukturen dieser Fähigkeiten?

Bei der wertenden Messung der einzelnen Fähigkeiten der Individuen wird gleichzeitig der Zwang zur Einhaltung der Konformität erzeugt. Zu sehr dürfen die Individuen nicht vom Gesamtfeld aller anderen abweichen.

Als Unterscheidungsmerkmal zu allen anderen wird die äußere Grenze der „Anormalen“ gesetzt.

In solch einem System kann die Disziplin als eine Gewalt auftreten, die durch Beförderungen, Auszeichnungen und durch die Verleihung von Rängen und Plätzen *belohnt* und die durch das Zurücksetzen der Individuen *bestraft*. Diese bestrafende Disziplinierung hat dabei die Aufgabe, sich selbst überflüssig zu machen, da die Individuen diese selbst internalisieren sollen, damit allein die *Angst vor* der Zurücksetzung dazu führt, dass sie sich an die Regeln halten und sich bemühen, die erforderlichen Qualitäten auszubilden. Dieses aufeinander abgestimmte System von Belohnung und Bestrafung erzeugt ein lückenloses Strafsystem, „das alle Punkte und alle Augenblicke der Disziplinaranstalten erfaßt und kontrolliert, wirkt vergleichend, differenzierend, hierarchisierend, homogenisierend, ausschließend. Es wirkt *normend, normierend, normalisierend*“ (ÜuS, S. 236, Herv. i. O.).

Diese Normalität, die im System der Disziplin erzeugt wird, ist eine von diesem konstruierte, die sie als Absolutheit setzt:

„Das Normale etabliert sich als Zwangsprinzip im Unterricht zusammen mit der Einführung einer standardisierten Erziehung und der Errichtung der Normalschulen; es etabliert sich in dem Bemühen, ein einheitliches Korpus der Medizin und eine durchgängige Spitalversorgung der Nation zu schaffen, womit allgemeine Gesundheitsnormen durchgesetzt werden sollen; es etabliert sich in der Regulierung und Reglementierung der industriellen Verfahren und Produkte“ (Üebd., S. 237).

Diese „Normalisierungsmacht“ der Schulen, der Medizin, des Produktions- und Justizapparates zwingt die Menschen zur Homogenität – gleichzeitig wirkt sie jedoch auch *individualisierend* und *separisierend*, da sie Menschen einteilt und nach Gruppen sortiert (ebd.). Diese doppelte Wirkung der Sortierung und der Erzeugung eines Zwangs zur Homogenität macht den besonderen Charakter der *hierarchisierenden* Strafjustiz aus. Es geht nicht nur darum, das Unerwünschte zu bestrafen und damit zu negieren, sondern es geht um die Produktion von „normalen“ Individuen.

In diesem doppelten Charakter der Strafjustiz im System der Disziplin offenbart sich erneut der Foucault'sche Aspekt der *Produktivität* von Macht. Diese Produktivität wird möglich durch das neue Funktionsverhältnis zwischen Recht und Mensch in der modernen Strafjustiz. Diese Form der Justiz hat ihren Ursprung in der Einbeziehung der Humanwissenschaften und der Medizin in den Bereich der Disziplinartechniken. In den Disziplinen erfährt die Macht der Norm ihren Höhenpunkt und offenbart ihre gesamte Wirkmächtigkeit. Sie kann in Form von Technologien und Systemen am Menschen wirksam werden. Diese Form der Macht der Norm stellt sich damit an die Seite von weiteren Mächten, die seit dem 18. Jahrhundert existieren: die Macht des Gesetzes, die Macht des Wortes und des Textes und die Macht der Tradition (ebd., S. 237).

Am Ende des klassischen Zeitalters ist die *Normalisierung* im Zusammenhang mit der Überwachung damit eines der großen gesellschaftlichen Machtinstrumente (ebd., S. 237).

### 5.4.3. Die Prüfung

Die Prüfung als ein stark ritualisiertes und zentrales Element innerhalb der Disziplinaranstalten verbindet in ihrem Vollzug des Prüfens die Techniken der überwachenden Hierarchie

und der normierenden Sanktionen. Die Prüfung ist „ein normierender Blick, einequalifizierende, klassifizierende und bestrafende Überwachung“ (ÜuS, S. 238).

Die Prüfung ist nach Foucault ebenfalls eine Errungenschaft des klassischen Zeitalters, die jedoch von den Wissenschaftshistoriker\*innen bisher wenig beachtet und verschwiegen worden ist. Diese schreiben die Geschichte über die neugewonnenen Erkenntnisse und Verfahrensweisen der Wissenschaft – welche Rolle die Prüfung innerhalb der Humanwissenschaften und den Disziplinarsystemen spielt, wird dabei nicht beleuchtet. Foucault sieht in der Technik der Prüfung einen eigenen Wissensraum und einen eigenen Machttypus in Erscheinung treten:

„Man spricht oft von der Ideologie, welche die Human-,Wissenschaften‘ verschwiegen oder geschätzig mit sich herumtragen. Aber die Technologie dieser Wissenschaften, jenes kleine Verfahrensschema, das eine solche Verbreitung hat (von der Psychiatrie bis zur Pädagogik, von der Diagnose der Krankheiten bis zur Überprüfung von Arbeitskräften), jenes so vertraute Verfahren der Prüfung- bringt es nicht innerhalb eines einzigen Mechanismus Machtbeziehungen zum Einsatz, mit denen Wissen erhoben und gebildet wird? Die politische Besetzung des Wissens erfolgt ja nicht bloß auf der Ebene des Bewußtseins und der Vorstellungen und in dem, was man zu wissen glaubt, sondern auf der Ebene dessen, was ein Wissen ermöglicht“ (ebd., S. 238 f.).

Durch die Prüfung wird das, was das Wissen ermöglicht, ritualisiert und manifestiert sich in der Vergabe von Berufsqualifikationen und Zugangsberechtigungen: Schulabschlüsse und Examina, die nichts anderes sind als überprüfbares Wissen und überprüfbare Fähigkeiten, die durch das Schul- und Universitätssystem erzeugt und produziert wurden, erhalten dadurch ihre politische Wirksamkeit.

*Der prüfende Blick des Arztes in der Medizin:* Die epistemologische Enthemmung der Medizin am Ende des 18. Jahrhunderts wurde analog dazu durch die Konstruktion des Spitals zu einem durchgängigen und immerwährenden „Prüfungsapparat“ ermöglicht (vgl. ebd.). Die Ausweitung und Zeitstruktur der Visite sind damit eng verbunden. Zwischen dem 17. und 18. Jahrhundert wurden die Visiten regelmäßiger, strenger und ausgedehnter:

„1661 wurde der Arzt des Hôtel-Dieu von Paris mit einer täglichen Visite beauftragt; 1687 mußte ein ‚abwartender‘ Arzt nachmittags gewisse Schwerkranke besuchen. Die Reglements des 18. Jahrhunderts setzen den Zeitplan der Visiten und ihre Dauer (mindestens zwei Stunden) fest; sie bestehen darauf, daß ein Turnus ihre Durchführung alle Tage sicherstellt – ‚selbst am Ostersonntag‘. 1771 wird schließlich ein im Hause wohnender Arzt eingestellt und damit beauftragt ‚alle Dienste seines Standes sowohl des Nachts wie des Tags jeweils zwischen den Visiten eines von außen kommenden Arztes zu versehen““ (ebd., S. 239).

Patient\*innen erfahren durch diese regelmäßig stattfindenden Visiten eine permanente Kontrolle und Überwachung. Das Spital, das früher ein Ort der Fürsorge und Heilung war, wird durch den permanenten Blick des Arztes zu einem Ort der Erkenntnisbildung, die Patient\*innen werden zu ständig überprüfbaren Objekten dieser Erkenntnis. Diese Wissensbildung wird durch die Einführung einer Hierarchie zwischen Arzt und Patient\*in im Sinne einer Subjekt-Objekt-Relation ermöglicht. Die Schule als Prüfungsapparat:

„In gleicher Weise wird die Schule zu einem pausenlos funktionierenden Prüfungsapparat, der den gesamten Unterricht begleitet. Es geht immer weniger um jene Wettkämpfe, in denen

die Schüler ihre Kräfte maßen, und immer mehr um einen ständigen Vergleich zwischen den einzelnen und allen anderen, der zugleich Messung und Sanktion ist“ (ÜuS, S. 240).

Zuvor war die Prüfung etwas, das eine Lehr- und Ausbildungszeit abschloss – das Meisterstück, das der Lehrling am Ende seiner Ausbildung anfertigte, bezeugte seine Fähigkeiten und schloss seine Ausbildungszeit ab. Durch die Etablierung der „Prüfeschule“ wird im Gegensatz dazu durch den Akt der Prüfung die ständige Übertragung des Wissens vom\* von der Lehrer\*in auf die Schüler\*innen kontrolliert und ein Wissen über den Leistungsstand der Schülerschaft produziert, das dem\*der Lehrer\*in vorbehalten ist. Zeitgleich fällt mit der Etablierung der „Prüfungsschule“ (ebd., S. 241) die Etablierung der Pädagogik als Wissenschaft zusammen – die Schule wird zu einem Ort, an dem pädagogische Konzepte erarbeitet und erprobt werden.

Die Ausweitung der Prozeduren der Visite innerhalb der Medizin, die Konstituierung der Schule als „Prüfeschule“ und die wiederholten Inspektionen und Manöver innerhalb der Armee sind im 18. Jahrhundert parallel verlaufende Prozesse, die allesamt die Prüfung als einen *zentralen* Mechanismus in ihren Systemen installiert haben. Foucault betrachtet in diesem Sinne die Prüfung als eine bestimmte Form der Machtausübung, die mit einem bestimmten Typus der Wissensformierung kombiniert wird.

Drei Merkmale kennzeichnet dabei die Prüfung als Mechanismus:

(1) „*Die Prüfung kehrt die Ökonomie der Sichtbarkeit in der Machtausübung um*“ (ebd., S. 241, Herv. i. O.)

Die traditionelle Macht war eine, die sich in Paraden, Palästen, öffentlichen Hinrichtungen, prunkvollen Gewändern präsentierte, offenbarte und zur Schau stellte. Die Mächtigen waren sichtbar, die Untertanen unsichtbar – lediglich eine Masse, die es zu beherrschen und zu kontrollieren galt. Die Disziplinarmacht setzt sich durch, indem sie sich unsichtbar macht und die Untertanen sichtbar – aufgrund dessen müssen diese einer steten Sichtbarmachung ausgesetzt werden, die durch die Anordnung der Individuen im Raum und der panoptischen Struktur der Architektur (vgl. Kap. 5.5.) erzeugt wird. Dieses permanent „Gesehen-werden-Können“ hält die Individuen in ihrer Unterwerfung unter den Blicken der Aufseher fest. Neben dieser alltäglichen Sichtbarmachung und damit einhergehenden Disziplinierung stellt die Prüfung so etwas wie die politische Zeremonie der Disziplinarmacht dar. Sie setzt den Prüfling (hier: Patient\*in, Schüler\*in, Soldat) zu einem bestimmten Zeitpunkt x in einem Raum y, den sie vorgibt, in den Fokus der Aufmerksamkeit – hier offenbart sich die Disziplinarmacht in ihrer Mächtigkeit als Objektivierungsmechanismus (vgl. ebd., S. 241 f.). Die Subjekte werden als Objekte der Macht zur Beobachtung vorgeführt, in deren Blicken sich die Macht kundtut. Das heißt, wir sehen die Disziplinarmacht nicht in ihrer Souveränität, sondern wir sehen die Disziplinarmacht indirekt in ihren Wirkungen. Die Produkte dieser Macht stellen sich uns dar in lesbaren und gelehrigen Körpern. Am Ausmaß der Lesbarkeit und Gelehrigkeit wird die Wirkmächtigkeit dieser Form der Macht sicht- und beurteilbar. Die Sichtbarkeit des Monarchen wandelt sich damit in die Sichtbarkeit der Subjekte um – desto gelehriger diese sind, desto mächtiger ist die Disziplinarmacht. Diese Form der Macht unterstützt massiv die Entwicklung eines Zeitalters der unbegrenzten Überprüfung und der zwingenden Objektivierung.

(2) „*Die Prüfung macht auch die Individualität dokumentierbar*“ (ebd., S. 243, Herv. i. O.)  
Wie bereits in den Analysen zur Macht der Psychiatrie (vgl. Kap. 3) ausgeführt, stellt die Fixierung des Individuums durch die Schrift ein wesentliches Element der Disziplinarmacht

dar. Die Berichte der Ärzte (damals nur Männer) über die Patient\*innen ermöglichten es, Entwicklungsverläufe festzustellen, das Benehmen der Patient\*innen zu registrieren und den Zeitpunkt der Heilung zu erkennen. Mit dem Akt der Prüfung geht von Anfang an ein Unterfangen einher, das die permanente Dokumentation von Leistungsergebnissen in Form der Registrierung und Speicherung von unzähligen Unterlagen notwendig macht. Als Element in der Maschinerie der Disziplin führt die „Schriftmacht“ (ÜuS., S. 244) über die Methoden der traditionellen Administration hinaus weiterführende Funktionen aus. In der Armee wird es durch sie möglich, die Deserteure wiederzufinden, alle Dienststellen zu erfassen und die Anzahl der Vermissten, Kranken und Gefallen zu erfassen. In den Krankenhäusern und Spitälern ermöglicht die permanente Dokumentation, Prozesse der Krankheit und Genesung in Bezug auf die Wirksamkeit von Medikamenten und Therapieverfahren nachzuvollziehen sowie den Ausbruch von Epidemien schnellstmöglich zu erkennen. In den Schulen schlussendlich ermöglicht die permanente Berichterstattung, die Eignung, die Entwicklung der Fähigkeiten und des Wissensstands der Schüler\*innen sowie deren Nutzbarmachung für bestimmte Berufe oder Ähnliches zu identifizieren:

„Auf das Register kann man jederzeit zurückgreifen, um die Sitten der Schüler, ihr Fortschreiten in der Frömmigkeit, im Katechismus und im Schreiben entsprechend der Schulzeit, ihrem Geist und ihrer bisherigen Beurteilung zu erkennen“ (Instruction méthodique pour l'école paroissiale, 1669, S. 64; zitiert nach ebd., S. 244).

Dadurch entsteht ein Register, das Niveaustufen, Kompetenzbereiche und „normale“ Entwicklungsverläufe entstehen lässt – Foucault nennt dies die Codes der Disziplinarindividualität: der physische Code der Signale, der medizinische Code der Symptome, der schulische oder militärische Code der Verhaltensweisen und Leistungen. Diese Codes stellen die Art und Weise einer ersten Formalisierung des Individuellen innerhalb von Machtbeziehungen dar. Weitere Neuerungen, die mit der Disziplinarschrift einhergehen, sind: „die Korrelierung dieser Elemente, die Speicherung und Ordnung der Unterlagen, die Organisation von Vergleichsfeldern zum Zwecke der Klassifizierung, Kategorienbildung, Durchschnittsermittlung und Normenfixierung“ (ebd., S. 245).

Der Prüfung bzw. dem Examen sind in den Disziplinarinstitutionen Aufzeichnungsapparate angeschlossen, die zwei miteinander zusammenhängende Entwicklungen ermöglichen:

*Erstens* konstituiert sich das Individuum als ein beschreibbarer und analysierbarer Gegenstand, der unter dem prüfenden Blick des Wissens in seine Einzelteile zerlegt wird: in sein Erscheinungsbild, seine Entwicklung, seine Fertigkeiten und Fähigkeiten.

*Zweitens* entsteht um dieses verobjektivierbare Individuum herum ein Vergleichssystem, das die Messung weltweiter und nationaler Phänomene, Beschreibung von Personengruppen, Charakterisierung kollektiver Tatsachen, die Einschätzung der Abstände zwischen den Individuen und ihre Verteilung innerhalb einer Bevölkerung erlaubt. Dies ermöglicht den Eintritt des Individuums in das Feld des Wissens: „Die Geburt der Wissenschaften vom Menschen hat sich wohl in jenen ruhmlosen Archiven zugetragen, in denen das moderne System der Zwänge gegen die Körper, die Gesten, die Verhaltensweisen erarbeitet worden ist“ (ebd., S. 246).

(3) „Die Prüfung macht mit Hilfe ihrer Dokumentationstechniken aus jedem Individuum einen ‚Fall‘“ (ÜuS, S. 246, Herv. i. O.)

Die Eigenart des Individuums als „Fall“ innerhalb der Disziplinarsysteme ist, dass das Individuum sowohl zum Gegenstand als auch zur Zielscheibe der Macht werden kann. Das Individuum selbst ist der Fall, den man

„beschreiben, abschätzen, messen, mit andern vergleichen kann – und zwar in seiner Individualität selbst; der Fall ist aber auch das Individuum, das man zu dressieren oder zu korrigieren, zu klassifizieren, zu normalisieren, auszuschließen hat usw.“ (ebd., S. 246).

Durch die Zuschreibung dieser individuellen Merkmale wird es möglich, jedem Individuum einen eigenen Stand zuzuweisen – d. h., die Zugehörigkeit zu bestimmten Schichten und Ständen wird zurückgedrängt vor dem Hintergrund der Verobjektivierbarkeit jedes einzelnen Individuums nach Eigenschaften, Niveaus, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dadurch ist jedes Individuum auf sich allein zurückgeworfen – es gibt so viele Positionen in der Reihe wie es Individuen gibt. Durch diese Leistung in der Kombination von Überwachung und Sanktion vollbringt die Prüfung die Aufgabe, die Individuen zu verteilen, zu klassifizieren, ihre Kräfte nutzbar zu machen und in Bahnen zu lenken. In einem solchen Disziplinarregime werden Kinder, Kranke, Wahnsinnige und Delinquenten mehr untersucht und individualisiert als das „Normale“. Denn wenn dieses Regime den vernünftigen, gesunden, gebildeten und gesetzestreuenden Erwachsenen individualisieren und produzieren will, dann tut es gut daran, gerade die zu untersuchen, die diesem *nicht* entsprechen, um Abweichungen von der Norm möglichst präzise und vollständig erfassen zu können. Durch die permanente Sichtbarmachung dieser Grenze zum „Anormalen“ wird die Sanktionierung als innerer Mechanismus in die Individuen selbst verlegt als innere Befragung des eigenen Selbst: Bin ich noch vernünftig oder schon verrückt? Bin ich noch gesund oder schon krank? Bin ich normal entwickelt, oder weiche ich bereits von dem Durchschnitt meiner Alterskohorte ab? Gehe ich schon ein Verbrechen ein, oder handle ich noch im Rahmen der Rechtsstaatlichkeit?

Im Sinne Foucaults nimmt in diesem Disziplinarregime *das Normale* den Platz des Altherwürdigen und *das Maß* den Platz des Standes ein, damit die Individualität des berechenbaren Menschen erscheinen kann (vgl. ebd., S. 249).

## 5.5. Der Panoptismus

Unter Panoptismus versteht Foucault einen Typus der Macht, der sich verstärkt seit dem 18. Jahrhundert herauszubilden beginnt (vgl. Ruoff, 2009, S. 159). Seinen Namen hat der Panoptismus von Jeremy Benthams Erfindung des Panopticon, das 1795 in Pentonville als Strafanstalt realisiert wird (vgl. ebd.).

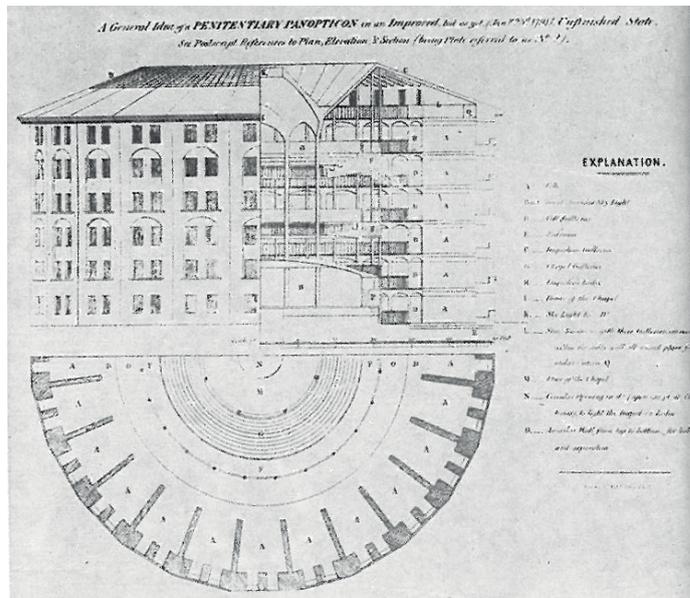


Abb. 17: J. Bentham, Plan für das Panopticon

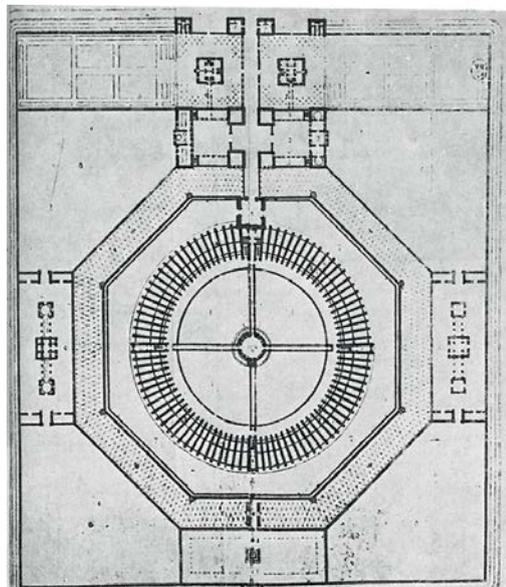


Abb. 18: N. Harou-Romain, Pläne für Strafanstalten, 1840

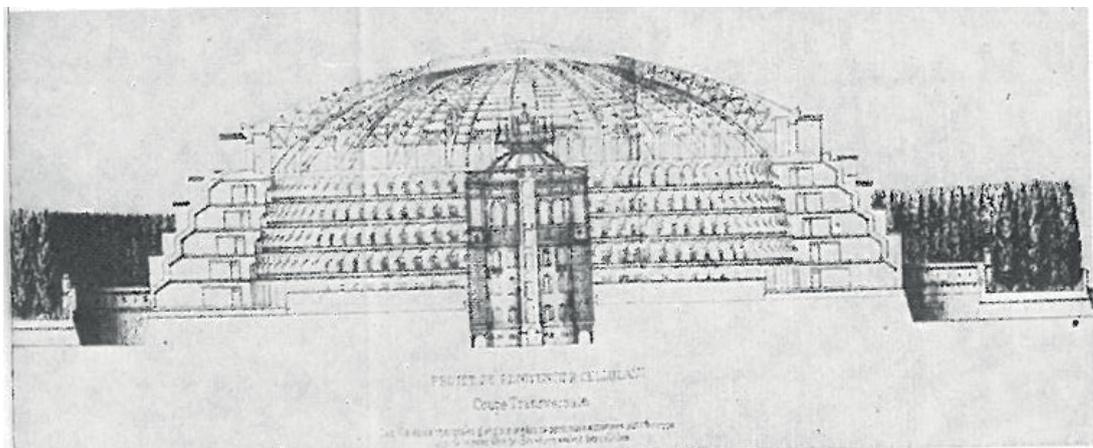


Abb. 19: N. Harou-Romain, Pläne für Strafanstalten, 1840

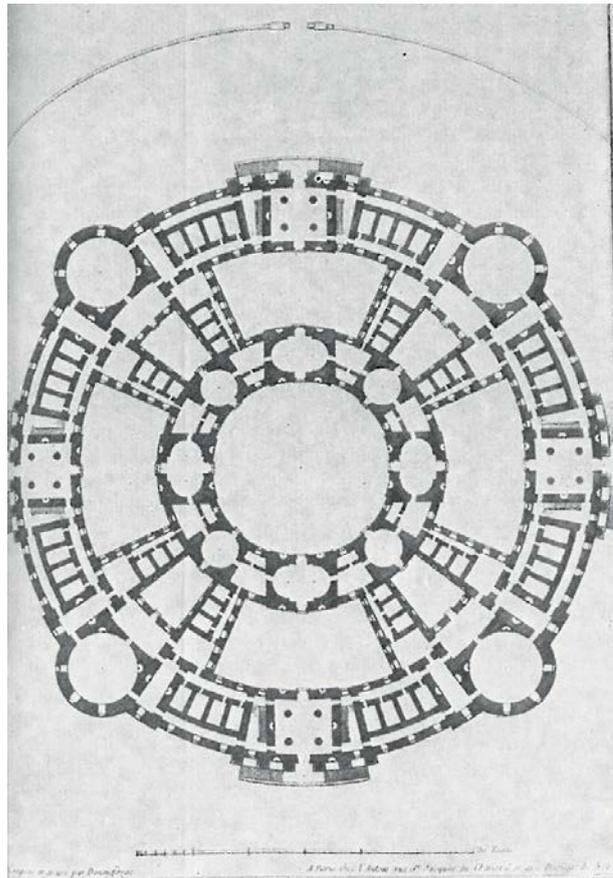


Abb. 20: J. F. de Neufforge, Plan für einen Gefängnisbau

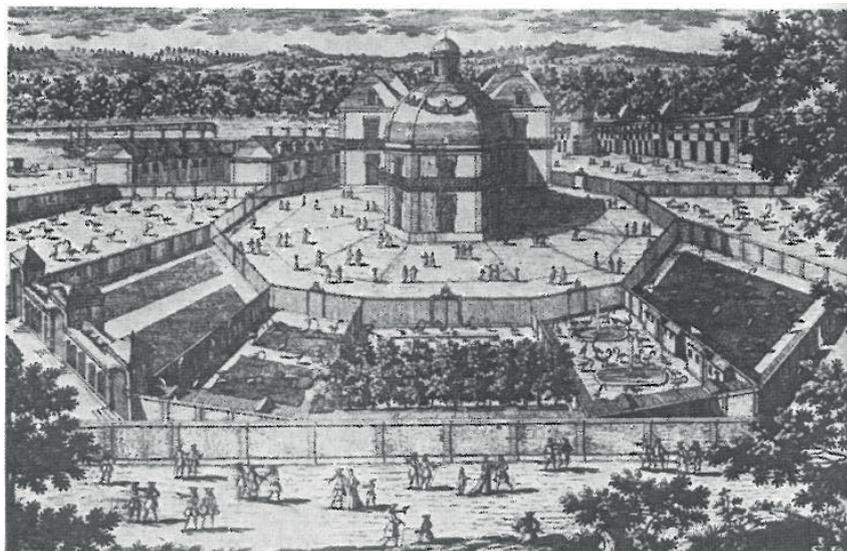


Abb. 21: Menagerie von Versailles zur Zeit Ludwigs XIV. Stich von Aveline

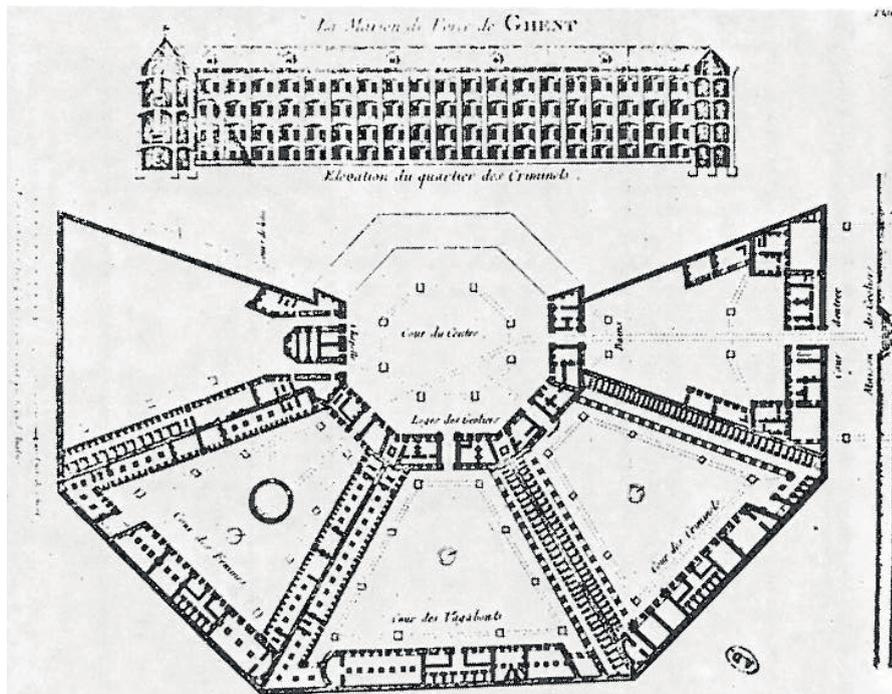


Abb. 22: Plan für das Zuchthaus von Gent, 1773

Über den Entwurf eines singulären Gebäudes hinaus stellt das Panopticon die Realisierung einer neuen Leitidee dar, die in der Nutzbarmachung der Architektur für die Disziplinierung der Individuen besteht:

„Dieser geschlossene, parzellierte, lückenlos überwachte Raum, innerhalb dessen die Individuen in feste Plätze eingespannt sind, die geringsten Bewegungen kontrolliert und sämtliche Ereignisse registriert werden, eine ununterbrochene Schreibeinheit das Zentrum mit der Peripherie verbindet, die Gewalt ohne Teilung in einer bruchlosen Hierarchie ausgeübt wird, jedes Individuum ständig erfaßt, geprüft und unter die Lebenden, die Kranken und die Toten aufgeteilt wird – dies ist das kompakte Modell einer Disziplinierungsanlage“ (ÜuS, S.253).

Die Ordnung in solch einer Anlage schreibt jedem Individuum seinen Ort, seinen Platz und seinen Körper vor. In dieser totalen Form der Überwachung ist die Bestimmung von Krankheit und Gesundheit, Normalität und Anormalität, Wahnsinn und Nicht-Wahnsinn, Regelkonformität und fehlender Regelkonformität möglich.

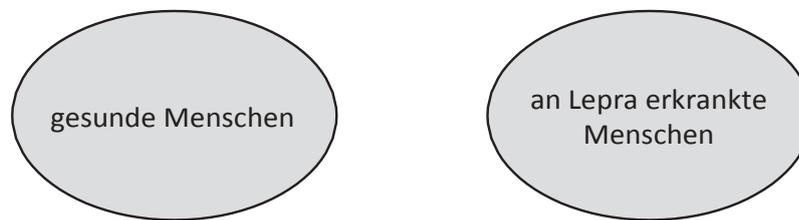
Es ist in dieser Anlage eine allwissende und allgegenwärtige Macht anwesend, „die sich einheitlich bis zur letzten Bestimmung des Individuum verzweigt – bis zur Bestimmung dessen, was das Individuum charakterisiert, was ihm gehört, was ihm geschieht“ (ebd., S. 254). Die Macht der Disziplin ist die *Analyse*: Individuen beobachten, beschreiben, klassifizieren und in Gruppen einteilen und ihnen dann ihren Platz zuweisen, ihre Weiterentwicklung beständig kontrollieren und unter Regeln stellen.

Dabei sieht Foucault Vorläufer für die Entstehung des Panopticon und das Aufkommen der Leitidee des Panoptismus im Umgang mit zwei tödlichen Erkrankungen: Lepra und Pest:

„Wenn es wahr ist, daß die Ausschließungsrituale, mit denen man auf die Lepra antwortete, bis zu einem gewissen Grad das Modell für die große Einsperrung im 17. Jahrhundert abgegeben haben, so hat die Pest das Modell der Disziplinierungen herbeigerufen. Anstelle einer massiven und zweiteilenden Grenzziehung zwischen den einen und den andern verlangt die

Pest nach vielfältigen Trennungen, nach individualisierenden Aufteilungen, nach einer in die Tiefe gehenden Organisation der Überwachungen und der Kontrollen, nach einer Intensivierung und Verzweigung der Macht“ (ÜuS, S. 254).

Der Umgang mit der Lepra verfolgt das Prinzip der Ausschließung:



Die Ausbreitung der Lepra wurde durch die Verstoßung dieser Menschen aus der Gesellschaft verhindert, indem diese in explizit für sie errichtete Lepra-Hospize eingewiesen oder auf Inseln verschifft wurden. Dies ähnelt in Grundzügen dem Vorgehen gegenüber psychisch erkrankten Menschen – der Grundgedanke ist der des Schutzes vor Ansteckung (Lepra) und Gefahren (psychisch Kranke), die von diesen Personengruppen ausgehen können. Dies sind innerhalb der Medizingeschichte die zentralsten Leitmotive, die eine soziale Kontrolle begründen (vgl. Siegrist, 2005, S. 42).

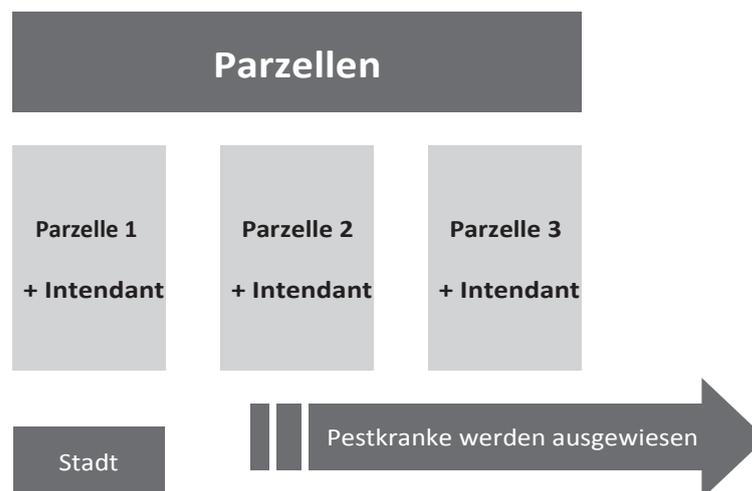


Abb. 23: Parzellierung der Stadt

Im 17. Jahrhundert existierte ein detailliertes Reglement bezüglich der Maßnahmen, die ergriffen werden mussten, wenn sich in einer Stadt die Pest ankündigte.

Im Kern sieht dieses Reglement vor, die Grenzen zur Stadt zu schließen, ein Verlassen dieser unter Todesstrafe zu setzen und innerhalb der Stadt eine parzellierte Ordnung herzustellen, die es erlaubte, die Bürger\*innen unter Kontrolle zu bringen. Diese wurden in ihren Häusern eingesperrt, und die Schlüssel wurden den Intendanten übergeben, die jeweils für bestimmte Parzellen zuständig waren. Für die Versorgung der Bürger\*innen mit Lebensmitteln wurden Kanäle angelegt, die eine Verteilung der Waren ermöglichten, ohne dass es zu Berührungen und Kontakt unter den Menschen kam. Auf den Straßen durften sich nur die Intendanten, Gardesoldaten und Syndizi frei bewegen. Jeden Morgen mussten sich die Bewohner\*innen des Hauses am Fenster dessen dem Intendanten zeigen, damit dieser den Gesundheitszustand jedes\*r Einzelnen begutachten kann, aber auch dafür Sorge getragen werden kann, dass niemand Kranke versteckt: „Der Raum erstarrt zu einem Netz von un-

durchlässigen Zellen. Jeder ist an seinen Platz gebunden. Wer sich rührt, riskiert sein Leben: Ansteckung oder Bestrafung“ (ÜuS, S. 251).

Laut Foucault nähern sich die Modelle der Disziplinierung (Pest) und der Ausschließung (Lepra) im 19. Jahrhundert an und bringen einen neuen Mechanismus hervor: die *parzellierende Disziplin*. Dieser Mechanismus vereint beide Merkmale in sich: *Ordnung und Ausschließung*.



Abb. 24 : Ordnung und Ausschließung

Psychiatrisches Asyl, Strafanstalt, Besserungshaus, Erziehungsheim, Spitäler – all diese Instanzen dienen der Kontrolle der Individuen und führen zu einer Stigmatisierung und *binären* Codierung der Individuen: wahnsinnig – nicht wahnsinnig; gefährlich – harmlos; krank – gesund. Gleichzeitig wird durch die Mannigfaltigkeit dieser Instanzen neben der binären Codierung eine genauere Aufteilung und Bestimmung der Individuen und ihrer „Störungsbilder“ möglich. Es kann nach der disziplinierenden und parzellierenden Aufteilung der Individuen auf die jeweils zuständigen Disziplinaranstalten in diesen eine genaue Analyse des Vergehens, der Krankheit, des Ausmaßes der Anormalität vollzogen werden. Diese Aufteilung schafft Ordnung – Ordnung ist das Mittel, mit dem man der Pest, dem Wahnsinn und der Delinquenz Herr werden kann.

Permanente Sichtbarkeit in Form des jederzeit möglichen „Gesehen-werden-Könnens“ stellen dabei die zentralen Elemente dieser architektonischen Gestalt dar:

„Es genügt demnach, einen Aufseher im Turm aufzustellen und in jeder Zelle, einen Irren, einen Kranken, einen Sträfling, einen Arbeiter oder einen Schüler unterzubringen. (...) Jeder Käfig ist ein kleines Theater, in dem jeder Akteur allein ist, vollkommen individualisiert und ständig sichtbar“ (ebd., S. 257).

Die Insass\*innen (Gefängnis), Schüler\*innen (Schule), Patient\*innen (Spitäler), Irren (Psychiatrie) und Soldaten (Kasernen) sind in einer panoptischen Architektur immer *Objekt* einer Beobachtung, niemals *Subjekt* einer Kommunikation.

Die mannigfaltigen Individuen werden durch diese Verobjektivierung zu einer parzellierten Masse: „Vom Standpunkt des Aufsehers aus handelt es sich um eine abzählbare und

kontrollierbare Vielfalt; vom Standpunkt der Gefangenen aus um eine gezwungene und beobachtete Einsamkeit“ (ÜuS, S. 257).

Dabei ist die Anlage des Panopticon aus dem Grunde heraus so interessant, weil sie es ermöglicht, dass die Macht sich vollkommen ent-individualisiert: „(...) der architektonische Apparat ist eine Maschine, die ein Machtverhältnis schaffen und aufrechterhalten kann, welches vom Machtausübenden unabhängig ist; (...)“ (ebd.).

Eine Ausübung der Macht wird durch die Architektur, die Anordnung der Körper in dieser und die permanente (mögliche) Sichtbarkeit der Individuen ermöglicht – unabhängig davon, ob sich ein Aufseher im Aufsichtsturm befindet oder nicht. Die Maschine in Form des Panopticon ist das Instrument, mit dem die Beziehungsnetze aufgebaut werden, in denen die Individuen gefangen sind. In diesem System der Macht braucht es keinen Souverän mehr, der durch Zeremonien, öffentliche Hinrichtungen oder aufwändige Rituale seine Macht beweist und ausübt. Die Wirksamkeit dieser Macht im Panopticon wird allein ermöglicht durch Asymmetrie, Hierarchie und Unterschiede. Dabei ist die Person, die im Turm sitzt, von keinerlei Bedeutung, ebenso wie die Person des Arztes, Aufsehers, Lehrers oder Richters keine Bedeutung mehr hat – sie alle sind austauschbar. Ihre Macht erwächst durch das Rad im System, die ihre Rolle einnimmt und ausfüllt:

„Eine wirkliche Unterwerfung geht mechanisch aus einer fiktiven Beziehung hervor, so daß man auf Gewaltmittel verzichten kann, um den Verurteilten zum guten Verhalten, den Wahnsinnigen zur Ruhe, den Arbeiter zur Arbeit, den Schüler zum Eifer und den Kranken zur Befolgung der Anordnungen zu zwingen. Bentham wunderte sich selber darüber, daß die panoptischen Einrichtungen so zwanglos sein können: es gibt keine Gittertore mehr, keine Ketten, keine schweren Schlösser; es genügt, wenn die Trennungen sauber und die Öffnungen richtig sind“ (ebd., S. 257).

Dabei stellt das Panopticon nicht nur eine Maschine dar, die „normale“ und sich selbst normierende Individuen erschafft, sondern auch einen Ort, an dem Experimente durchgeführt werden können (ähnlich wie in der Psychiatrie, vgl. Kap. 3), zur Veränderung des Verhaltens, zur Dressur und Korrektur von Individuen:

„(...) man kann pädagogische Experimente anstellen – und vor allem das berühmte Problem der Klausur-Erziehung wieder behandeln, wozu man Findelkinder verwendet; man könnte dann sehen, was geschieht, wenn man sie im Alter von 16 oder 18 Jahren mit anderen Menschen in Verbindung bringt; man könnte feststellen, ob, wie Helvetius denkt, jeder beliebige alles beliebige lernen kann; (...)“ (ebd., S. 262).

Im Panoptismus finden wir die Verräumlichung diskursiver Praktiken vor (vgl. Opitz, 2007, S. 41). Opitz beschreibt diese Beziehung zwischen Diskurs und Raum in der Weise, dass der Verräumlichung des Diskursiven das Archiv vorausgehe. Das Archiv ist seiner Auffassung nach das Aussagensystem, „das jeden Diskurs strukturiert und ihn damit genau genommen erst als distinkte Formation hervorbringt. Das Archiv eröffnet und begrenzt das in einem sozialen Feld Sagbare“ (ebd. S. 42). Butler (2003) verweist darauf, dass dieses System des Sagbaren und Verständlichen damit auch die Bedingungen benennt, zu denen Menschen Anerkennung gewährt oder entzogen wird. Das heißt, als was können sie in diesem diskursiven System mit welchen Handlungen, Äußerungen oder Taten Geltung beanspruchen, Anerkennung finden, verstanden werden.

Die anschließende Frage ist dann, in welcher Form das diskursive System Technologien des Raums/des Räumlichen ausbildet, „die einen Raum erst mit einem Maß ausstatten, eine

Verteilung der Körper vornehmen, das Verhalten kodifizieren und die Bewegungen kanalisieren“ (Opitz, 2007, S. 43).

Diesem Verständnis nach ist „(D)ie Architektur (...) nicht bloß ein Element des Raums, sondern findet Eingang in die sozialen Beziehungen und löst dort eine Reihe spezieller Wirkungen aus“ (DeE IV, S. 338):

„Deshalb wird gerne übersehen, dass auch Überwachen und Strafen (frz. 1975) die Disziplin darauf hin untersucht, in welcher Form sie eine Ordnung des Diskurses etabliert. Denn nur indem die Disziplin ein neues System der Akzeptabilität diskursiv *formiert*, kann sie so verschiedene soziale Bereiche wie das Militär, die Erziehung, die Arbeit, die Medizin oder das Strafsystem *re-formieren*. Sie muss somit als eine Realitätsform begriffen werden, die sich mit dem jeweiligen Zweck von Institutionen wie der Klinik, der Psychiatrie oder dem Gefängnis verbindet und ihn neu ausrichtet“ (Opitz, 2007, S. 46; Herv. i. O.).

Die Disziplin verfolgt regulatorisch-ökonomische Funktionen, sie interessiert sich für die innere Ausgestaltung von Einschließungsmilieus wie dem Gefängnis, der Psychiatrie und der Schule (vgl. ebd.). Die Rasterung des Raumes erlaubt seine zeitlich strukturierte Durchdringung: Tätigkeiten werden in verschiedene Einheiten zerlegt, die mechanisch wiederholt und eingeübt werden können, wie es beispielsweise für die Fabrik und die Schule kennzeichnend ist (vgl. ebd., S. 47). Zeitgleich erzeugt die panoptische Struktur eine asymmetrische Sichtbarmachung zwischen den „Aufsehern“ und den „Insassen“. „Aufgrund dieser Anlage ist das Panopticon gleichermaßen eine polizeilich-administrative Technologie der Überwachung wie ein Instrument der Generierung von Wissen“ (ebd.). Aufgrund dieses Umstandes spricht Foucault vom Macht-Wissen, womit er die Dialektik beschreibt, dass das Wissen durch Machtbeziehungen hervorgebracht wird und gleichzeitig dazu führt, dass diese Machtbeziehungen aufrechterhalten werden. „So entwickelt sich die Schule zur Geburtsstätte der Pädagogik, die Dossiers über den Wahnsinnigen bilden die Grundlage des psychiatrischen Wissens und der Industriesoziologie nimmt nur zu gerne die Position des Fabrikaufsehers ein“ (ebd.).

Diese Funktion kann das Panopticon erfüllen, indem es sich mit den anderen Elementen der Disziplin verbindet: den *gelehrigen Körpern* und den *Mitteln der guten Abrichtung*.

Es scheint demnach eine logische Schlussfolgerung zu sein, dass die Ausführungen zu diesen Elementen der Disziplin dem Panoptismus vorausgegangen sind: das Panopticon als *Ort* der Disziplinierung stellt demnach den letzten Schritt zur Verwirklichung der Disziplinierung dar. All den Verfahren und Technologien wird eine Hülle, eine Gebäude gegeben, das Teil der Technologie ist und eine eigene darstellt, indem von ihr (der Architektur) selbst, Wirkungen auf die Individuen ausgehen.

Dabei ist das Panopticon ein sehr effizientes Instrument, das sich nicht nur von Personen ent-individualisiert (jegliches Aufsichtspersonal ist austauschbar), sondern immanent seinen eigenen Mechanismus kontrolliert. Der Inspektor kann jederzeit nicht nur die Insassen\*innen, sondern auch die Angestellten mit einem Blick erfassen. Es ist ein effizienter Blick, denn vom Turm aus ist der gesamte Funktionsapparat des Panopticon zu überblicken und zu erfassen. In diesem Sinne bezeichnet Foucault das Panopticon als ein „Laboratorium der Macht“ (ÜuS, S. 263): in einem abgeschlossenen Raum können verschiedenste Maßnahmen der Disziplinierung an Individuen erprobt, beobachtet, dokumentiert, verglichen und analysiert werden. Aufgrund dessen lässt sich aus dem Panopticon als Leitidee der Panoptismus ableiten, der, losgelöst von der Institution des Gefängnisses, ein verallgemeinerbares Verfahren erscheinen lässt:

„Das Panopticon ist vielseitig einsetzbar: es dient zur Besserung von Sträflingen, aber auch zur Heilung von Kranken, zur Belehrung von Schülern, zur Überwachung von Wahnsinnigen, zur Beaufsichtigung von Arbeitern, zur Arbeitsbeschaffung für Bettler und Müßiggänger. Es handelt sich um einen bestimmten Typ der Einpflanzung von Körpern im Raum, der Verteilung von Individuen in ihrem Verhältnis zueinander, der hierarchischen Organisation, der Anordnung von Machtzentren und -kanälen, der Definition von Instrumenten und Interventionspraktiken der Macht – und diesen Typ kann man in den Spitälern, den Werkstätten, den Schulen und Gefängnissen zur Anwendung bringen. Wann immer man es mit einer Vielfalt von Individuen zu tun hat, denen eine Aufgabe oder ein Verhalten aufzuzwingen ist, kann das panoptische Schema Verwendung finden“ (ÜuS, S. 264).

Gegenüber den Verfahren der *Ausschließung* (Lepra) und der *Disziplinierung* (Pest), aus denen der Panoptismus hervorgegangen ist, stellt dieser eine effiziente Weiterentwicklung dar. Sowohl die Ausschließung als auch die Disziplinierung in Bezug auf die Lepra und die Pest machten eine permanente Überprüfung und Überwachung der Bürger\*innen durch Inspektoren notwendig. In Bezug auf Lepra mussten Kranke permanent erfasst und schnellstmöglich aus der Stadt herausgebracht werden. Die Intendanten besuchten jeden Tag die Häuser in ihren Stadtbezirken und kontrollierten die Bürger\*innen am Fenster, wo sich diese zu zeigen hatten. Es war also notwendig, dass die Macht permanent in Erscheinung trat und durch ihr Auftreten, das gewünschte Verhalten der Bürger\*innen hervorgerufen wurde. Demgegenüber wurde bereits erläutert, dass der Panoptismus eine vollständige Anonymisierung der Macht durch die Technologie der Sichtbarkeit ermöglicht. Diese ermöglicht jedoch darüber hinaus auch eine *Steigerung* der Wirkmächtigkeit der Macht, indem das Verhalten der Individuen schon vor dem Eingreifen der Macht modifiziert wird. Aus Angst davor, gesehen und bestraft werden zu können, passen die Insassen\*innen ihr Verhalten den vorgegebenen Regeln an. Die Macht der Disziplin setzt sich durch, noch bevor sie in Erscheinung tritt – fast schon automatisch (vgl. ebd., S. 264 f.).

Im Unterschied zwischen dem Panoptismus und der Pest handelte es sich bei der Pest um einen Ausnahmezustand, der nur so lange aufrechterhalten werden kann, wie eine Gefährdung durch eine Infektion besteht. Das Panopticon jedoch wird als *Funktionsmodell* zu einem festen Bestandteil der gesellschaftlichen Ordnung, „das die Beziehungen der Macht zum Alltagsleben der Menschen definiert (ebd., S. 263).

Dabei hat „(J)edes beliebige Mitglied der Gesellschaft (...) das Recht, mit seinen eigenen Augen wahrzunehmen, wie die Schulen, die Spitäler, die Fabriken, die Gefängnisse funktionieren“ (ebd., S. 266). Die Wirkmächtigkeit des Systems wird dadurch auch auf die „normalen“ Bürger\*innen ausgeweitet – sie können sehen, was mit ihnen geschehen würde, wenn sie gegen gesellschaftliche Regeln und Normen verstoßen.

Darüber hinaus erhält das panoptische System dadurch seine demokratische Legitimation – es ist nichts, was im Verborgenen oder Geheimen operiert – nein, es zeigt sich als ein Element der staatlichen Verfassung – als etwas, das unter demokratischer Kontrolle steht.

## 5.6. Die Entstehung der „Disziplinargesellschaft“

Es wurde deutlich, dass es sich bei den Verfahren der *Ausschließung* und *Disziplinierung* in Bezug auf die Erkrankungen von Lepra und Pest um Ausnahmezustände handelte, die durch Ordnung und räumliche Parzellierung eingedämmt und schlussendlich ausgerottet werden konnten. Die Verfahren, die diesem Schutz vor Infektionen dienten, wurden im Rahmen der Entstehung des Panoptismus dem ursprünglichen Kontext entlehnt und Teil einer neuen Lei-

tidee. Ausschließung stand ebenfalls in Bezug auf die Wahnsinnigen und die Geburt der Psychiatrie an erster Stelle. Es ging um den Schutz der „normalen“ Bürger\*innen vor den Irren. Der Panoptismus als übergeordnete Technologie, der als Schema der Disziplinierung der Vielfalt der Individuen auf jedwede Funktionsbereiche übertragen werden kann, verlässt im Laufe des 17. und 18. Jahrhunderts den Bereich der Sondergruppen wie Kranke, Delinquenten, Soldaten und Irre und erfährt eine Ausweitung über den gesamten Gesellschaftskörper hinweg, was Foucault mit „der Formierung der ‚Disziplinargesellschaft‘“ (ÜuS., S. 269) bezeichnet.

Diese historische Transformation geht mit der Ausweitung der Disziplinarinstitutionen im 18. Jahrhundert einher, der drei Prozesse zugrunde liegen, die in den nachstehenden Kapiteln beschrieben werden.

### 5.6.1. Die Funktionsumkehr bei den Disziplinen

Zuvor wurde von den disziplinarischen Maßnahmen erwartet, dass sie Gefahren (Irre/Delinquenten\*innen) bannen und Bevölkerungsgruppen, die Unruhe stiften wollen (Bettler\*innen, Revolutionäre\*innen, Kleinkriminelle), in Schach halten.

	Frühere überwiegende Funktion	Ausweitung der Funktion
Militär	Verhinderung von Plündereien, Desertion, Befehlsverweigerung	Armee als Einheit → Steigerung der Kräfte, Disziplin vergrößert und koordiniert Geschicklichkeit, beschleunigt Bewegungen, vervielfacht Feuerkraft, erweitert Angriffsfronten, stärkt Widerstandskraft
Werkstätten/Fabrik	Sicherung des Respekts vor Autoritäten und Aufsehern, Verhinderung von Diebstählen und Verschwendung	Erhöhung der Arbeitserträge, Geschwindigkeiten, Fähigkeiten, Gewinne - Körper der Arbeiter sollen an die Maschinerie angepasst werden zur Steigerung der Kräfte der Ökonomie
Schule	Provinzschulen und erste christliche Elementarschulen: Verbesserung der Erziehung der Kinder → Bekämpfung der Unwissenheit von Gott, des Müßiggangs und der Entstehung von Bettlerhorden	die Körper der Kinder zu entwickeln und zu stärken; das Kind zu einer mechanischen Arbeit befähigen, ihm nützliche Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln

Abb. 25: Funktionsumkehr bei den Disziplinen

Im Zuge dieser Veränderungsprozesse werden die Disziplinen immer mehr zu Technologien, die nützliche Individuen *produzieren*. Sie bewegen sich damit weg von den Rändern der Gesellschaft. Zuvor haben sich Medizin, Justiz und Pädagogik vorrangig um die Kranken, Wahnsinnigen, Delinquenten und die Kinder mit Behinderung gekümmert und auf diese ihren Fokus der Betrachtung gelegt. Dabei haben sich diese Wissenschaften bei der Etablierung ihrer Institutionen religiöser und militärischer Verfahren und Technologien bedient wie z. B. der Klausur, dem Silentium, der Ordnung, körperlichen Züchtigung und Ertüchtigung. Im Veränderungsprozess der Wissenschaften zu Disziplinen und Technologien lösen diese ihre Wurzeln zu religiösen oder militärischen Ursprüngen und weiten sich aus hin zu zentralen, wichtigen, produktiven Bereichen der Gesellschaft wie der Schule, der Ökonomie

und der Medizin. Im Fokus stehen damit nicht mehr nur die Menschen, die von der Norm abweichen, sondern alle Menschen, die in dieser Gesellschaft leben (vgl. ÜuS, S. 270 f.).

### **5.6.2. Die Ausweitung der Disziplinarmechanismen**

Wie im Vorherigen ausgeführt, vervielfältigen sich die Disziplinarinstitutionen und breiten sich auf den gesamten gesellschaftlichen Bereich aus. Darüber hinaus beginnen die Mechanismen innerhalb dieser Institutionen sich über deren Grenzen hinweg auch in das Alltags- und Privatleben der Bürger\*innen auszuweiten. Gut zu erkennen ist diese Ausweitung am Beispiel der Institution Schule. Es geht nicht mehr nur darum, die Schüler\*innen in ihrer Schulzeit zu disziplinieren und zu kontrollieren, sondern es werden auch deren Familien und Lebensweisen in den Blick genommen:

„Die Schule bildet winzige Gesellschaftsobversatorien und übt auch über die Erwachsenen eine regelmäßige Kontrolle aus: das schlechte Betragen eines Schülers oder sein Fehlen berechtigt nach Demia dazu, bei den Nachbarn nachzufragen, vor allem, wenn man annehmen muß, daß die Familie nicht die Wahrheit sagt; dann fragt man die Eltern selbst, um herauszufinden, ob sie den Katechismus und die Gebete kennen, ob sie die Laster ihrer Kinder ausrotten wollen, wie viele Betten es gibt und wie man sich nachts darin verteilt; am Ende eines solchen Besuchs steht vielleicht ein Almosen, ein geschenktes Bild oder die Zuteilung zusätzlicher Betten ...“ (ebd., S. 271 f.).

Ähnlich verhält es sich mit der Medizin, die neben der Versorgung der Kranken immer mehr die Rolle der medizinischen Überwachung übernimmt. Es werden vermehrt Informationen und Daten über Erkrankungen und Epidemien aller Art gesammelt, die Bürger\*innen werden vermehrt über Maßnahmen der Prävention und der Gesundheitsfürsorge informiert. Darüber hinaus sind über die ganze Gesellschaft hinweg religiöse Gruppen und Mildtätigkeitsvereine verteilt, die verrufene Lokale und Spielhäuser überwachen, öffentliche Skandale und Unruhen zu vermeiden suchen und das sittliche Verhalten der Bürger\*innen (vor allem der Armen) begutachten.

### **5.6.3. Die Verstaatlichung der Disziplinarmechanismen**

Im Laufe der Zeit werden die zuvor erwähnten Vereine und Religionen in ihren Disziplinierungsaufgaben immer mehr zurückgedrängt und durch einen staatlichen Polizeiapparat ersetzt. Dieser Polizeiapparat verbindet die geschlossenen Disziplinarinstitutionen (Werkstätten, Armee, Schulen) mit dem Staat und füllt dadurch Lücken auf, die diese übrig gelassen haben – er diszipliniert die nicht-disziplinierten Räume. Diesen Aspekt hebt Foucault in seinen Ausführungen (vgl. ebd., S. 274 f.) besonders hervor, indem er betont, dass der Polizeiapparat einen Machttypus, Einsatzbereiche und -mechanismen von unverkennbarer Eigenart besitzt (vgl. ebd.). Diese Eigenarten liegen für ihn darin, dass der Polizeiapparat zum gesamten Gesellschaftskörper und

„koextensiv ist – und zwar nicht nur aufgrund seiner äußeren Grenzen, sondern aufgrund seines Eingehens auf jedes einzelne Detail. Die Polizeigewalt muß ‚alles‘ erfassen: allerdings nicht die Gesamtheit des Staates oder des Königsreiches als des sichtbaren und unsichtbaren Körpers des Monarchen, sondern den Staub der Ereignisse, der Handlungen, der Verhaltensweisen, der Meinungen – ‚alles, was passiert‘“ (ebd., S. 274).

Diese Art der Macht fokussiert sich dabei nicht mehr auf spezialisierte Fragen nach Krankheit/Gesundheit (Spitäler), Vernunft/Wahnsinn (Psychiatrie), Gehorsam/Delinquenz (Gefängnis), sondern diese allgegenwärtige, ununterbrochene gesichtslose Überwachung hat den gesamten Gesellschaftskörper im Blick mit den Verhaltensweisen, Einstellungen und Anlagen *aller* Individuen (vgl. ÜuS., S. 275).

Die Ausweitung der Disziplinarmechanismen erreicht mit der Errichtung dieses Polizeiapparates eine weitere Stufe, indem nun auch die außerinstitutionelle Überwachung staatlich geregelt und kontrolliert wird.

Foucault entfernt sich durch diese Ausführungen in seinem Werk *Überwachen und Strafen* immer weiter von der Analyse der Institution des Gefängnisses als einer singulären Institution und bewegt sich hin zu der Beschreibung der Instanzen und Elemente einer sich formierenden *Disziplinargesellschaft*, von denen das Gefängnis lediglich *ein* Element unter vielen ist. Treibende Kraft dieser Transformationsprozesse ist die Disziplin als ein Typus von Macht, für den er aufzeigt, dass dieser in bestehende oder sich neu formierende Institutionen integriert wird.

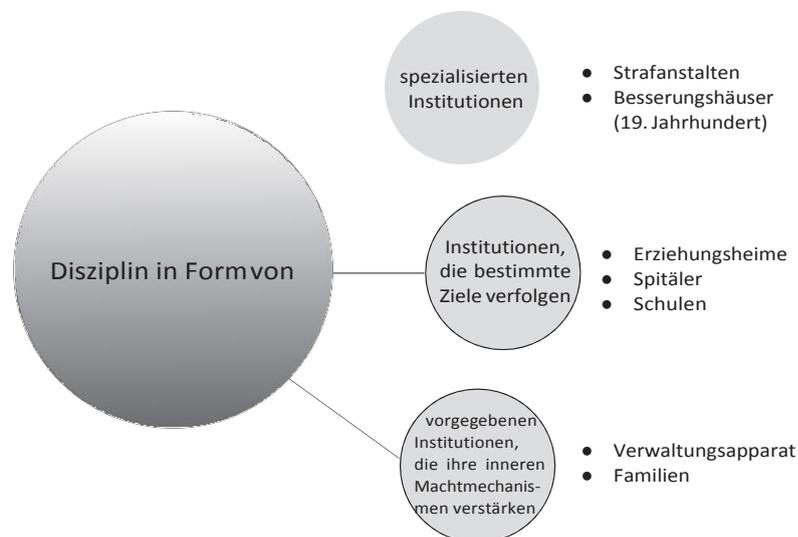


Abb. 26: Formen der Disziplin

Disziplin als Machttypus lässt sich folglich nicht einer einzelnen Institution zuordnen oder sogar in einer einzelnen Institution verorten. Im Zuge der Entstehung der Disziplinargesellschaft vielmehr zeichnet sich dieser Machttypus dadurch aus, dass er in verschiedenartiger Gestalt in Form von Techniken, Verfahrensregeln, Übungen, Vorgaben, gutgemeinten Ratsschlägen oder Erziehungshinweisen erscheint. Die Humanwissenschaften – als normative Wissenschaften des „Normalen“ – haben an diesen Prozessen einen erheblichen Anteil.

Foucault hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass die *Familie* durch den Einfluss äußerer Institutionen wie dem Militär, der Schule, Medizin und Psychiatrie, in besonderem Maße diszipliniert worden ist. Der Einfluss der Humanwissenschaften hat die normative Frage nach *normal* und *anormal* zu einer entscheidenden Erziehungsfrage erhoben und durch die Beziehungsnetze zwischen Familie und Disziplinarinstitutionen die Möglichkeit eines kontrollierten Zugriffs auf die Heranwachsenden entstehen lassen.

In Kapitel 3 wurde in Bezug auf die Thematik der Isolation bereits schon von der Trennung zwischen den Wahnsinnigen und ihren Familien gesprochen (vgl. Kap. 3.1.1.). Darüber hinaus wurde im Vorherigen von der Verzahnung zwischen Schule und Elternhaus berichtet. Diese war ein konstituierendes Element im Prozess der Institutionalisierung des Lehrens und Lernens.

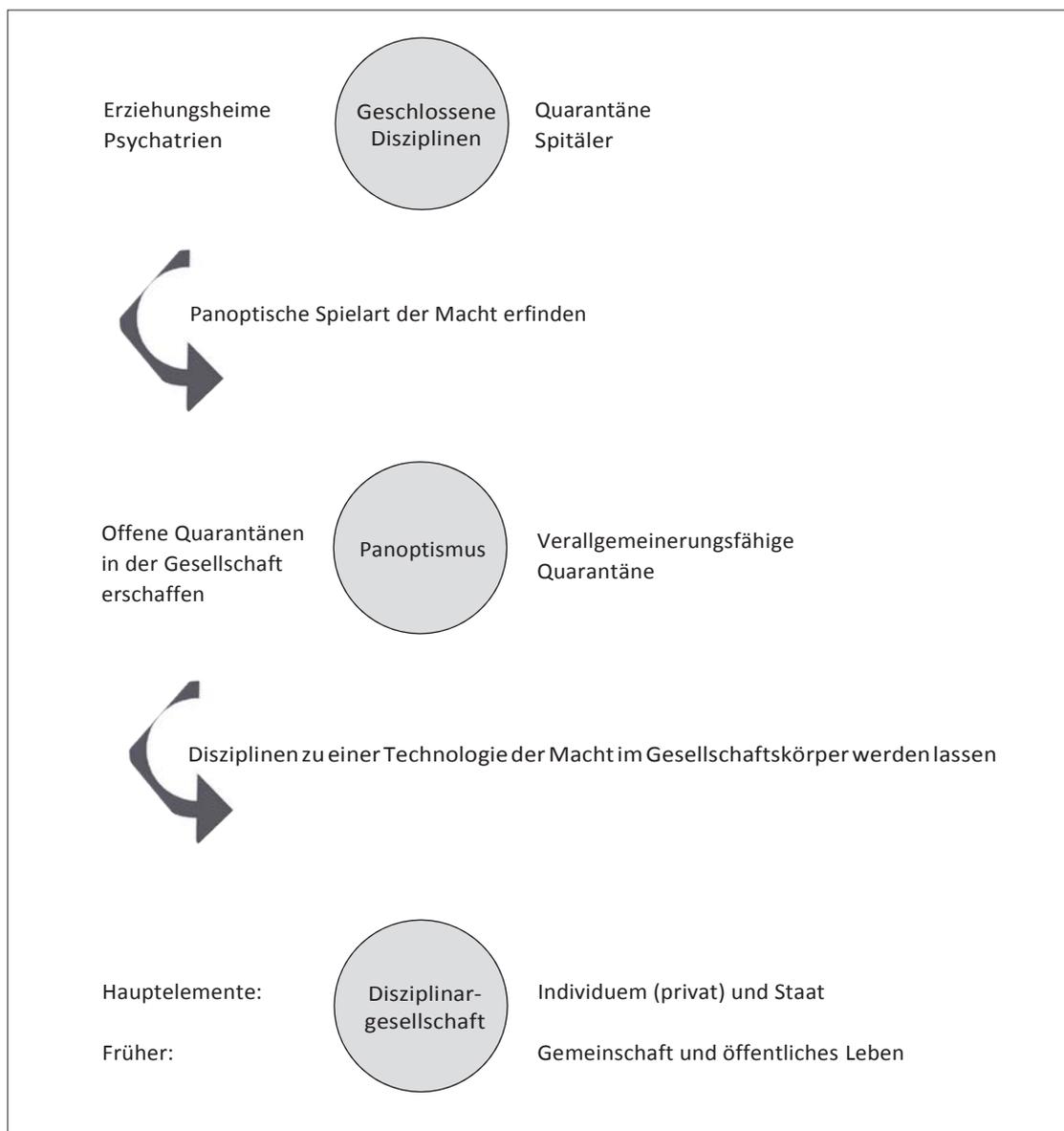


Abb. 27 : Formierung der Disziplinargesellschaft

### Ordnung herstellen, Produktivität steigern

Menschliche Vielfältigkeit ist für jede Art von Macht ein Problem, da Macht die Eigenschaft besitzt, zu ordnen, zu führen, zu lenken und unter Regeln zu stellen. Der Machttypus der Disziplin jedoch, der sich seit dem 18. Jahrhundert entwickelt, hat drei charakteristische Merkmale, die ihn von anderen Formen der Macht grundlegend unterscheidet. Die Disziplin ist ökonomisch betrachtet sehr günstig, da sie wenige Ausgaben verursacht, und sie ist im politischen Sinne günstig, da sie eine „leise Macht“ ist. Sie erregt wenig Aufsehen, gegen sie formieren sich kaum Widerstände, es gibt weniger politische Unruhen durch sie. Die Wirkung dieser politischen Macht ist sehr intensiv und lückenlos. Der Machttypus der Disziplin erfasst alle Menschen und hat auf jeden eine Wirkung. Schlussendlich weist dieser Machttypus das Merkmal auf, dass „diese ‚ökonomische‘ Steigerung der Macht (sich E. R.) mit

der Leistungsfähigkeit der Apparate verbindet, innerhalb derer sie ausgeübt wird (ob es sich um pädagogische, militärische, industrielle, medizinische Apparate handelt)“ (ÜuS, S. 280).

Diese Machttechnik in ihrer Produktivität zeigt sich in diesem Zusammenhang als eine Technik, die die Produktivität der Apparate Schule, Industrie, Militär und Medizin steigert und die Ausnutzung der Kräfte der Menschen vollständig in diese Apparateintegriert.

„Die Disziplinen sind Techniken, die gemäß diesem Prinzip die Vielfältigkeit der Menschen und die Vervielfachung der Produktionsapparate in Übereinstimmung bringen (wobei unter Produktion auch die Produktion von Wissen und Fähigkeiten in der Schule, die Produktion von Gesundheit in den Spitälern, die Produktion von Zerstörungskraft mit der Armee zu verstehen ist)“ (ÜuS, S. 281).

Die Vielfältigkeit, die für die Macht ein Problem darstellt, wird als solche nicht gewalt-sam beseitigt oder bekämpft – dies würde zu viel Aufsehen erregen und offene Formen des Widerstandes produzieren. Die Vielfältigkeit der Menschen wird in dem Disziplinarsystem ebenfalls produktiv genutzt und damit wird die Leistung des Apparates erneut gesteigert. Vielfältigkeit kann genutzt werden, indem man Reihen und Ränge bildet, Menschen darin einteilt – so bekommt jede\*r seinen\*ihren Platz zugewiesen und kann in diesem System seinen\*ihren Beitrag leisten. Gleichzeitig kann die Konstruktion von Rängen einen ebenfalls produktionssteigernden Effekt haben, indem es einzelne Personen antreibt, sich noch mehr anzustrengen, um einen höheren Rangplatz zu erreichen.

Die panoptische Spielart der Macht

Die panoptische Spielart der Macht besteht in einer *elementaren, technischen und materiellen* Struktur. Diese Struktur, die sich meist in architektonischen Erscheinungen zeigt wie Beobachtungsposten, verglasten, einsehbaren Räume und parzellierten Raumstrukturen ist dabei nicht von politisch-rechtlichen Vorgaben abhängig. Es wäre möglich, dass sich solche Räume/Gebäude innerhalb einer Gesellschaft als Gegenentwurf zu der herrschenden Gesellschaftsordnung etablieren und eine Gesellschaft in der Gesellschaft bilden.

Handelt es sich bei diesen Räumen/Gebäuden um staatliche Institutionen, ist diese völlige Unabhängigkeit von juristisch-politischen Entwicklungen jedoch sehr unwahrscheinlich:

„Mochte auch der Vertrag als ideale Grundlegung des Rechts und der politischen Macht erdacht werden: der Panoptismus stellt das allgemein verbreitete technische Zwangsverfahren dar. Und er hat nicht aufgehört, an den Rechtsstrukturen der Gesellschaft von unten her zu arbeiten, um die wirklichen Machtmechanismen im Gegensatz zu ihrem formellen Rahmen wirken zu lassen. Die ‚Aufklärung‘, welche die Freiheiten entdeckt hat, hat auch die Disziplinen erfunden“ (ebd., S. 285).

Im Weiteren beschreibt Foucault die Disziplinen als Gegenrechte zum Rechtssystem. Grundlage dieser Ausführungen ist die Tatsache, dass das Rechtssystem vorsieht, dass alle Bürger\*innen gleich zu behandeln sind und jedem im Staate im Sinne der Rechtsstaatlichkeit dieselben Rechte und Freiheiten zukommen soll. Demgegenüber haben die Disziplinen „die Aufgabe, unübersteigbare Asymmetrien einzuführen und Gegenseitigkeiten auszuschließen“ (ebd., S. 285). Das heißt, das Rechtssystem möchte allgemeine Rechte und Normen durchsetzen und damit Rechtssubjekte qualifizieren, die alle auf einer gemeinsamen Stufe stehen: gleiches Recht für alle.

Aufgabe der Disziplinen ist es allerdings zu

„charakterisieren, klassifizieren, spezialisieren; sie verteilen die Individuen entlang einer Skala, ordnen sie um eine Norm herum an, hierarchisieren sie untereinander und am Ende disqualifizieren sie sie zu Invaliden. (...) Und wenn das allgemeingültige Rechtssystem der modernen Gesellschaft den Machtausübungen Grenzen zu setzen scheint, so hält doch ihr allgegenwärtiger Panoptismus im Gegensatz zum Recht eine sowohl unabsehbare wie unscheinbare Maschinerie in Gang, welche die Asymmetrie der Mächte unterstützt, verstärkt, vervielfältigt und die ihr gezogenen Grenzen unterläuft. Die unscheinbaren Disziplinen, die alltäglichen Panoptismen mögen unterhalb der großen Apparate und unterhalb der großen politischen Kämpfe liegen: in der Genealogie der modernen Gesellschaft bildeten sie zusammen mit der sie durchkreuzenden Klassenherrschaft das Gegenstück zu den Rechtsnormen der Machtverteilung“ (ÜuS, S. 286).

Disziplinen im 18. Jahrhundert als Technologie der Macht

Jedes einzelne Verfahren der Disziplinen hat seine eigene Geschichte (die Marter, die Hypnose, die körperliche Züchtigung), wie auch jede einzelne Institution (Klinik, Psychiatrie, Gefängnis, Schule, Werkstatt) ihre eigene Geschichte hat, die davon berichtet, wann diese Institution das erste Mal erschienen ist, welchen Namen sie trug, wann sie gebaut wurde, wer sie geleitet hat usw.

Foucault beschrieb diese Geschichten in *Die Geburt der Klinik* (1963), in *Die Macht der Psychiatrie* (1974) und in *Überwachen und Strafen* (1975). Wie bereits erwähnt, löst er sich jedoch im Verlauf der Kapitel in *Überwachen und Strafen* von der eigentlichen Institution des Gefängnisses und beschreibt in Erläuterung des Panoptismus und der damit verbundenen Entstehung der Disziplinargesellschaft, dass die Disziplin als Typus von Macht im 18. Jahrhundert in *alle* gesellschaftlichen Bereiche integriert wird und sich mit dem System der Wissenschaften, der Suche nach Erkenntnis, verbindet. Die Humanwissenschaften, maßgeblich in Gestalt der Medizin und Pädagogik, machen diese Allianz zwischen der *Steigerung der Macht* und *Formierung von Wissen* möglich. Auf Grundlage dieser Allianz spricht Foucault davon, dass die Disziplinen damit zu einer *Technologie* werden (vgl. ebd., S. 287):

„Zunächst das Spital, dann die Schule, noch später die Werkstatt: sie sind durch die Disziplinen nicht einfach ‚in Ordnung gebracht‘ worden; vielmehr sind sie dank ihnen solchermaßen zu Apparaten geworden, daß jeder Objektivierungsmechanismus darin als Subjektivierungs/Unterwerfungsinstrument funktioniert und daß jede Machtsteigerung neue Erkenntnisse ermöglicht“ (ebd.).

Diese *Technologie der Individuen* (vgl. ebd., S. 288) entwickelt sich dabei parallel zu beispielsweise industriellen oder ökonomischen Technologien:

„Diese Wissenschaften, an denen sich unsere ‚Menschlichkeit‘ seit über einem Jahrhundert begeistert, haben ihren Mutterboden und ihr Muster in der kleinlichen und boshaften Gründlichkeit der Disziplinen und ihrer Nachforschungen. Diese spielen vielleicht für die Psychologie, die Psychiatrie, die Pädagogik, die Kriminologie und so viele andere seltsame Kenntnisse eben die Rolle, die einst die schreckliche Macht der Inquisition für das ruhige Wissen von den Tieren, den Pflanzen, der Erde gespielt hat. Andere Macht, anderes Wissen“ (ebd., S. 290).

Dabei haben die Disziplinen in ihrer Gestalt einer Technologie die Eigenschaft, dass diese untereinander vernetzt sind und aufeinander verweisen. Die Schulpsychologie setzt dann ein, wenn die Schule nicht mehr weiter weiß oder deren Strenge kompensiert werden muss, ebenso wie die ärztliche oder psychiatrische Beratung/Behandlung versucht, die Auswirkungen des ökonomischen Systems auf das Individuum zu korrigieren bzw. erträglich zu machen. Jede einzelne Instanz sammelt dabei Wissen an, das es zur Stärkung und Aufrechterhaltung seiner eigenen Macht einsetzt (vgl. ÜuS, S. 290 f.).

Foucault beschreibt in diesem Zusammenhang, wie sich die *Prüfung* als Mittel der guten Abriechung innerhalb der Formierung der Disziplinargesellschaft in ihrer Gestalt wandelt vom zeremoniellen Akt, der am Ende einer Ausbildung oder eines Studiums vollzogen wird, hin zu subtilen Formen der Befragung und Prüfung des Individuums: die Frage nach dem Verbrecher hinter dem Verbrechen, das Bemühen um eine Art der Bestrafung, die heilt, normalisiert, diszipliniert. Die Frage nach dem Elternhaus hinter dem\*der Schüler\*in, nach charakterlichen Einstellungen zur Schule – „all das verrät das Eindringen der Disziplinarprüfung in die gerichtliche Inquisition“ (ebd., S. 291). Das Individuum steht vor Gericht, nicht nur in der Justiz, sondern auch im Kontakt mit der Medizin, der Psychologie, der Pädagogik – all den Wissenschaften, die es sich eigentlich zur Aufgabe gemacht haben, für das Wohl des Menschen Sorge zu tragen:

„Wir leben in der Gesellschaft des Richter-Professors, des Richter-Arzttes, des Richter-Pädagogen, des Richter-Sozialarbeiters; sie alle arbeiten für das Reich des Normativen; ihm unterwirft ein jeder an dem Platz, an dem er steht, den Körper, die Gesten, die Verhaltensweisen, die Fähigkeiten, die Leistungen. In seinen kompakten und diffusen Formen, mit seinen Eingliederungs-, Verteilungs-, Überwachungs- und Beobachtungssystemen war das Kerkersystem in der modernen Gesellschaft das große Fundament der Normalisierungsmacht“ (ebd., S. 393).

Damit wird Disziplinierung zum elementaren Bestandteil sämtlicher Gesellschaftsbereiche und löst sich von ihren ursprünglichen Institutionen (Klinik, Gefängnis, Schule) ab.

## 5.7. Individuum-/Subjekt-Sein in der Disziplinargesellschaft

„Der zweite Aspekt (...) besteht darin, dass die Menschen im Laufe ihrer Geschichte niemals aufgehört haben, sich selbst zu konstituieren, das heißt ihre Subjektivität beständig zu verschieben, sich in einer unendlichen und vielfältigen Serie unterschiedlicher Subjektivitäten zu konstituieren. Diese Serie von Subjektivitäten wird niemals zu einem Ende kommen und uns niemals vor etwas stellen, das ‚der Mensch‘ wäre. Die Menschen treten ständig in einen Prozess ein, der sie als Objekte konstituiert und sie dabei gleichzeitig verschiebt, verformt, verwandelt – und der sie als Subjekte umgestaltet“ (DeE IV, S. 94).

Foucaults Analysen lassen sich meines Erachtens auf der einen Seite als eine kritische und sehr detaillierte Beschreibung von gesellschaftlichen Institutionen lesen, die deren inneren Abläufe genauso in den Blick nimmt wie ihre Verwobenheit mit den gesamtgesellschaftlichen Prozessen ihrer Zeit. Sie machen deutlich, welche Funktionen und Aufgaben diese Institutionen im staatlichen Geflecht erfüllen, als auch welchen Formen der Wahrheit sie folgen und wie Macht in ihnen zum Ausdruck kommen kann.

Auf der anderen Seite, besonders wenn Foucault die produktive Seite von Machtwirkungen beschreibt, richtet sein Blick sich auf das Individuum und deren Konstituierung in Welt. Er geht dann davon aus, dass an dieser Konstituierung von Subjektivität(en) die Institutionen einen erheblichen Anteil haben und sich dadurch die Machtwirkungen der Institutionen die Möglichkeit haben, sich in die Körper der Menschen einzuschreiben.

Foucaults Spätwerk, insbesondere SW I-III, kann aufgrund des Umfangs dieser Arbeit nicht im Detail dargestellt werden. Als eine detaillierte Analyse des Subjekts im Foucault'schen Denken sei auf die Arbeit von Dahlmanns (2008) verwiesen.

Nichtsdestotrotz kann eine Arbeit, die sich mit den disziplinierenden und kontrollierenden Machtmechanismen der Schule beschäftigt, meines Erachtens nicht völlig auf die Auseinandersetzung mit der Konstituierung von Individuum, Subjekt und Körper verzichten.

Aufgrund dessen soll im Folgenden zumindest die begriffliche Differenzierung zwischen Individuum und Subjekt dargestellt werden. In dieser kann schon deutlich werden, dass es sich dabei um einen Prozess handelt, der von der Erschaffung des Individuums hin zum Subjekt, bzw. zu Subjekt-Typen führt, die jeder Mensch in der Gesellschaft durchläuft. Der Körper als Materialität des Individuums und als Sichtbarwerdung/Verortung dieses in der Welt wird daran anschließend nach deren Bedeutung befragt.

## **5.7.1. Zur Begrifflichkeit von Individuum, Körper und Subjekt bei Foucault**

### **5.7.1.1. Individuum**

„Tatsächlich ist das, was bewirkt, daß ein Körper, daß Gesten, Diskurse, Wünsche als Individuen identifiziert und konstituiert werden, bereits eine erste Wirkung der Macht. Das Individuum ist also nicht das gegenüber der Macht; es ist, wie ich glaube, eine seiner ersten Wirkungen. Das Individuum ist eine Wirkung der Macht und gleichzeitig – oder genau insofern es eine ihrer Wirkungen ist – ihr verbindendes Element. Die Macht geht durch das Individuum, das sie konstituiert hat, hindurch“ (DM, S. 83).

Die Thematik des Individuums offenbart sich bei Foucault zum ersten Mal in *Die Ordnung des Diskurses* (vgl. Kap. 1) in der Frage nach dem *Autor*, dem Urheber des Diskurses. Das „ich spreche“ verleitet uns zu der Annahme einer einzigartigen Autorschaft, die Foucault eindeutig zurückweist, in dem er dem „Ich“ als Autor\*in des Diskurses die Wirkung desselben in der seriellen Geschichte entgegensetzt. Dementsprechend verdankt sich die Aussage eines\*r Autors\*in nicht seiner\*ihrer Genialität, sondern den vorherigen und in diesem Zeitpunkt der Aussage kreuzenden Diskursen (vgl. Ruoff, 2009, S. 139). Das Individuum wird damit zu einem Bestandteil des Diskurses, nicht zu seinem Ursprung.

In den darauffolgenden Arbeiten *Die Macht der Psychiatrie* und *Überwachen und Strafen* beschreibt Foucault daran anknüpfend, wie sich das Individuum erst innerhalb von Prozessen der Macht formiert:

„Tatsächlich ist das Individuum das Resultat von etwas, das ihm vorausgeht, nämlich jenes Mechanismus, all jener Verfahren, welche die politische Macht am Körper festmachen. Weil der Körper ‚subjektiviert‘ worden ist, das heißt, sich die Subjekt-Funktion an ihm festgemacht hat, weil er psychologisiert worden ist, weil er normalisiert worden ist: deswegen ist etwas wie das Individuum zutage getreten, etwas worüber man sprechen kann, worüber man Abhandlungen verfassen, worüber man versuchen kann, Wissenschaften zu begründen“ (MP, S. 91 f.).

In diesem Kontext unterscheidet Foucault zwischen dem *Rechtsindividuum* und dem *disziplinarischen Individuum*. Der Diskurs des Rechts beschreibt seit Hobbes (1794) das Individuum als ein Wesen mit unveräußerbaren Rechten, die diesem per Vertrag/Gesetz zukommen und nur durch das Gesetz geändert werden können. Die Idee dahinter ist, dass das Individuum nur dann Individuum sein kann, wenn es sich in vollem Besitz seiner Rechte befindet, wozu der Staat und seine exekutiven und legislativen Gewalten Sorge zu tragen haben.

Das Individuum ist innerhalb der Diskurse der Humanwissenschaften das Wesen, das nach Abzug des Rechtsindividuums als einzigartiges, originäres Wesen übrigbleibt. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich dabei aber, dass dieses Wesen lediglich das *disziplinarische Individuum* darstellt. In diesem Sinne kann gesagt werden, dass der „Mensch“ des 19. und 20. Jahrhunderts (...) für Foucault nichts anderes als eine beständige Oszillation zwischen Rechtsindividuum und disziplinarischem Individuum (ist, E. R.)“ (MP, S. 93 f.).

Aufgrund dieses Dilemmas benutzt Foucault in seinen weiteren Arbeiten – besonders nach Überwachen und Strafen – vermehrt den Begriff des Subjekts. Ich komme weiter unten darauf ausführlich zurück. Zunächst jedoch sollen in einem vorherigen Schritt sowohl die Prozesse der Individualisierung als auch die damit verbundene Beziehung zwischen dem Sichtbaren und dem Sagbaren näher betrachtet werden.

#### **5.7.1.2. Individualisierung**

Foucault unterscheidet zwei Arten der Individualisierung. Die erste Form bezieht sich auf die Diskurse, die Einfluss nehmen auf die Individuen; die zweite Form bezieht sich auf die Disziplinen, die sich auf die Individuen beziehen (vgl. Ruoff, 2009, S. 138).

Dabei existieren diese beiden Formen nicht unabhängig voneinander, sondern können sich auch gegenseitig verstärken und aufeinander verweisen: Die diskursive Begründung kann in einer „humanwissenschaftlich gestützten Subjektkonstitution“ (ebd.) münden, die auf der sozialen Seite Disziplinen hervorbringt bzw. diese in ein bestehendes System integriert. Auf der anderen Seite ist es auch möglich, dass die Disziplinen in den einzelnen Institutionen Einfluss nehmen auf den Verlauf der Diskurse. Diese Beziehung zwischen den Diskursen und den Disziplinen bezeichnet Deleuze als Beziehung zwischen dem Sichtbaren und dem Sagbaren:

„Man kann hieraus folgern, daß jede historische Formation all das sieht und sichtbar macht, was sie gemäß ihren Bedingungen der Sichtbarkeit zu sehen vermag, so wie sie alles sagt, was sie gemäß ihren Aussagebedingungen sagen kann. Es gibt niemals ein Geheimnis, obgleich nichts unmittelbar sichtbar oder direkt lesbar ist. Und von beiden Seiten vereinigen sich die Bedingungen so wenig in der Innerlichkeit eines Bewußtseins oder eines Subjekts, wie sie ein Selbst bilden: es handelt sich um zwei Formen der Äußerlichkeit, in die sie sich verstreuen, sich ausbreiten, hier die Aussagen, dort die Sichtbarkeiten. Die Sprache ‚enthält‘ die Wörter, die Sätze und die Propositionen, aber sie enthält nicht die Aussagen, die sich gemäß ihrer irreduziblen Abständen ausbreiten. Die Aussagen verstreuen sich gemäß ihrer Schwelle, gemäß ihrer Familie. Dasselbe gilt für das Licht, das Objekte enthält, aber keine Sichtbarkeiten. Zudem haben wir gesehen, daß es ein Irrtum wäre, zu glauben, daß Foucault sich für die Milieus der Einsperrung als solche interessierte: das Hospital, das Gefängnis sind zunächst über eine Form der Äußerlichkeit verstreute Orte der Sichtbarkeit, die sich auf eine äußerliche Funktion beziehen, das Aussondern, das Parzellieren (...)“ (Deleuze, 2013, S. 85).

Die Disziplinen fördern die Entstehung von vier Typen von Individualität:

*Die zellenförmige Individualität* entsteht unter der räumlichen Strukturierung des Panoptismus (vgl. Kap. 5.5.). Diese räumliche Strukturierung geht einher mit der Technik der Veräumlichung des Denkens (Tableau):

„Der Körper wird durch architektonische Maßnahmen (Klosterzelle, Gefängniszelle, Schulbank, Krankenhausbett, Arbeitsplatz) an genau definierte Orte gezwungen. Das Tableau bietet die Möglichkeit, eine Klassifizierung nach bestimmten Ordnungsmustern vorzunehmen, wobei die Elemente durch ihren Ort im Tableau individualisiert werden“ (Ruoff, 2009, S. 138).

*Die organische Individualität* entspricht der Codierung von Tätigkeiten, die durch Übungen und Manöver erzeugt werden; beispielsweise durch das morgendliche Begrüßungs-Ritual in der Schule oder körperliche Bewegungsabläufe jeglicher Art. Diese Form der Individualität ist eng verknüpft mit der *evolutiven Individualität*, die sich vor allem in der Technik der Übung manifestiert, wenn es darum geht, die Leistung pro Zeiteinheit zu steigern – also, die Kräfte des Einzelnen maximal auszuschöpfen und die Arbeitsleistung damit zu erhöhen. Wenn eine Gruppe von Menschen zusammenkommt, z. B. im Militär, in einer Gruppe von Arbeitern oder in einer Schulklasse, die eine bestimmte Aufgabe zu bewältigen hat, so kann hierbei unter Zuhilfenahme spezifischer Disziplinarstrategien eine *kombinatorische Individualität* entwickelt werden, die sich dadurch auszeichnet, dass die Kräfte innerhalb der Gruppe so zusammengesetzt werden, wie sie für die Bewältigung der Aufgabe erforderlich und nützlich sind. Bei Veränderung der Gruppenzusammensetzung und/oder Änderung der Aufgabenstellung kann sich diese Form der Individualität stets an die veränderten Bedingungen anpassen. Die Individuen funktionieren in dieser Form der Individualität wie Koordinaten in einem gemeinsamen System, die miteinander netzartig verwoben sind und sich nur gemeinsam verändern können.

„Im Gegensatz zu einer aufsteigenden Individualisierung in Feudalgesellschaften, in denen es das Privileg der Mächtigen war, als Individuum dargestellt zu werden (durch Ruhmeserzählungen, Stammbäume, Porträts, Zeremonien, Denkmäler usw.), verläuft die Individualisierung in einem Disziplinarsystem absteigend. Das heißt, je mehr die Individuen der Disziplinarmacht unterworfen sind, umso stärker werden sie individualisiert (...). So wird das Kind, der Kranke, der Wahnsinnige und der Delinquent mehr individualisiert als der Erwachsene, der Gesunde und der Normale (...). Die zunehmende Individualisierung bedeutete hier also kein ‚Mehr an Subjekt‘, im Sinne von größerer Autonomie oder Emanzipation, sondern im Gegenteil die Zunahme von Unterwerfung“ (Dahlmanns, 2008, S. 77).

Dabei ist das Individuum an der Produktion der Subjektivität selbst aktiv beteiligt. Wie Foucault es in der *Der Wille zum Wissen* (1976) vorführt, ist es gerade die Praxis des Geständnisses in religiösen, medizinischen und pädagogischen Kontexten, die die Individuen dazu bringt, ihre „(Körper-) Empfindungen und Verhaltensweisen zu beobachten und als Ausdruck (s)einer subjektiven und individuellen Innenwelt zu deuten“ (Dahlmanns, 2008, S. 81).

Das Individuum ist dadurch direkt und anscheinend freiwillig an seiner eigenen Subjektivierung beteiligt. Die Freiwilligkeit erwächst daraus, dass durch die Innenschau ihm versprochen wird, sich selbst besser kennenzulernen und seine persönliche Wahrheit zu finden (vgl. ebd.). Dabei werden Empfindungen und Verhaltensweisen des Individuums anhand von spezifischen Diskursen isoliert und bearbeitet, wodurch sie ihre Bedeutung und ihren Sinn erhalten. Diesem Verständnis nach „(...) vermehren, erneuern, erfinden und durchdrin-

gen die in *Der Wille zum Wissen* beschriebenen Machtdispositive immer detaillierter die Erfahrungen des Körpers und erzeugen darüber spezifische Formen der Selbstwahrnehmung und Subjektivität“ (Dahlmanns, 2008, S. 81).

Subjektivierung als ein Zusammenspiel von inneren (Körper-)Empfindungen und äußerem Macht-Wissen, aus dem ein subjektives Selbstverhältnis hervorgeht (vgl. ebd.).

In *Überwachen und Strafen* beschreibt Foucault die Subjektivierungsprozesse der Individuen hauptsächlich als Konditionierungsprozesse und setzt die Seele mit den Machtwirkungen gleich. Über den Körper gelangen die Wirkungen der Macht in das Innere des Individuums und fabrizieren dort bestimmte Subjekttypen. Wie dies geschieht, bleibt in diesem Werk zunächst unklar.

In *Der Wille zum Wissen* geht Foucault auf diesen Prozess der Verinnerlichung von Machtpraktiken genauer ein, indem er mit der Methode des Geständnisses ein Verfahren beschreibt, das individuelle Selbstverhältnisse und individuelle Selbstbildnisse erzeugt (vgl. ebd., S. 93). Wobei dieses Selbstverhältnis in seinen Beschreibungen auf die sprachliche, bzw. symbolische Ebene beschränkt bleibt. Es fehlen auch in diesem Band Ausführungen zum psychischen Innenleben des Individuums (vgl. ebd. S. 93). Wobei Foucault eine Einbeziehung der Psychoanalyse zur Erhellung der „Psyche“ des Individuums eindeutig zurückweist (vgl. Kap. 1) aufgrund der Tatsache, dass die Psyche für ihn keine objektive Realität besitzt, die durch bestimmte wissenschaftliche Verfahren genauer untersucht werden könnte. Vielmehr ist die „Psyche“ für ihn auch etwas, das diskursiv hervorgebracht wurde. In diesem Diskurs sind die Humanwissenschaften verflochten mit gesellschaftlichen Machtmechanismen eine treibende Kraft (gewesen) (vgl. ebd. S. 95). In den Vorlesungen zur Psychiatrie hat Foucault dies als Psy-Funktion beschrieben (vgl. MP, S. 129 ff.). Aus einer genealogischen Perspektive heraus betrachtet ist eine solche Haltung Foucaults meines Erachtens nur konsequent. Auf der anderen Seite ist diese Haltung auch sehr reduzierend, bzw. verwehrt dem Denken von Foucault eine gewisse Perspektivenvielfalt und/oder Weiterentwicklung. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass der Diskurs der Humanwissenschaften durch Machtmechanismen durchzogen ist und deren Erkenntnisse aufgrund dessen kritisch betrachtet werden müssen, wäre es doch möglich einen Versuch zu wagen, inwieweit deren Modelle zu einer differenzierteren Betrachtung des Innenlebens des Individuums beitragen können. Dies könnte die rein sprachlich-symbolische Analyse Foucaults durch Ebenen der Emotionalität und des Selbsterlebens erweitern. Was ist denn mit den Empfindungen und Wahrnehmungen, die das Individuum von sich selbst hat? Mit den inneren Dialogen, die es mit sich selbst führt? Bestünde nicht auch die Möglichkeit, aus diesen inneren zirkulären Prozessen aus sich selbst heraus eine Bestimmung von sich selbst zu entwickeln? Und was ist mit den Anderen? Foucault beschreibt Beziehungen zwischen Menschen in der Regel als Machtbeziehungen von Abständen, Relais und Hierarchien. Demgegenüber bestünde durch Spiegelungen und Empathie zwischen den Individuen noch eine weitere Möglichkeit der Beziehungsgestaltung untereinander. Dies ist eine Facette, die Reich (1998) in seinem Werk „Die Ordnung der Blicke“, besonders in Band 2 (Lebenswelt und Beziehungen), vorschlägt.

### **5.7.2. Kranke Körper/dressierte Körper/disziplinierte Körper**

„Seele‘ und Körper stehen für Foucault in einem beidseitigen Bedingungsverhältnis. Die Disziplinen wirken auf den Körper ein und zwingen ihn zur Annäherung an eine Norm bzw. ein ideal, und dieses ‚normative und normalisierende Ideal‘ (vgl. Butler, 2001, S. 87) bildet in seiner verinnerlichten Form die ‚Seele‘ des Individuums, durch die wiederum der Körper

geschult und geformt wird (vgl. ebd. S. 82). Durch die Schaffung einer derartigen ‚Seele‘ als den aktuellen „Bezugspunkt einer bestimmten Machttechnologie über den Körper (ÜuS, S. 41) gelingt es den Disziplinartechniken, im Vergleich zu den Mechanismen der Souveränitätsmacht, die Individuen und ihre Körper deutlich wirkungsvoller und effektiver zu unterwerfen“ (Dahlmanns, 2008, S. 78).

In *Überwachen und Strafen* und *Die Macht der Psychiatrie* beschreibt Foucault die Auswirkungen der Macht sehr detailliert und ausführlich anhand ihrer Einwirkungen auf den Körper in den verschiedenen Verfahren und Manövern der Disziplinarmacht. Gleichzeitig verweist er stets auf die Verwobenheit dieser Körperdressuren mit dem Wissen der Humanwissenschaften und der Prägung von Subjektivitäten durch diese (vgl. Saar, 2007, S. 214). Im Prozess dieser Hervorbringung von Subjektivitäten spielt die Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen Arzt und Patient\*in oder Gefängnisaufseher und Gefangener eine konstituierende Rolle:

„In der Obhut des Arztes wird der Kranke zum konkreten körperlichen Gegenstand einer Therapie; jedwede Diagnose der Geisteskrankheit zielt vor allem darauf, sie vorzugsweise in der körperlich bestimmten Besonderheit eines Individuums aufzuweisen“ (Schneider, 2012, S. 261 f.).

Durch diese Vergegenständlichung des Körpers des Individuums und seine Verobjektivierung in der Beziehung wird eine einseitige Bestimmung und Zuschreibung ermöglicht: Arzt oder Gefängnisaufseher bestimmen, was am Körper des\*der Kranken/des\*der Delinquenten\*in nicht in Ordnung ist und welche Verhaltensweisen als akzeptabel gelten. Entwickelt das Individuum im Laufe des Aufenthalts in der Psychiatrie/dem Gefängnis diese als akzeptabel und normal geltenden Körpergesten und Verhaltensweisen, bildet es der Institution entsprechend den notwendigen Subjekt-Typus aus. Die Institutionen sprechen dann von „Heilung“ oder „Besserung“, und ein Verlassen dieser wird möglich.

Hinter diesen Ausführungen steht die wichtigste These Foucaults zum Wirken von Macht, nämlich, dass diese *produktiv* ist. Sie beeinflusst Elemente des sozialen Feldes nicht nur, sondern bringt diese auch konstitutiv hervor.

Diese Produktivität von Macht äußert sich – wie im Vorherigen dargestellt – in der *Formbarkeit des Körpers*, der *Machtdurchzogenheit des Wissens* und der *Machtprägung von Subjektivitäten* (vgl. ebd.).

Der Kern dieser Beschreibungen von den Wirkungen der Macht bildet die These, dass der Leib von der Geschichte geprägt und durchzogen ist (vgl. Saar, 2007, S. 215): „Überwachen und Strafen ist letztlich ein Buch über die ‚politisch(e) Technologie des Körpers‘“ (Foucault zitiert nach ebd.). Dabei sind das System der Disziplinen und das Sexualitätsdispositiv zwei historische Instanzen der Macht, „deren Wirkung sich in besonderer Weise in ihrer Wirkung auf den Körper und im Körper manifestiert“ (ebd.).

Foucault beschreibt diese Manifestation mit Begriffen wie Sichtbarmachung, Erfassung, Prägung, Einverleibung und Konstitution (vgl. ebd., S. 217).

Diese Perspektive Foucaults ermöglicht die Beschreibung von Körpertechnologien und -regimen. Ziel dieser Verfahren ist es, den Körper der Individuen an die herrschende Gesellschaftsform anzupassen, insbesondere an die Anforderungen der Arbeitswelt. Aus Körperkraft soll Arbeitskraft erwachsen, aus Lebenszeit Arbeitszeit werden (vgl. Ruoff, 2009, S. 144). Der Körper des Individuums und sein Leben und Werden in der Zeit werden folglich mit Anforderungen und Normalitätsvorstellungen der Gesellschaft besetzt, soweit, dass die-

se in die anthropologische Bestimmung des Menschen vordringen. Es gehört zum Wesen des Menschen zu arbeiten und seine Lebenszeit als Arbeitszeit zu gestalten (vgl. Ruoff, 2009, S. 144).

Die genealogischen Analysen Foucaults weisen jedoch nach, dass diese Bestimmung keine ist, die im Wesen des Menschen liegt, sondern eine Wesensbestimmung, die unter Zuhilfenahme der Disziplinen als Typus von Macht erst erzeugt wird (vgl. ebd. 144 f.). In diesem Sinne deckt Foucault auf, dass dieser scheinbar „natürliche“ Wesenszug des Menschen, zu arbeiten und sich zu disziplinieren, eine Täuschung ist – schwer zu erkennen für die Individuen, da sich dies dermaßen in ihren Körper und ihr Sein eingeschrieben hat, dass daraus ein Subjekt-Typus wurde, der so sehr mit der eigenen Persönlichkeit verbunden ist, dass nicht mehr erkennbar ist, was eigen und was fremd ist.

Dieser Auseinandersetzung mit dem Körper fehlt dabei jedoch eine ausgearbeitete Theorie über das Verhältnis von Materialität und Gesellschaft. Lediglich in Foucaults Ausführungen zum Begriff der Freiheit und der Sorge um sich wird dieses Thema der Einzigartigkeit des Wesens eines jeden Individuums aufgenommen (vgl. SW III). Zur Weiterführung dieses Themas sei auf Ian Hacking verwiesen, der in Anlehnung an Foucault die Beziehung zwischen Materialität und Gesellschaft als „historische Ontologie“ beschreibt (vgl. Hacking, 2002).

### 5.7.3. Subjekt

„Es geht ihm darum zu zeigen, dass moderne Gesellschaften Regelmechanismen ausbilden, die die eigene Unterwerfung zum Ziel haben. Diese Unterwerfung nennt Foucault auch ‚Subjektivierung‘, in einem durchaus absichtlichen Wortspiel, das seine Distanz zur traditionellen Philosophie und deren Hochschätzung eines vernunft- und verstandesbegabten Subjekts ausdrückt“ (Schneider, 2012, S. 265).

Wie bereits an verschiedenen Stellen ausgeführt, vollzieht sich in Foucaults Werken eine beständige Bewegung des Denkens, was sich in veränderten Gegenstandsbereichen, Themen und Begriffsverschiebungen niederschlägt. Dieses Denken im Prozess schließt es auch mit ein, dass Foucault vorangegangene Theorien, Aussagen, Begrifflichkeiten korrigiert, kommentiert oder manchmal auch verwerfen muss. Als er sich in seinem Spätwerk mit der Ästhetik der Existenz beschäftigt und eine Ethik des Selbst formuliert, wird die vorherige Verwendung des Subjekt-Begriffes schwierig. *Erstens* aus dem Grund, dass sich in den Schriften der Antike, die er für die Auseinandersetzung mit dieser Thematik zugrunde legt, der Begriff des Subjektes nicht finden lässt: „Die Antike kannte keine Problematisierung der Selbstkonstitution des Subjekts“ (Foucault, Schriften 1980–1988, Nr. 355, zitiert nach Ruoff, 2009, S. 201). *Zweitens* finden sich in den Werken von Foucault verschiedene Verwendungsweisen des Subjekt-Begriffes.

Nach Ruoff (2009) lassen sich aus diesen *drei* Bedeutungen dieses Begriffes extrahieren:

- (1) In *Die Ordnung des Diskurses* setzt sich Foucault intensiv mit der Frage nach der Autorenschaft auseinander – wer oder was spricht im Diskurs? Eine Antwort für ihn auf dieses Frage ist die Feststellung, dass die „Teilnahme an einem Diskurs (...) nur über die Subjekt-Funktion möglich (ist, E. R.)“ (ebd., S. 200). Ein vom Diskurs autonomes Subjekt ist in dieser Konzeption nicht möglich, wie bereits in Kapitel 4.6.1.1. dargelegt.

- (2) In *Die Macht der Psychiatrie* erscheint das Individuum als Resultat von Machtbeziehungen (vgl. Kap. 4.6.1.1.) – dies ist ein Aspekt, auf den Foucault sowohl in dieser Arbeit als auch in *Überwachen und Strafen* immer wieder hinweist. In diesem Sinne erscheint die Macht als eine alles bestimmende Größe. Daraus ergibt sich die Unmöglichkeit einer Konstituierung des Selbst *außerhalb* der Macht. Dies möchte Foucault jedoch in seinem Spätwerk leisten. In der Vorlesung zur *Gouvernementalität* (1981/82) findet sich zu diesem Aspekt folgende aufschlussreiche Formulierung: „Man muß Subjekt werden, um Individuum zu werden (alle Bedeutungen des Wortes ‚Subjekt‘)“ (Foucault, GG I, S. 337.). Ich verstehe diese Aussage so, dass über die Subjektwerdung wir als ein Teil innerhalb des gesellschaftlichen Diskurses erscheinen können; an ihm teilhaben können. Über diese Teilnahme am Diskurs wird es uns dann möglich, nach den Freiräumen, Auslassungen und Lücken zu suchen, um unsere Individualität leben zu können. Diese Möglichkeit zur (inneren) Freiheit ist Hauptgegenstand der Werke SW II und III.
- (3) In *Der Gebrauch der Lüste* und *Die Sorge um sich* löst Foucault die exklusive Stellung der Macht auf und entwickelt eine erweiterte Subjekt-Konzeption:

„Diese Machtform verwandelt die Individuen in Subjekte: Das Wort ‚Subjekt‘ hat zwei Bedeutungen: es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist“ (DeE IV, Nr. 306).

Das Subjekt bildet in seiner Materialität einen Ort des Schnittpunktes von Körper- und Wissensgeschichte und ermöglicht aufgrund dessen zwei Weisen der Bezugnahme auf das Menschliche. Die Körperlichkeit des Menschen erlaubt eine handgreifliche, tätliche, haptische Erfassung dieses Körpers, seiner Dressur, Manipulation, Bestrafung, Liebkosung, Belohnung etc. Der Mensch ist durch seine Körperlichkeit als „Etwas“ zugänglich und erfahrbar. Gleichzeitig besitzt der Mensch Bewusstsein, Kenntnis seiner selbst und Reflexionsfähigkeit, die ihn dazu befähigen, ein Bild von sich selbst zu erschaffen, sein Verhalten zu steuern und seinen Körper distanzierend zu betrachten. Er ist zu unterschiedlichen Weisen der Bezugnahme und Inszenierung dieser Körperlichkeit fähig, aufgrund dessen er nicht nur für den humanwissenschaftlichen Diskurs, sondern auch für den psychologischen und medizinischen Diskurs von Interesse ist (vgl. Saar, 2002, S. 220).

Wie im Vorherigen dargestellt wurde, zeugt Foucaults Werk von unterschiedlichen Perspektiven der Bezugnahme auf den Menschen, seine Materialität und seine Verwobenheit in gesamtgesellschaftliche Prozesse. Zur Kennzeichnung dieser verschiedenen Perspektiven verwendet er die Begriffe „Subjekt“ und „Individuum“ auf unterschiedliche Art und Weise.

„Das Verhältnis von Subjektivität und Wahrheit sei ‚immer‘ das vorrangige Problem (...), das Subjekt ‚das umfassende Thema‘ (...) gewesen, und dies habe sich in den Arbeiten der ‚letzten zwanzig Jahre‘ niedergeschlagen, die auf eine ‚Geschichte der verschiedenen Formen der Subjektivierung des Menschen in unserer Kultur (...)‘ (...) abzielten und damit auf eine Analyse derjenigen ‚Objektivierungsformen‘, die den Menschen zum Subjekt machen“ (...). (ebd., S. 247).

#### 5.7.4. Exkurs: Das moderne Sexualitätsdispositiv

„Man mußte erst Freud abwarten, um schließlich zu entdecken, dass die Kinder eine Sexualität haben. Nun können Sie sämtliche Bücher über Pädagogik und Kindermedizin, sämtliche Ratgeber für Eltern lesen, die im 18. Jahrhundert veröffentlicht wurden, es wird ständig und in allen möglichen Zusammenhängen vom Sex der Kinder gesprochen. Man kann sagen, daß diese Diskurse genau dazu dienen sollten, zu verhindern, daß sie eine Sexualität haben. Doch die Wirkungsweise dieser Diskurse bestand darin, daß sie den Eltern in den Kopf setzten, im Zusammenhang mit ihrer erzieherischen Aufgabe gäbe es ein grundlegendes Problem: der Sex ihrer Kinder; und daß sie den Kindern in den Kopf setzten, daß es ein fundamentales Problem für sie gäbe, nämlich das Verhältnis zum eigenen Körper und zum eigenen Sex, was zur Folge hatte, daß der Körper der Kinder sich erregte, während sich Blick und Aufmerksamkeit der Eltern auf die kindliche Sexualität fixierten. Folge war eine Sexualisierung des kindlichen Körpers, eine Sexualisierung der körperlichen Verhältnisse zwischen Eltern und Kindern, eine Sexualisierung des familiären Bereichs. Die ‚Sexualität‘ ist vielmehr ein positives Produkt der Macht als daß die Macht Unterdrückung der Sexualität gewesen ist“ (DM, S. 36 f.).

In der letzten Phase seines Werkes setzt Foucault sich mit dem Sexualitätsdispositiv auseinander. Nachdem er den Umgang der Gesellschaft mit den Wahnsinnigen (MP), Anormalen (A) und Delinquenten (ÜuS) untersucht hat, gilt seine Aufmerksamkeit dem Sex und der Sexualität (SW I/II/III), weil es ein Themenfeld ist und schon immer war, dem die Religion und Gesellschaft große Aufmerksamkeit schenkte:

„Ich würde das Abendland als hartnäckig bemüht sehen, die Wahrheit des Sexes ans Licht zu zerren. (...) Ein derart gebieterischer Wille zum Wissen, von dem wir so gefesselt sind, daß wir bereits nicht mehr bloß die Wahrheit des Sexes suchen, sondern von ihm unsere eigene Wahrheit verlangen. Er soll uns sagen, was mit uns los ist. Von Gerson bis Freud erstellt sich eine ganze Logik des Sexes, die die Wissenschaft vom Subjekt organisiert hat“ (DM, S. 99).

Foucault möchte eine Analyse des Sex in der abendländischen Kultur in positiven Begriffen leisten. Sein Fokus liegt dabei auf den Verfahrensweisen, wie ein Wissen um das Thema Sexualität gesammelt werden konnte. Dabei erscheinen ihm folgende Themenfelder als bedeutsame Strategien dieser Wissensproduktion: die Sexualität der Kinder, die Sexualität der Frau (die Entdeckung durch Alfred Kinsey, dass Frauen auch eine eigene Sexualität haben), Perversionen und Geburtenregelung bzw. Kontrolle. Dabei stellt sich die Frage, ob die Verbote rund um das Thema Sexualität/Sex wirklich als Verbote bedeutsam waren oder nicht viel eher eine produktive Strategie der Macht, möglichst viel Wissen über den Sex der Menschen in Erfahrung zu bringen. Denn schließlich war es durch all die Gesetze und Verbote möglich, bei Übertretung dieser, Menschen zum Geständnis, zur Auskunft über ihren Sex zwingen zu können und in legaler Weise darüber Protokolle anzufertigen (vgl. ebd., S. 102 f.): „(...) man muß versuchen, das Regime von Zwang, Lust und Diskurs freizulegen, das jenen komplexen Bereich der Sexualität nicht versperrt, sondern begründet“ (ebd., S.103).

Foucault unterscheidet in seinen Arbeiten zur Sexualität begrifflich klar zwischen „Sex“ und „Sexualität“. Die Idee vom Sex ist dem Sexualitätsdispositiv inhärent. Das Abendland verfügt über eine Ökonomie der Lust, in der der Sex als Prinzip der Intelligibilität und des Maßes dient. Jegliche Form der Lust, so behauptet dieses Dispositiv, ist mit dem Sex verbunden. Aufgrund dessen ist es notwendig, diesen einzuschränken und zu kontrollieren. Gleichzeitig dient der Sex der Zeugung und auf diesen Zweck habe man sich auch zu beschränken.

So formuliert es zumindest die christliche Moral, die dies aus dem Stoizismus übernommen hat (vgl. DM, S. 114 f.).

Diese Regeln und Gesetze des Sexes haben zum Sexualitätsdispositiv geführt, das uns glauben macht, wir müssten uns „befreien“; unsere Lust ausleben, Grenzen sprengen und nur der Leidenschaft folgen. Die Psychoanalyse hatte dabei Anteil an dieser „Medizinisierung der Sexualität“ (ebd., S. 115). Jede Form der Sexualität steht gleichsam in der Gefahr, krank zu sein oder Krankheiten in der Gesellschaft zu verursachen (vgl. ebd., S. 116).

Foucault möchte demgegenüber in seiner Geschichte der Sexualität herausarbeiten, wie über die Jahrhunderte hinweg der Sex und die Sexualität mit der Wahrheit verbunden wurden. Seit dem Christentum hat das Abendland die Frage der Identität an die Sexualität gebunden: „Um zu wissen, wer du ist, mußt du wissen, was mit deinem Sex los ist“ (ebd., S. 176).

Es ist merkwürdig an der Gesellschaft des Abendlandes, das diese sich so sehr für den Sex interessierte: „In den christlichen Gesellschaften war der Sex das, was man prüfen, überwachen, gestehen und in Diskurs verwandeln mußte“ (ebd., S. 177).

Foucaults Anliegen ist es, herausfinden, wieso dem Sex eine solche öffentliche Aufmerksamkeit zuteilwurde; wieso diese intime und private Angelegenheit, die sich zwischen Menschen ereignet, eine solche identitätsstiftende Bedeutung erlangen konnte bzw. mit ihr verbunden wurde.

Damit diese Identitätszuschreibung erschaffen werden konnte, wurde die Sexualität „durchleuchtet“. Die Menschen wurden gezwungen, sich zu ihrer Sexualität zu äußern; Wörter für all das zu finden, was passiert, was sie empfinden, wen oder was sie begehren etc. Gleichzeitig entstehen zahlreiche Verbote und Vorschriften rund um das Thema Sexualität und den Sex, den die Menschen haben (oder haben möchten). Je mehr Wissen um den Sex angehäuft wird, desto größer werden die Bestrebungen, diesen zu ordnen und kategorisieren (z. B.: normal vs. nicht-normal; natürlich vs. pervers; heterosexuell vs. homosexuell).

Foucault möchte sich jedoch nicht auf diese Verbote oder Gebote konzentrieren, sondern vielmehr in seiner Geschichte der Sexualität den Gesamtzusammenhang der Sexualitätsdispositive darstellen (ebd., vgl. S. 177).

Dabei konzentriert Foucault sich erneut analog zu seinen Arbeiten in *Macht der Psychiatrie* und *Überwachen und Strafen* auf die produktive Facette dieser Macht. Die Produktion von Wahrheit rund um den Sex und die Sexualität sind sein Forschungsinteresse; keine Repressionstheorie der Verbote: „welches sind die positiven Mechanismen, die auf verschiedene Art und Weise die Sexualität produzieren und bei denen am Ende Elend herauskommt?“ (ebd., S. 179).

Im 18. Jahrhundert gerät die kindliche Masturbation in den Blick und erlangt eine ungeheure Bedeutung, bis hin, dass sie behandelt und verfolgt wird wie eine „plötzliche, furchtbare und die ganze menschliche Spezies bedrohende Epidemie“ (ebd., S. 180).

Einige Theoretiker der Zeit (z. B. W. Reich) setzen dieses Masturbationsverbot in den Kontext der Ökonomie und verfolgen die These, dass diese die Produktionskräfte einschränke; Sex und Sexualität als etwas, das die kapitalistische Gesellschaft bedroht.

Foucault betrachtet das Aufkommen dieser Thematik unter dem Blickwinkel der Veränderungen, die sich zeitgleich im Beziehungsnetz der Familie und pädagogische Institutionen vollzogen, aber auch in den Diskursen um die öffentliche Hygiene (vgl. ebd., S. 181):

„Am Treffpunkt von Körper und Seele, Gesundheit und Moral, Erziehung und Zucht ist der Sex der Kinder gleichzeitig zur Zielscheibe und zum Instrument der Macht geworden. Man

hat eine spezifische ‚Sexualität der Kinder‘ konstituiert, eine heikle gefährliche und ständig zu überwachende Sache“ (DM, S. 181).

Ziel dieser Unternehmung war es dabei, ein Machtnetz über die Kindheit zu spannen. In dem Moment, in dem die Kindheit erfunden wurde, musste sie auch gleich unter Regeln gestellt werden: „(...) daß die Sexualität – ausgesprochen und verboten, gesagt und untersagt – ein Relais ist, auf das kein modernes Machtsystem verzichten kann“ (ebd., S. 188; Herv. i. O.).

Ökonomie und Macht hängen in dem Aspekt zusammen, dass elementare Machtbeziehungen für ökonomische Verhältnisse konstitutiv sind (vgl. ebd., S. 189).

Subjektivierung ist innerhalb des Sexualitätsdispositivs dabei durch eine Doppelbödigkeit gekennzeichnet:

„Das Individuum nimmt sich einerseits als autonomes, selbstreflexives und selbstständiges Subjekt wahr, auch indem es seine Sexualität als Ausdruck und Möglichkeit seiner Individualität und Freiheit begreift. Andererseits ist es Unterworfenes, da ihm zum einen (nicht nur) durch Zwang und Kontrolle bestimmte Ideale des Normalen aufgeprägt oder nahegelegt werden. Zum anderen ist schon das (freiwillige) Bestreben, sich über seine Sexualität selbst zu definieren, ein Effekt des Sexualitätsdispositivs (vgl. Schäfer, 1991, S. 138 f.)“ (S. 87).

Dem\*der Einzelnen ist diese Art der Unterwerfung der eigenen Subjektivität unter das Sexualitätsdispositiv mitunter folglich wahrscheinlich gar nicht bewusst. Die Individuen werden groß in einem Umfeld, in dem die Suche nach der eigenen Sexualität und das Reden über sie zum alltäglichen Habitus geworden sind. Gegebenenfalls fühlen sie sich sogar „frei“ in dieser eigenen Konstruktion und Zuschreibung ihrer Sexualität zu sich selbst.

„In diesem Sinne konstituiert dieses Dispositiv ein ‚sexualisiertes Subjekt‘ (Ott, 1998, S. 50), das Sexualität als Ausdruck und Möglichkeit seiner Freiheit und als seine ‚innerste Natur‘ (ebd.) begreift, da es sich mehr oder weniger durch das definiert und definiert wird, was es sexuell tut, denkt oder träumt bzw. sexuell tun, denken oder träumen sollte (vgl. ebd., S. 50 f.). Gleichzeitig ist die Art und Weise, wie und was es von seiner Sexualität wahrnehmen kann und soll und wie es diese Wahrnehmungen zu interpretieren hat, wesentliche Wirkung des Sexualitätsdispositivs“ (S. 88).

Foucaults Programm seit *Überwachen und Strafen*: „Vier Dinge: die Machtbeziehungen aufsuchen, wo sie am verborgensten sind; ihnen bis in die ökonomischen Infrastrukturen nachgehen; sie unter ihren nicht nur staatlichen, sondern infra- oder para-staatlichen Formen verfolgen; ihr materielles Spiel rekonstruieren“ (DM, S. 190).

Sexualität steht folglich in Verbindung mit Wissen, das diese an den Diskurs der Humanwissenschaften bindet. Die Verbindung zwischen Sexualität und Normativität äußert sich in der Beziehung, die diese mit der Macht hat. Dies führt Foucault zum Begriff der Bio-Macht (vgl. Ruoff, 2009, S. 184). Die Verbindung zwischen Sexualität und Subjektivität wurde weiter oben bereits ausführlich dargelegt unter dem Aspekt der Geständnispraktik und der damit verbundenen Introspektion. Der Gedanke, dass es Sexualität auch ohne Machtansprüche geben könne, dass diese Ausdruck eines inneren Selbst sein könne, ist der Gedanke des späten Foucaults in seinem letzten veröffentlichten Werk „Die Sorge um sich“ (vgl. SW III), die ihn zu der Entwicklung einer Kultur seiner selbst führt (vgl. Ruoff, 2009, S. 184).

Das abendländische Dispositiv der Sexualität besteht in der Annahme und Festsetzung, dass jegliche Lust ihren Ausdruck im Sex findet und dass der Sex dem Akt der Zeugung bzw. Fortpflanzung dient. Ausgeschlossen mit dieser Setzung werden damit die kindliche

Sexualität sowie Formen der Sexualität/der sexuellen Begegnung, die nicht die Zielsetzung der Zeugung verfolgen, wie es beispielsweise in allen denkbaren Formen der homosexuellen Beziehungen der Fall ist:

„Individuelle sexuelle Erscheinungsformen, Zuschreibungen und Identitäten, aber auch die Weise, in der bestimmte sexuelle Normen und Formen in Kultur und Gesellschaft verankert sind, sind in dieser Perspektive nicht Ausdruck einer universalen Natur der Sexualität und deren Teleologie, sondern vor allem Produkt komplexer Macht-Wissen-Dispositive“ (vgl. Ott, 1998, S. 50) (Dahlmanns, 2008, S. 82).

Und noch weitergehend:

„Die Unterscheidung von Sex und Sexualität nutzt Foucault schließlich zu einer provokanten Feststellung: Es kommt nicht auf eine Pseudobefreiung an, bei der jede Lust auf einen verdeckten Sex zurückgeführt wird, sondern die eigentliche Kunst einer *ars erotica* besteht in dem Zugeständnis einer Lust, die unabhängig vom Sex ihre eigene Ökonomie begründet“ (Ruoff, 2009, S. 184; Herv. i. O.).

Ich verstehe diesen Gedanken in dem Sinne, dass Foucault annimmt, dass die Lust eine „Eigenlebe“ habe, eine Kraft ist, die nach ihren eigenen Mechanismen und Regeln funktioniert. Diese Lust lässt sich nicht komplett vom Sex vereinnahmen und geht auch nicht in der Sexualität der Menschen auf. Sie existiert außerhalb von dieser. Sie ist das, was sich dem Sex und der Sexualität immer entzieht. Sie ist ein Teil davon, aber immer auch noch viel mehr.

„Das Geständnis lebt von der Verfehlung, die sich nur vor dem Hintergrund des Normalen abzeichnen kann. Die Norm antwortet auf die Kontrollbedürftigkeit und die Entdeckung der Abweichung, wobei der Psychiatrie eine besondere Stellung zukommt, denn das Anormale ist mit dem Thema der Sexualität fast von Beginn an verbunden“ (ebd., S. 185).

Masturbationsverbot ist der Beginn des Sexualitätsdispositivs. Man entdeckt den einsamen und begehrenden Körper, mit dem es dann Aufgabe der Institutionen werden wird, diesen unter Aufsicht und Kontrolle zu bringen. An dieser Stelle verbinden sich erneut Wissen und Macht.

Neben der Onanie entdeckt man in der Medizin den sexuellen Trieb, der als Erklärungsmodell für verschiedene Formen der Abweichung herangezogen wird. Er wird in einen juristischen Kontext gesetzt und mit dem Diskurs der Kriminalität verbunden. Es erscheint die Konstruktion des „Monsters“, dessen Verbrechen Verbindungen zu einem Begehren ermöglichen, das einem unerfüllten Trieb oder einem gestörten Triebverhalten entspringt.

Sexualität, der sexuelle Trieb werden nun also nicht mehr nur die Aufgabe der Pädagogen\*innen und Familien, die eine „kindliche Entwicklungsstörung“ beaufsichtigen und unter Regeln stellen sollen, sondern auch Aufgabe der Psychiatrie, die eine Theorie der sexuellen Psychopathologie entwickeln soll. 1864 erscheint „*Psychopathia sexualis*“ von Heinrich Kaan (vgl. Ruoff, 2008, S. 187). Dabei liegt ein wesentlicher Grundgedanke im psychiatrischen Diskurs bei der Frage nach der juristischen Verantwortbarkeit, wir nennen es heute „Zurechnungsfähigkeit“: „Die Anomalien des Sexualtriebes beschränken sich nicht mehr auf den drohenden Verfall des Onanisten, sondern es geht zunächst um die Verbindung zwischen Sexualtrieb und Wahnsinn“ (ebd.).

„Mit der Schaffung dieses imaginären Elementes ‚Sex‘ hat das Sexualitätsdispositiv eines seiner wesentlichsten inneren Funktionsprinzipien zustande gebracht: das Begehren nach Sex: ihn zu haben, zu ihm Zugang zu haben, ihn zu entdecken, ihn zu befreien, ihndiskursiv zu artikulieren, seine Wahrheit zu formulieren. Das Sexualitätsdispositiv hat ‚den Sex‘ als begehrenswert konstituiert. Und dieser ‚Begehrens-Wert‘ des Sexes bindet jeden von uns an den Befehl ihn zu erkennen, sein Gesetz und seine Macht an den Tag zu bringen“ (SW I, S. 186).

In der Ethik des Selbst (SW II und III) nimmt Foucault eine dritte Verschiebung in seinem Werk vor. Nach der Analyse des Diskurses und den Mechanismen und Technologien der Macht wendet er sich nun ganz dem Subjekt zu und der Frage, wie dieses einen Bezug zu sich selbst gestalten kann:

„Jetzt schien es nötig, eine dritte Verschiebung vorzunehmen, um das zu analysieren, was als ‚das Subjekt‘ bezeichnet wird; es sollte untersucht werden, welches die Formen und die Modalitäten des Verhältnisses zu sich sind, durch die sich das Individuum als Subjekt konstituiert und erkennt (...)“ (SW II, S. 13).

Diese dritte Verschiebung vollzieht Foucault im Rahmen seiner Analysen zum Sexualitätsdispositiv. Dabei betrachtet er nun näher das sexuelle Verhalten in der Antike, im Hellenismus und der Kaiserzeit.

In der Epoche der Antike wird das sexuelle Verhalten, das in Zusammenhang mit den Lüsten steht, in vier Haupttypen aufgegliedert: „Die Diätetik der Körper, die Ökonomik in der Ehe, die Erotik der Knabenliebe und die damit verbundene Philosophie der Wahrheit“ (Ruoff, 2008, S. 189).

In Bezug auf eine *Ethik des Selbst* müssen dabei die Selbsttechniken vorwiegend betrachtet werden. Die Auseinandersetzung folgt demnach der Frage nach dem Verhältnis zwischen Begehren, Lust, Eros und Fortpflanzung. Die Lust wird dabei als eine bedrohliche Kraft beschrieben, die, wird sie vom Individuum nicht beherrscht, dieses zum Exzess treiben kann. Sexuelle Lust scheint folglich etwas zu sein, das unter Regeln gestellt und kontrolliert werden muss. Dies bezeichnet Foucault als die erste ethische Frage (vgl. ebd., S. 190). Die zweite ethische Frage ist die nach der Differenzierung zwischen den beiden Geschlechtern Mann und Frau, was deren Freiheit(en) und Aufgaben in der Ehe und für die polissind.

## 5.8. Ausblick: Die Möglichkeit, den Widerstand zu denken

„Denn der Widerstand muß sein wie die Macht: genauso erfinderisch, genauso beweglich, genauso produktiv wie sie. Muß sich wie sie organisieren und stabilisieren. Muß wie sie ‚von unten‘ kommen und sich strategisch verteilen“ (DM, S. 195).

„(...) sobald es ein Machtverhältnis gibt, gibt es eine Widerstandsmöglichkeit. Wir stecken nie völlig in der Falle der Macht: unter bestimmten Bedingungen und mit einer präzisen Strategie kann man immer ihren Zugriff abwenden“ (ebd., S. 196).

Bis zum *Der Wille zum Wissen* spielen Praktiken des Widerstands in den Arbeiten von Foucault keine Rolle. Sie kommen eher theoretisch abstrakt in seinen Arbeiten vor. Bis zum *Der Wille zum Wissen* gelten Foucaults Arbeiten ganz und gar der Analyse von bestehenden Macht-Wissen-Komplexen, wie er es anhand verschiedener Institutionen wie der Klinik, Psychiatrie und dem Gefängnis ausbuchstabiert.

Dabei ist Widerstand immer schon gedacht als Bestandteil der Gesamtstrategie des Dispositivs. Widerstand ist ent-individualisiert, d. h., er lässt sich nicht zurückführen auf ein einzelnes Individuum, sondern ist vielmehr ein „immanentes Merkmal eines überindividuellen Beziehungsgeflechts“ (Dahlmanns, 2008, S. 91).

Das Subjekt ist in diesem Sinne eher passiver Träger eines Widerstandes, der außerhalb seines bewussten Handlungsspielraum steht. In seinen späteren Arbeiten (SW II und III) wird Foucault diese Unterbestimmtheit der Freiheit und Widerständigkeit des Subjektes korrigieren.

Dabei ist eine offene Frage, *woher* der Widerstand kommen kann, wenn nicht das Subjekt Urheber\*in von diesem ist. Es ist erneut die Frage danach, wie etwas *Neues, Anderes, Noch-nicht-Dagewesenes* entstehen und sich im Diskurs artikulieren kann. Claus Dahlmanns verweist in seiner Arbeit zum Subjektbegriff Foucaults in diesem Zusammenhang auf dessen Arbeiten zur Literatur, die vornehmlich mit zwei zentralen Autoren verbunden ist: Maurice Blanchot und Georges Bataille.

„Ein Außen, in dem das Subjekt sich (und seine Sprache) verliert und sich seine Selbstidentität auflöst. Foucault begreift *Überschreitung* hier also vor allem als die Befreiung von der Figur des mit sich selbst identischen Subjekts“ (ebd., S. 92, Herv. i. O.). Dies ähnelt den Überlegungen Foucaults zum Begriff des Wahnsinns, bei denen dieser als das Andere der Vernunft bezeichnet wird, etwas, das außerhalb dieser liegt und nur durch den Verlust des Selbst im Wahn erkannt werden kann (vgl. *Wahnsinn und Gesellschaft*, 1973).

In seinem Spätwerk wendet Foucault sich von diesem Gedanken der Grenzüberschreitung ab und eher Überlegungen zu bezüglich der Entwicklung neuer Formen der Subjektivität, die ein geringeres Maß an Unterwerfung aufweisen. „Dennoch bleiben die Kategorien der Grenzerfahrung und des *Außen* weiterhin wichtige Denkfiguren bei Foucault, während der Begriff der *Überschreitung* durch den der Transformation abgelöst wird“ (Dahlmanns, 2008, S. 93, Herv. i. O.).

Foucault betrachtet im dritten Band seiner Reihe zur Sexualität den Aspekt der inneren Freiheit und des eigenen Selbsterlebens genauer.

„Wenn man die Genealogie des Subjekts in der abendländischen Kultur untersuchen will, muss man nicht nur die Herrschaftstechniken, sondern auch die Selbsttechniken berücksichtigen. Man muss die Wechselwirkung aufzeigen, die zwischen diesen beiden Arten von Techniken besteht. Ich habe vielleicht die Herrschaftstechniken zu sehr in den Vordergrund gerückt, als ich die Anstalten, die Gefängnisse etc. untersuchte. Es ist richtig, dass das, was wir ‚Disziplin‘ nennen, etwas ist, das in dieser Art von Institutionen eine wirkliche Bedeutung hat. Aber das ist nur ein Aspekt der Kunst, die Menschen in unseren Gesellschaften zu regieren. Nachdem ich das Feld der Macht im Ausgang von den Herrschaftstechniken untersucht habe, möchte ich in den kommenden Jahren die Machtverhältnisse im Ausgang von den Selbsttechniken studieren“ (DeE IV, S. 210).

## 6. Überwachen und Strafen in der deutschen Schule

„Das ‚Unter-Beobachtung-Stellen‘ ist die natürliche Verlängerung einer von den Disziplinar- methoden und Überprüfungsverfahren erfaßten Justiz. Daß das Zellengefängnis mit seinem Zeitrhythmus, seiner Zwangsarbeit, seinen Überwachungs- und Registrierungsinstanzen, sei- nen Normalitätslehrern, welche die Funktionen des Richters fortsetzen und vervielfältigen, zur modernen Strafanlage geworden ist – was ist daran verwunderlich? Was ist daran ver- wunderlich, wenn das Gefängnis den Fabriken, den Schulen, den Kasernen, den Spitälern gleicht, die allesamt den Gefängnissen gleichen?“ (ÜuS, S. 292).

Die vorherigen Ausführungen Foucaults in seinem Werk *Überwachen und Strafen* werden nun im Folgenden auf die Institution der deutschen Schule übertragen.

Foucault hatte sich bereits zehn Jahre vor der Veröffentlichung 1975 dieser Arbeit in ei- nem kurzen Text über das Gefängnis geäußert, als einer „Heterotopie (...), die aus dem kom- plexen Zusammenspiel von Öffnungen und Schließungen, von Isolation und Durchdringung hervorgehen“ (H, S. 32).

Dabei weisen für ihn die Veränderungen der Strafpraxis, die er in dieser Arbeit beschreibt, auf einen grundlegenden Transformationsprozess hin, der die gesamte Gesellschaft durch- zieht, „die sich eben auch an der Gestalt von Kasernen, Fabriken und Schulgebäuden ablesen lässt“ (ebd.).

Habe ich in Kapitel 3 vor allem die Entstehung und Etablierung des deutschen Schulsys- tems im Zusammenhang mit seinen historischen und politischen Kräften betrachtet, wende ich mich nun analog zur Vorgehensweise Foucaults in Bezug auf das Gefängnis vermehrt der *inneren* Gestaltung der Schule zu. In den Blick geraten dabei dann dessen innere Mechanis- men der Überwachung, Kontrolle und Disziplinierung.

Während ich in Kapitel 3 die Grundprinzipien der Schule in Form der Isolation, Abhän- gigkeit, Anonymität, Ordnung und Gewalt dargestellt habe, geht es im Folgenden nun dar- um, die Ausgestaltung dieser Grundprinzipien im Schulalltag zu untersuchen.

Dazu werden zunächst die Elemente und Facetten des Dispositiv-Begriffs der Schule vorge- stellt. Daran anschließend wird eine Analyse des Macht- und Disziplin-Begriffes in Bezug auf die Schule durchgeführt. Sind diese drei Grundbegriffe (Dispositiv der Schule, Macht und Disziplin) in ihrer Gestalt vorgestellt worden, wende ich mich den Methoden zu, die die Disziplin innerhalb der Schule zur Anwendung bringt. Die räumliche und zeitliche Kon- trolle sowie die Lenkung von Entwicklungsprozessen unter Beherrschung der Kräfte der Schüler\*innen spielen dabei die entscheidende Rolle. Als Mittel der Macht treten die hier- archische Überwachung, die Sanktionen und das Prüfungssystem des Schulsystems in den Vordergrund. Dies alles mündet in einer Schularchitektur, die als Panopticon konzipiert ist, um die Umsetzung dieser Methoden und Machtmittel zu ermöglichen. In Bezugnahme auf historische Zeugnisse der Etablierung der Schularchitektur in Deutschland kann deren mi- litärische und kasernenhafte Gestaltung in den Blick genommen werden. Die Wirkmächtig- keit dieser Architektur ist dabei auch ohne die Anwesenheit eines Lehr- oder Aufsichtsperso- nals vorhanden. Anhand von Untersuchungsergebnissen der Architekturpsychologie können diese Effekte der inneren und äußeren Architektur auf die Schüler\*innen verdeutlicht und referiert werden. Dabei steht die Fragestellung im Vordergrund, wie sich Raumstrukturen in Körper- und Subjektstrukturen einprägen und damit subjektivierende Effekte auf die Schü-

lerschaft ausüben. Die Schüler\*innen wiederum entwickeln Technologien und Kompensationsstrategien, wie sie in diesem System Schule funktionieren und erfolgreich sein können. Dies hat Foucault bekanntlich mit der Wirkmächtigkeit und Produktivität von Machtpraktiken beschrieben – es geht weit hinaus über die häufig anzutreffende Problematisierung der Macht in pädagogischen Kontexten, die in dieser eine Fremdbestimmung sieht, der die Selbstbestimmung der Schülerschaft entgegengesetzt und gefördert werden soll (vgl. Ricken/Rieger-Ladich, 2004).

Es ist aufgrund dessen in einem letzten Schritt des vorliegenden Kapitels danach zu fragen, welche Subjektformationen in Bezug auf das Schüler\*in-Sein das Schulsystem produziert und inwieweit innere Freiheit zur Selbstbestimmung in diesem System existieren kann: Wie wird die Verinnerlichung der Anforderungen befördert und wie dadurch die Regulation als Selbstregulation hervorgebracht? (vgl. Göhlich, 1993, S. 117 f. ). Dies wird Gegenstand meiner abschließenden Analysen sein.

### 6.1. Das Dispositiv der Schule

In Kapitel 4.2. führte ich den Wandel vom Begriff des Diskurses zum Begriff des Dispositivs aus. Zur Veranschaulichung sei dieses noch einmal in Kürze zusammengefasst:

Das Dispositiv umfasst *drei Elemente*: (1) eine Struktur mit heterogenen Elementen wie z. B. Gesetze, Verwaltungsapparate, Wissensbestände etc.; (2) die Verknüpfung dieser Elemente untereinander, die nicht zufällig ist, sondern zwischen denen sich ein strategisches Netz formt; (3) die Struktur und die Bildung eines Netzes zwischen diesen stellt rückblickend eine bestimmte Art von Genese dar. Das heißt, es ist nicht zufällig so entstanden, sondern das Dispositiv hat sich aufgrund eines Prozesses gebildet, der laut Foucault drei Momente aufweist: (1) das Dispositiv entwickelt sich als Antwort auf einen Notstand – es etabliert sich folglich als Lösung für ein gesellschaftliches Problem. Nach seiner Etablierung bleibt es weiter bestehen als Ort eines „doppelten Prozesses“; (2) die heterogenen Elemente des Dispositives müssen sich immer wieder neu um die gewollten und ungewollten Veränderungen, die es selbst verursacht hat, justieren; (3) das Dispositiv ist ein Netz, das sich strategisch immer wieder neu formt und je nach Bedarf neue Formen und Funktionen einnehmen kann.

Auf die Schule gewandt umfasst das *Dispositiv* (1) den Verwaltungsapparat, Lehrpläne, Schulgesetze, sämtliche schulische Einrichtungen über die Vorschule, Förderschulen, Klinikschulen, Gesamtschulen, Haupt-, Real-Schulen, Gymnasien, berufsbildende Schulen, Internate, Privatschulen etc. Darüber hinaus betrifft es alle wissenschaftlichen Teil-Disziplinen, die sich mit dem Thema Lernen und Schule beschäftigen (Schulpädagogik, pädagogische Psychologie etc.); die Schularchitektur, die Ordnung der Zeit durch Stundenpläne, Jahrgangspläne und Jahrgangsstufen und die nationalen und internationalen Kommissionen, die die Vergleichsstudien IGLU und PISA vornehmen, sowie die Leistungs-Vergleichs-Studien zwischen den einzelnen Bundesländern, außerdem alles Gesagte und Ungesagte, was zum Thema *Schule* zu unserer Zeit in den Köpfen der Menschen vorherrschend ist. Das Netz, das sich zwischen diesen Elementen knüpft und in das jede einzelne Schule eingewoben ist, ist das *Dispositiv*.

(2) Ein Beispiel für die Verschiebung der Elemente im Netz des Dispositivs ist in unserem Zusammenhang die Begründung der Vielgliedrigkeit des deutschen Schulsystems: Bei der Etablierung eines gegliederten Schulsystems in Preußen um 1900 war ein wesentlicher

Aspekt dieses Systems „die Zementierung der gesellschaftlichen Klassentrennung nach unten“ (Kähler, 2004, S. 21).

(3) Das *1. Moment* dieser Verschiebung der Elemente des Dispositivs ist der Fakt, dass die Einführung der Schulpflicht als eine Reaktion auf die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und die veränderten Anforderungen einer wachsenden Industriegesellschaft reagiert (siehe dazu Kap. 3). Die Einführung einer allgemeinen Schulpflicht im 18. Jahrhundert innerhalb eines gegliederten Schulsystems sah man als ein wirksames Instrument an, um die Etablierung eines Rechtsstaates und die Entwicklung eines frühkapitalistischen Systems zu ermöglichen und die soziale Zuweisung auch nach Wegfall der Ständegesellschaft in modifizierter Form weiter aufrechtzuhalten:

„Die Schule wurde zum Instrument des Erhalts der politischen Ordnung – neben der Notwendigkeit, in einer Zeit steigender Anforderungen an die Qualifikationen vieler Menschen deren Ausbildungsstandards zu erhöhen. Wer die Gebrauchsanweisung eines technischen Gerätes nicht lesen kann, kann auch nicht damit umgehen“ (ebd., S. 17).

Wichtig dabei erscheint der Gedanke der *Ordnung* und der *Kontrolle* – wie schon zuvor erwähnt, sollte nach dem Wegfall der Ständegesellschaft der Zugang zur Bildung keinesfalls *frei* sein, sondern *je nach Herkunft kontrolliert werden*: „daß solches (nämlich zu viel Bildung) in seinen Grenzen gehalten werden müsse, damit nicht aus dem gemeinen Mann (...) verbildete Halbwisser, ganz seiner zukünftigen Bestimmung entgegen, hervorgehen“ (preußischer Minister Beckendorf, 1822, zitiert nach ebd., 2004, S. 19).

Dies bedeutet, dass nicht die Leistungsfähigkeit und die kognitiven Fähigkeiten über das Maß an Bildung, die einem zuteilwerden soll/kann, bestimmen, sondern der Staat wollte/will kontrollieren, welche Bevölkerungsschichten wie viel lernen dürfen. Nach Wegfall der Ständegesellschaft gab es keine Freiheit für die Bürger\*innen, sondern ihre Lebensführung wurde auf andere Weise vom Staat kontrolliert. In Kapitel 3 wurde bereits die Kontrollstruktur erläutert, wie sie sich im Staate Preußen bezüglich der Inhalte des Unterrichts und der Ausbildung der Lehrer\*innen entwickelte – an diesem Punkt der Analyse können nun weitere Kontrollmechanismen, die den Zugang zu Institutionen regeln, dargestellt werden.

Ein Instrument dieser staatlichen Kontrolle von Bildungschancen war und ist u. a. die Festschreibung von *Zugangsbedingungen*. Bereits 1834 bildete das Abitur die *alleinige* Zugangsberechtigung zu einem Universitätsstudium und dessen Abschluss wiederum berechtigte den *alleinigen* Zugang zu akademischen Berufen. Anhand dieser Ausführungen wird erkennbar, dass es eine der *strategischen Funktionen* des Dispositivs ist, die Trennung zwischen den einzelnen Bevölkerungsgruppen auch nach Wegfall der Ständegesellschaft weiter aufrechtzuerhalten, die Vormachtstellung des Bürgertums zu sichern und die „Produktion“ von gebildeten Bürger\*innen staatlich zu kontrollieren und systematisch zu überwachen:

„Der Besuch von allgemein bildenden Schulen dient der *systematischen* Gestaltung der Lern- und Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen sowie zur Vorbereitung auf den Besuch höherer allgemein bildender Schulen oder auf die berufliche Ausbildung“ (Statistische Veröffentlichungen der KMK, 2002, S. 50; Herv. i. O.).

Analog zu Foucaults Ausführungen zum Dispositiv-Begriff in seinem Werk Überwachen und Strafen kann auch für die Etablierung und Konstruktion des Schulsystems in Deutschland veranschaulicht werden, dass es sich an dieser Stelle in diesem *2. Moment* um einen doppelbödigen Prozess handelt, der das Ziel hat, sich in einem *3. Moment* immer wieder neu an die bestehenden Gegebenheiten anzupassen:

Auf der einen Seite ist ein Prozess der funktionellen Überdeterminierung zu beobachten, der sich auf die zeitlich ausgedehnte Phase der Einführung der ersten allgemeinen Schulpflicht und deren ersten Entwurf eines gegliederten Schulsystems bezieht bis zu deren Ausweitung und Etablierung. Die Gliederung des deutschen Schulsystems ist durch diverse Modifikationen hindurch und trotz aller Reformbemühungen bis heute weiterhin existent.

Die Elemente des Dispositivs des gegliederten Schulsystems haben sich über die Jahrzehnte hinweg bis heute stets neu formiert und um alle gewollten und ungewollten Folgen herum immer wieder aufs Neue justiert (vgl. Herrlitz et al., 2009, S. 157–169). Auffallend dabei ist, dass es innerhalb dieses langen Prozesses vom 17. Jahrhundert bis heute nicht zu einer *Verminderung* der Ordnungs- und Zuweisungsstrukturen gekommen ist, sondern zu einer Steigerung, worin meines Erachtens die Wirkmächtigkeit des Dispositivs zur Geltung kommt. So haben sich nach der Einführung der Schulpflicht in Preußen die Arten und Formen des Schulwesens im Zusammenhang mit politischen und ökonomischen Veränderungen kontinuierlich gewandelt. Mit Ausnahme der Gesamtschule, die sich allerdings erst in den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts etabliert (vgl. Fend, 2006, S. 194–199), ist die vorherrschende Kategorie der Ordnung der Zuweisung die Leistung der Schüler\*innen, die in Deutschland in einem engen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft steht (vgl. u. a. Becker/Lauterbach, 2010; Baumert/Stanat/Watermann, 2006).

Aus der heutigen Perspektive heraus kann rückblickend beobachtet werden, dass die im Staate Preußen das erste Mal gesetzte Schulstruktur von Volksschulen und Gymnasien, die aufgrund der Sicherung der gesellschaftlichen Klassentrennung gebildet wurde, ein Dispositiv darstellt, das durch seine strategische Natur immer wieder neu sich in der jeweiligen Zeit aktualisiert und anpasst, ohne sich jemals komplett aufzulösen (*3. Moment des Dispositivs*). Foucault spricht in diesem Zusammenhang u. a. auch von einer Manipulation von Kräfteverhältnissen, die ein rationales und abgestimmtes Eingreifen in diese meint, um sowohl Entwicklungen in gewünschte Bahnen zu lenken als auch bestimmte Kräfte zu blockieren, andere zu stabilisieren und manche nutzbar zu machen (vgl. DM, S. 122 f.).

Die Manipulation von Kräfteverhältnissen zeigt sich im schulischen Bereich in den Leistungsunterschieden der einzelnen Schulformen. Die Produktivität des Dispositivs äußert sich innerhalb des deutschen Schulsystems in der sozialen Segregation; die preußischen Maximen, die dem Schulsystem seine Funktion zuschrieben, sind bis heute erfolgreich wirksam: „(...) die Kopplung von sozialer Lage der Herkunftsfamilie und dem Kompetenzerwerb der nachwachsenden Generation (ist in Deutschland, E. R.) ungewöhnlich straff“ (PISA, 2000, S. 41):

„Wir können in diesem Netz des Dispositivs und seiner Verschiebungen, die von Pongratz (1989) proklamierte Verwobenheit der Schule in Prozesse der gesellschaftlichen Rationalisierung erkennen, in denen diese als Instanz der gesellschaftlichen Disziplinierung etabliert wird. Dabei weist Pongratz schon in diesen frühen Arbeiten auf die Schule als ein Dispositiv der Macht hin, „das sich auf weithin unbemerkte Weise in die Körper der Schüler/innen einschreibt““ (Ricken/Rieger-Ladich, 2009, S. 190 f.).

Wie in Kapitel 4 dargelegt wurde, speist sich dieses Dispositiv dabei aus verschiedenen kulturellen, gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Aushandlungs- und Umbruchprozessen, in denen auch die Auseinandersetzung zwischen Staat und Kirche eine Rolle spielte.

## 6.2. Der Macht- und Disziplin-Begriff in der deutschen Schule

Nachdem im Vorherigen die Facetten und Formen des Dispositiv-Begriffs vorgestellt wurden, wird im Folgenden nun der Macht- und Disziplin-Begriff innerhalb des deutschen Schulwesens analysiert.

In seinem Werk *Überwachen und Strafen* hat Foucault (siehe Kap. 5) die Mechanismen und Facetten der Macht und Disziplin weiter ausformuliert, indem er sowohl besonders auf ihre produktiven Implikate verweist als auch – aus Sicht der einzelnen Individuen – verstärkt beleuchtet, wie sich die Mechanismen der Macht und der Disziplinierung in den Körper- und Subjektstrukturen niederschlagen.

Zunächst wird in diesem Kapitel nun die Verwobenheit der Macht mit pädagogischen Ansprüchen dargestellt, um dann im folgenden Kapitel auf Arten und Formen der Disziplinierung der Schüler\*innen einzugehen.

### 6.2.1. Macht als produktive Macht in der Schule

„Macht ist konstitutiv für pädagogische Ansprüche, aber sie muss begrenzt werden, damit die Perspektive auf jene Selbstbestimmung, die in der Moderne jede moralische Argumentation diszipliniert, aufrechterhalten werden kann“ (Schäfer, 2004, S. 146).

Dabei sind die pädagogischen Machtansprüche der Schule

- a) wesentlich auf den Aspekt der Zeit bezogen: Sie sind zeitlich begrenzt – sie beziehen sich nur auf den Zeitraum, in dem die Schüler\*innen sich in der Schule aufhalten.
- b) Sie machen sich selbst überflüssig: die Machtansprüche, die aus pädagogischen Gründen an die Heranwachsenden über unterschiedliche Wege und Methoden herangetragen werden, haben den Sinn, dass diese sie verinnerlichen und nach ihnen handeln, sodass ein Äußern dieser Ansprüche irgendwann überflüssig wird.
- c) Pädagogische Machtansprüche – wie auch in der Psychiatrie und im Gefängnis – sind begrenzt legitim: wie in Kapitel 3 erläutert, war in Deutschland die Ausübung physischer Gewalt im aufkommenden Schulsystem durch Vorgaben und Erlasse geregelt, wobei die körperliche Züchtigung der Mädchen verboten war (vgl. Kap. 4.3.4.).

Dabei konstituiert das *Zusammenspiel* von Wissen und Macht dieses Kräfteverhältnis: „Das überlegene Wissen des Pädagogen legitimiert seine Handlungsmacht, also jene Macht, dem anderen Menschen sein Handeln und die Maßstäbe seines Urteilens vorzuschreiben“ (Schäfer, 2004, S. 146). Wie in Kapitel 2 ausgeführt, war bei der Etablierung des Schulsystems dieser Vorsprung an Wissen vor der Etablierung eines Ausbildungssystems für die Lehrerschaft das entscheidende Unterscheidungskriterium zur binären Konstruktion von Schüler\*in und Lehrer\*in.

Der\*die Pädagoge\*Pädagogin muss als Vorbild das wünschenswerte Verhalten selbst vorleben und die Maxime seines\*ihres Handelns erläutern.

Dies ist nun ein neuer Aspekt, den Foucault in *Überwachen und Strafen* noch deutlicher als in *Die Macht der Psychiatrie* hervorhebt: die Einsicht des Subjektes. Dies meint, dass selbst körperliche Strafen nicht allein auf den Körper gerichtet sind, sondern das Wesen eines Menschen treffen sollen. Das unerwünschte Verhalten soll nicht mehr nur aus Angst vor erneuter Bestrafung nicht mehr gezeigt werden, sondern auch aus dem Grund, weil der\*die Heranwachsende *eingesehen* und *verstanden* hat, dass es besser und vernünftiger ist, sich so zu

verhalten, wie es die Lehrerschaft wünscht. Die Austreibung der Faulheit oder des falschen Wissens, wie es als Begründung für die Züchtigung in Kapitel 3 ausgeführt wurde, erhält hier folglich eine weitere Dimension, in dem nicht mehr nur das richtige Wissen, sondern vermehrt das Verhalten der Schülerschaft in den Blick gerät.

Der\*die Heranwachsende soll sich dann durch Einsicht und durch das Wissen um die Vorteile dieses Handelns selbst kontrollieren und dieses Handlungswissen als sein\*ihr eigenes verinnerlichen. Dieses Wissen stellt eine Form des nutzbaren Wissens dar, da der Mensch es zur Erreichung seiner Ziele und Zwecke einsetzen kann.

#### **6.2.1.1. Produkt der Macht: Homogene Schülerschaft**

Die Produktivität der Macht liegt in Bezug auf das deutsche Schulsystem in der Hervorbringung von homogenen Schülerschaften, die der jeweiligen Schulform zugeordnet werden können. Deutlich benannt wird die Absicht, die hinter dieser strikten Trennung der einzelnen Schulformen untereinander steht, nämlich die soziale Zuweisung.

Jedem\*r Bürger\*in sollte nur so viel Bildung zuteil werden, wie es diesem nach seinem\*ihrer Stand (Bauer\*Bäuerin, Arbeiter\*in, Adel) entspricht. Dabei sind Schulen auch an einer Schließung der Grenzen zwischen dem Innen und Außen interessiert (vgl. Böhme/Herrmann, 2011, S. 119).

Böhme und Herrmann (2011) weisen nach Sichtung der herrschenden Diskurse und Forschungsergebnisse drei Ebenen nach, auf denen schulische Homogenisierungsbestrebungen sich vollziehen:

- (1) Schulische Selektionsmechanismen als institutionelle Homogenisierungsorientierungen: Zurücksetzung des Schuleintritts, Sitzenbleiben, Abschulung an die nächst niedrigere Schulform oder das Sonder- und Förderschulwesen.  
Bei den Übergangsentscheidungen in die Sekundarschule soll eigentlich nach dem Anspruch der Homogenisierung nach intellektuellem Leistungsstand vorgegangen werden. Jedoch weisen Studien immer wieder nach, dass in erheblichem Maße soziale Faktoren der Herkunft in diese Entscheidungsprozesse miteinfließen. Das Ergebnis dieser widerstreitenden Ausschließungsmuster ist, dass Homogenität von Lerngruppen eine bloße Fiktion ist und bleibt, da wir Leistungsunterschiede sowohl in milieuhomogenen als auch in leistungshomogenen Lerngruppen vorfinden (vgl. ebd., S. 120).
- (2) Homogenisierungsorientierungen innerhalb der Deutungsschemata von Lehrer\*innen: Homogenität als Fiktion wird durch das Agieren der Lehrerschaft in der Schule verstärkt und aufrechterhalten, wie es mittlerweile in zahlreichen Studien nachgewiesen werden konnte (vgl. u. a. Becker, 2004; Giesecke-Kopp, 2006; Wischer, 2007; Lang et al., 2010). Lehrer\*innen machen mit den Schülern\*innen Erfahrungen von Mannigfaltigkeit, die Unordnung in ihre bestehenden Denk- und Handlungsmuster bringen. Diese Erfahrungen führen jedoch nicht zu einem Aufbrechen oder Infragestellung dieser, sondern „zu einer Verhärtung der homogenitätsorientierten Denkmuster“ (Böhme/Herrmann, 2011, S. 120).
- (3) Durch die Schulautonomie, die lediglich auf operativer Ebene gewährt wird, besitzen Schulen auf Ebene der Schulentwicklung einen nur sehr engen Spielraum zur Entfaltung der Diversität der Schülerschaft. Schulen werden konfrontiert mit hoheitsstaatlichen Vorgaben und Bildungsstandards, an denen diese sich orientieren müssen und gemessen werden. Böttcher (2008, S. 88) spricht in diesem Zusammenhang von den vier Es der

Bildungsreform: „Effektivität, Effizienz, Evidenz, Erfolgsorientierung“. Der Erfüllung dieser staatlichen Vorgaben werden Prozesse des Aufbrechens des Homogenitätsdenkens untergeordnet. Damit wird erkennbar, dass Homogenisierungsbestrebungen in den selektiven Mikroprozessen der Schule wirksam sind und eine Definition von Heterogenität und Homogenität sich auf einen normativen Differenzbegriff bezieht:

„In dieser Argumentationslogik kann also auch die programmatisch formulierte ‚Individuelle Förderung‘ ganz im Foucaultschen Sinn gelesen werden: Das individuell Different – also Heterogenität – wird anerkannt, um es besser unterwerfen und damit an einen definierten Standard angleichen zu können. In Verbindung mit einem normenbezogenen Differenzbegriff ist die Anerkennung von Heterogenität also eine strategisch motivierte Voraussetzung, um gezielter Schülerleistungen und -haltungen homogenisieren zu können“ (Böhme/Herrmann, 2011, S. 121).

Individuelle Förderung kann in diesem Sinne als ein Mittel der Macht verstanden werden, um Schüler\*innen besser an die bestehenden normativen Standards anpassen zu können, um ihre Verschiedenartigkeit damit zu lenken und in Ordnung zu bringen.

### 6.2.2. Disziplin als Gelehrigkeit der Körper

Zur Durchsetzung und Etablierung der produktiven Macht werden analog zu den Verfahren innerhalb der Psychiatrie und des Gefängnisses auch in der Schule bestimmte Formen von Technologien angewandt, die der Disziplinierung der Schülerschaft dienen.

Dabei fokussiert diese Disziplinierung auf den Körper und die Kräfte der Schüler\*innen. In der Psychiatrie geht es darum, dass die Patient\*innen die richtigen Symptome zeigen, damit der Arzt Arzt sein kann, und sie aufhören, diese Symptome zu zeigen, damit eine „Heilung“ ausgesprochen werden kann.

Die Macht offenbart sich dabei in Form ihrer Herrschaft über den Wahnsinn.

Im Gefängnis stehen die Insass\*innen im Vordergrund und ihr delinquentes Verhalten. Dieses sollen sie ablegen und ein gesellschaftsfähiges und vernünftiges Verhalten erlernen. Gleichzeitig gerät die „Seele“ in den Blick – die Häftlinge sollen nicht nur ein neues Verhalten zeigen, sondern auch „einsehen“, dass sie „falsch“ gehandelt haben. Das heißt, die Verfahren der Disziplin zielen auch auf eine *innere Einsicht* und ein *Geständnis* der Schuld. Hier findet die Macht der milden Mittel ihre Anwendung – es ist eine subtile und beständig wirksame Macht, die sich in die Körper der Individuen einschreiben will und sich damit in ihrer Produktivität offenbart.

Innerhalb der Schule fokussiert die *Disziplinierung* der Schülerschaft auf eine *Lenkung* und *Nutzbarmachung* der kindlichen und jugendlichen Kräfte der Heranwachsenden. In Kapitel 4 offenbarten die Berichte von Schüler\*innen immer wieder deren Anstrengung des langen Sitzens in der Schule und die Unterdrückung von Unruhe und „kindlichem Unsinn“ durch körperliche Züchtigung.

Analog zur Foucault'schen Weiterführung der Thematik der Gelehrigkeit der Körper ohne Gewalt, sondern durch die Internalisierung von Regeln rücken für die Schule deren lange und detaillierten Regel- und Vorschriftenkataloge in den Blick, die in sehr umfanglichem Sinne das Verhalten und die Produktivität der Körper der Schüler\*innen im Blick haben.

Aus dem Schulgesetz eines Gymnasiums in Idstein aus dem Jahre 1790 „zur Bekämpfung der burschikosen Lebensart“ (Rutschky, 1987, S. 141) kann dazu diesem entnommen

werden, dass die Gymnasiasten es dem Lehrer schuldig seien, diesem Respekt, Ehrerbietung, Liebe und Gehorsam zu erweisen. Ein Widersetzen gegen eine Schulstrafe ist nicht erlaubt wie auch das Versäumen einer Lektion, zu der sich alle Schüler\*innen „zu den festgesetzten Stunden präzise mit dem Glockenschlag in dem Gymnasio einfinden“ (ebd.) müssen. Des Weiteren – da es sich bei diesem Gymnasium wohl um ein Internat handelt – ist festgelegt, wie das Verhalten der Schüler in deren Freizeit und der Öffentlichkeit sein soll:

„In ihren Wohnungen sollen die Gymnasiasten Ordnung und Reinlichkeit beobachten (...) allen kindischen oder die Tugend beleidigenden Mutwillen meiden, keinen auffallenden Lärmen treiben, ihre Mitschüler, die bei oder neben ihnen wohnen, in ihrer Ruhe und Fleiß auf keine Art stören; auch ihre Zeit durch unnütze Zerstreungen, z.E. Hunde oder Taubenhalten nicht verderben. Alles Karten- oder Würfelspielens, desgleichen alles Übermaßes im Bier-, Wein- und Kaffeetrinken, auch alles Tabakrauchens auf den Straßen, Spaziergängen und aus den Fenstern sollen sich die Gymnasiasten gänzlich enthalten (...). In Gesellschaften und auf den Straßen sollen die Gymnasiasten sich gegen jedermann höflich, bescheiden und dienstfertig (...) betragen, niemand beleidigen, auch keinen weder in der Stadt noch auf dem Felde irgend einen Schaden zufügen, oder wohl gar Obst (...) entwenden. Sonderheitlich aber sollen sie sich auch zu Nachtzeiten (...) ruhig und ordentlich verhalten, niemanden, er gehe mit oder ohne Laterne über die Straße, insultieren, anpacken, oder ihnen den freien Weg versperren. (...) Auch darf keiner weder bei Tag noch Nacht irgend einen Tumult oder Lärmen auf der Straße treiben, nicht schreien, singen, juchzen, die Leute in ihren Häusern nicht beunruhigen, oder sonstige sogenannte burschikosen Ungezogenheiten begehen!“ (Idstein, 1790, zitiert nach Rutschky, 1987, S. 141).

Für die Produktion von gelehrigen Körpern stellen Disziplinen Verfahren, Technologien und ein bestimmtes Wissen bereit, dessen militärischer Charakter klar hervortritt, die sich jedoch von ihrer militärischen Herkunft lösen und sich innerhalb der einzelnen Institutionen in Form von Organisationsformen und Verfahrensregeln etablieren können. Diese Universalisierung und Verknüpfung macht diese Disziplinen zu einer politischen Technologie. Die vollständige Disziplinierung der Gesellschaft wird zur Bedingung der Möglichkeit von Politik und des Kapitalismus, wie bei der Entwicklung des preußischen Schulsystems und den Prozessen der Etablierung der allgemeinen Schulpflicht in Kapitel 2 mit dem Verweis auf die politischen und wirtschaftlichen Kräfte deutlich hervorgehoben wurde. Die Etablierung dieses Schulsystems wurde aus politischen und ökonomischen Gründen zu einer notwendigen Handlung, um die Ordnung und Produktivität des Staatsapparates aufrechtzuerhalten.

Aufgrund dieser militärischen Herkunft der Verfahren betrachtet Foucault die Politik als einen mit anderen Mitteln fortgesetzten Krieg:

„Es mag sein, dass der Krieg als Strategie die Fortsetzung der Politik ist. Aber man darf nicht vergessen, dass die ‚Politik‘ als die Fortsetzung wenn schon nicht eigentlich des Krieges, so doch des militärischen Modells konzipiert worden ist: als grundlegendes Mittel zur Verhütung der bürgerlichen Unordnung. Als Technik des inneren Friedens und der inneren Ordnung hat die Politik die perfekte Armee, die disziplinierte Masse, die gelehrige und nützliche Truppe, das Regiment im Lager und im Felde für das Manöver und die Übung angelegt und eingesetzt (...). Das klassische Zeitalter sah die große politische und militärische Strategie entstehen, in der die Nationen ihre ökonomischen und demographischen Kräfte gegeneinander ausspielen: es sah aber auch die detaillierte militärische politische Taktik sich entwickeln, durch die innerhalb der Staaten die Kontrolle über die individuellen Körper und Kräfte ausgeübt wird“ (ÜuS, S. 217 f.).

Die Disziplinarmacht und ihre Strategien stellen in diesem Sinne den Typ der Macht dar, der in der Lage ist, auf zwei Phänomene zu reagieren, die die Etablierung der Schulpflicht und des Schulsystems ebenfalls sehr beeinflussen: das gleichzeitige Anwachsen der Bevölkerung und des Produktionsapparates im 18. Jahrhundert.

Die Disziplinen stellen in diesen gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozessen Techniken bereit, um die Erzeugung von Kapital und von Produktionsapparaten mit dem Verhalten der Menschen in Einklang zu bringen; „wobei unter Produktion auch die Produktion von Wissen und Fähigkeiten in der Schule, die Produktion von Gesundheit in den Spitälern, die Produktion von Zerstörungskraft in den Armeen zu verstehen ist“ (ÜuS, S. 281). Dies erfordert eine Veränderung der feudalen Machtverhältnisse, die über die „Abschöpfung“ von Gütern und Leistungen funktionierte, hin zu einer Machtform, die sich an der „Wertschätzung“ orientiert (vgl. ebd.).

Die Prinzipien der Gewalt und Beraubung des Herrschaftssystems des 17. Jahrhunderts werden durch Milde, Produktion und Profit ersetzt (vgl. ebd.). Daraus entwickelt sich eine „Ökonomie der Macht“, welche die Individuen an die ökonomische Nutzung bindet und sich bis in ihre Gesten, Einstellungen, Verhaltensweisen und Gewohnheiten fortpflanzt (vgl. Lemke, 1997, S. 73). Die kapitalistische Funktionsweise erfordert die Ausbildung eines produktiven Körpers, der sich als Konstitution der Arbeitskraft dem kapitalistischen System unterwirft, zugleich diese aber beschlagnahmt, indem es die Lebenszeit der Individuen als Arbeitszeit konstituiert (vgl. ebd., S. 73).

Bei der Anpassungsaufgabe des produktiven Körpers an das kapitalistische System hat die Disziplin als Technologie verschiedene Probleme zu lösen, die Foucault wie folgt beschreibt:

„Die Disziplin vermag die Widrigkeit der Massenphänomene zu verringern: sie kann der Vielfältigkeit dasjenige reduzieren, was sie unhandlicher als eine Einheit macht; sie kann dasjenige einschränken, was sich der Ausnutzung ihrer Elemente sowie ihrer Summe widersetzt; sie kann alles reduzieren, was in ihr die Vorteile der Zahl zu vernichten droht; darum ist die Disziplin festsetzend; sie bringt Bewegung zum Stillstand oder unter Regeln; sie löst Verwirrungen und kompakte Zusammenballungen in sichere Kreisläufe und kalkulierte Verteilungen auf. Sie muss auch alle Kräfte bewältigen, die sich mit der Bildung einer organisierten Vielfalt formieren; sie muss die Wirkungen der Gegenmacht neutralisieren, die der beherrschenden Macht Widerstand entgegensetzen: Unruhen, Aufstände, spontane Organisationen, Zusammenschlüsse – alle Formen horizontaler Verbindung“ (ÜuS, S. 281 f.).

Folgende Probleme des „Bildungssystems“ konnte die Disziplin als Technologie lösen:

- (1) *Das Problem der Heterogenität/Vielfältigkeit:* Die Unterschiedlichkeit der Schüler\*innen ist für deren Unterrichtung ein Hindernis. Die *Lösung* der Disziplin besteht darin, dass diese „Schüler-Typen“ erfindet gemäß der Schulformen Gymnasium und Volksschule, mit denen auch bestimmte Berufslaufbahnen verknüpft werden (vgl. Kap. 2). Durch diese Typen wird Vielfältigkeit reduziert und die Masse der Schüler\*innen in Bahnen gelenkt.
- (2) *Das Problem der Zuteilung:* Wer kommt auf welche Schule? Nach preußischer Lesart der Schulgesetzgebung ist der Zugang zur Bildung nicht frei, sondern je nach dem Stande zu verteilen, aus dem die/der Schüler\*in stammt. Der Staat muss die Verteilung von Bildung kontrollieren und kanalisieren und dafür ein handhabbares System finden. Die *Lösung* der Disziplin ist, dass die Bewegung im Bildungssystem unter klare Regeln ge-

stellt wird. Der Zugang zu den Schulformen wird über amtliche Empfehlungen geregelt, Schulwechsel sind über die Notengebung geregelt. Der Zugang zu bestimmten Schulformen ist über den Bildungsgrad des Elternhauses bestimmt, was sichere reproduktive Kreisläufe garantiert und die Verteilung der Schülerschaft auf die jeweiligen Schulformen steuerbar und kalkulierbar macht.

- (3) *Das Problem des Widerstandes:* Das mühsam konstruierte System muss gewahrt bleiben und vor Aufständen und einer organisierten Gegenmacht geschützt werden. Die Disziplin bietet als *Lösung* dafür an, dass Vielfalt von Beginn an verhindert wird, indem sie im Individuum erst gar nicht zum Ausdruck findet. Im Bildungssystem wird kein Raum gelassen für die Entwicklung von Individualität durch strikte Lehrpläne, Verknappung der Lernzeit, strikte Vorgaben der Lerninhalte und permanente Überwachung der Lernprozesse.

Der hier dargestellte Zusammenhang von *Nützlichkeit* und *Unterwerfung* macht den besonderen Charakter der „Disziplin“ als Machttypus aus, indem gleichzeitig die *Kräfte der Körper* durch die Steigerung der Produktivität vermehrt, aber zugleich durch deren politische Unterwerfung wiederum geschwächt werden. Das ist das, was dieser Machttypus auf der *Makroebene* betrachtet erreichen will und was seine Zielsetzungen – bezogen auf die Schule – sind.

Im folgenden Kapitel nähern wir uns der *Mikroebene* dieser Macht zu, indem aufgezeigt wird, mit welchen Verfahren die Disziplin innerhalb der Schule wirksam werden kann. Dabei arbeitet diese auf drei Ebenen: auf der *Ebene des Körpers*, der gelehrig werden soll; auf der *Ebene des Subjekts*, das durch Abrichtung, Sanktionen und Prüfungen die Regeln des Systems erlernen und sie zu seinen eigenen internalisieren soll; auf der *Ebene der Architektur*, die durch ihre Struktur die zuvor genannten Verfahren ermöglicht und durch ihre Materialität ihre Wirkmächtigkeit auch ohne Anwesenheit des Lehrpersonals aufrechterhalten kann.

### **6.3. Methoden der Disziplin zur Produktion von gelehrigen Körpern**

Zur Produktion gelehriger Körper werden innerhalb der Schule analog zu den Ausführungen Foucaults in Überwachen und Strafen vier Mechanismen angewendet. Die Körper der Schüler\*innen werden nach vorgegebenen Strukturen und Verfahren im Raum verteilt. Die Tätigkeiten, die ausgeführt werden sollen, werden in ihrer Vorgehensweise angeleitet und kontrolliert. Die Entwicklungsverläufe der Schüler\*innen werden in standardisierte Formen wie Jahrgangsklassen und Notensystemen organisiert. Die Kräfte der Heranwachsenden werden gebündelt und in Bahnen gelenkt, damit diese für die Schule nutzbar gemacht werden können und nicht an „unsinnige“ Tätigkeiten vergeudet werden.

Auf jedes einzelne Verfahren wird nun im Folgenden ausführlich eingegangen.

#### **6.3.1. Die Kunst der Verteilungen**

Nach Göhlich (1993) können wir das Frontalklassenzimmer als ein Produkt der Machtlogik und -ökonomie interpretieren,

„die überwiegend den Imperativen der Sichtbarkeit, Hörbarkeit und Sauberkeit einerseits und der Positionierung und asymmetrischen Verteilung von Mobilität (des Lehrers) und Immobilität (der Schüler) andererseits gehorcht“ (Ricken/Rieger-Ladich, 2009, S. 189).

Dabei geht es in der Benutzung und Besetzung von Räumen immer auch um eine *Positionierung* in diesen, wenn diese zur gleichen Zeit von mehreren Menschen genutzt werden. So weist der Klassenraum nicht nur die Merkmale auf, dass er beschränkt und/oder ermöglicht, sondern auch, dass dieser Raum permanent prozessualisiert und relationiert wird.

Mit der Errichtung von Schulgebäuden, die es ermöglichen, Schüler\*innen in geordneten Stuhlreihen frontal zu unterrichten und sie damit stets überwachen und sehen zu können, erwächst ein Interesse an der Art und Weise ihres Verhaltens.

Pädagogische Schulräume des 19. und 20. Jahrhunderts spiegeln in diesem Sinne „eine moderne rationale räumlich-zeitliche Territorialisierung der Organisation des gesellschaftlichen Zusammenlebens“ (Reh/Kolbe, 2009, S. 115) wider.

Der Körper soll im Detail bearbeitet, eine Effizienz seiner Bewegungen soll erzeugt werden – dabei wird die Durchführungsweise der Tätigkeit überwacht. Die Art und Weise, wie etwas gemacht wird, ist (oftmals) wichtiger als das Ergebnis. Schüler\*innen müssen stets auf den vorgegebenen Lösungswegen unterwegs sein und zur Einübung dieser Lösungswege vorgegebene Übungen und Aufgaben erfüllen. Spezielle Architekturen, wie eben die Schularchitektur mit ihrer spezifischen Raumgestaltung und Raumstruktur, „beeinflussen dann einerseits die Durchsetzung bestimmter Praktiken (...), wie andererseits erst in der Ausführung dieser der Raum als ein bedeutender, etwa ein bestimmter Schulraum, ein Machtbehälter Schule, konstituiert wird“ (ebd., S. 115).



Abb. 28: Schola. Die Schul. – o. O., 1746. – Stich; s/w; Querformat

### 6.3.2. Die Kontrolle der Tätigkeit (Zeiteinteilung/Zusammenschaltung von Körper und Objekt/die erschöpfende Ausnutzung)

In Anlehnung an die strengen zeitlichen Schemata des Klosters, die auf die Fabriken, Werkstätten und Schulen übertragen werden (vgl. Kap. 4.3.2.1.) beinhaltet die zeitliche Reglementierung von Unterricht drei zentrale Elemente: „Festsetzung von Rhythmen, Zwang zu bestimmten Tätigkeiten, Regelung der Wiederholungszyklen“ (ÜuS, S. 192).

Rhythmen werden im Schulalltag durch die Ferien- und Unterrichtszeiten, durch Klausurphasen und Halbjahres-/Schuljahreszeugnisse erzeugt – sie strukturieren das Schuljahr.

Durch Stundenpläne werden die Wochen und Tage der Schüler\*innen strukturiert, sie schreiben vorgegebene Lern- und Pausenzeiten vor, sowieso setzen sie fest, welches Fach an welchem Tag zu welcher Stunde behandelt wird. Zusätzlich dazu gibt es Aufgaben, die zu Hause erledigt werden müssen – damit erstreckt sich die Disziplinierung und Kontrolle der

Zeit und der Kräfte noch über die Anwesenheit in der Schule in das Zuhause der Heranwachsenden fort und reduziert deren Freizeit.

Die Verknüpfung der Schuldisziplin mit dem Elternhaus wurde bereits in Kapitel 4.3. dargelegt in Bezug auf die Kontaktaufnahme zwischen Lehrer- und Elternschaft durch Hausbesuche bei Regelverstoß und hinsichtlich der Erstellung von zum Teil wöchentlichen Berichten an die Elternschaft. Darüber hinaus finden sich in Kinderbüchern des späten 17. Jahrhunderts Hinweise zu einem adäquaten Verhalten in der Schule:

#### Beschr. aus Quelle:

Der kleine Schulmeister.

Aufgepaßt und hingesezt! Hände hübsch gefaltet! Daß ihr mir – ich rat' euch – jetzt Eure Schnäbel haltet! Liese, wenn du nicht bald schweigst, Zupf' ich dich am Öhrchen. Karl, wenn du dich vorlaut zeigst, Zeig' ich dir das Röhrchen.  
Wer da auf dem letzten Sitz Wackelt mit dem Kopfe? Irr' ich nicht, so ist's der Fritz! – Gleich giebt's Fingerklopfe. Wenn du nicht zur Tafel guckst – Wehe dir! – ich stecke Dich und jeden, der noch muckst, Drüben in die Ecke. So! nun melde jeder sich Gleich mit seinem Namen! Denn beginnen feierlich Soll jetzt mein Examen.



Abb. 29: Der kleine Schulmeister, 1896

Zusätzlich zu diesen erzieherischen Hinweisen in Bezug auf das angemessenen Verhalten in der Schule finden sich in anderen Büchern Übungsaufgaben, die die Kinder auf die Schule vorbereiten sollen:



Abb. 30: Der Schüler, welcher folgt und seine Schule liebt, Erwartet einst den Lohn, den Fleiß und Tugend giebt. – Kupferstich; koloriert; 45 x 75 mm



Abb. 31: Bohny's Neues Bilderbuch, 1887

**Bildinschrift:**

3 Kinder und 3 Kinder und 3 Kinder (oder 6 Kinder und 3 Kinder) =? 3 mal 3 Kinder =? Kinder. Was thun die Kinder auf dem 1. 2. 3. Bänkchen? Wo lernt man lesen, schreiben, rechnen und andere nützliche Dinge? Wer ist bei diesen Kindern? Was thut der Lehrer? Was verlangt er von den Kindern? Wie sind die Kinder, welche gerne arbeiten, lernen, hören, gehorchen?

**Als weitere Angaben zu diesem Bild folgender Hinweis zur Benutzung des Buches:** Bohny's Neues Bilderbuch. Anleitung zum Anschauen, Denken, Rechnen, Sprechen für Kinder von 2 1/2–7 Jahren. Zum Gebrauch in Familien u. auf der 1. Stufe des Elementarunterrichts. Entworfen und bearbeitet von Nikolaus Bohny. Mit über 400 Figuren und vielen Fragen an die Kinder auf 36 fein kolorierten Tafeln. Zwölfte Aufl. Querfolio. Fein gebunden [...]

„Unter den zum Anschauungs=Unterrichte in der Familie bestimmten Büchern empfiehlt sich besonders Bohny's ‚Neues Bilderbuch‘. Eine Anleitung zum Anschauen, Denken, Rechnen und Sprechen für Kinder von zweieinhalb bis sieben Jahren. Ein wahres Universum für Kinder, hauptsächlich dazu bestimmt, den unterrichtenden Eltern den Stoff in guter, nach pädagogischen Grundsätzen geregelter Auswahl zu geben, ohne daß der Unterhaltung des Kindes Abbruch gethan würde“ (Neue freie Presse, Wien 11. Dez. 1880).

An dieser Vernetzung zwischen der Schule und dem Elternhaus wird die besondere Wirkmächtigkeit dieser Kontrolle deutlich. Sie durchzieht das gesamte Leben der Schüler\*innen und besetzt nicht nur ihre Lebenszeit, die sie in der Schule sind, sondern auch ihre freie Zeit, die diese gemeinsam mit ihren Familien verbringen. Auch in dieser Zeit sollen sie sowohl Fähigkeiten einüben, die für einen reibungslosen Ablauf in der Schule notwendig und hilfreich sind, als auch, dass sie durch Aufgaben und Übungen ihre Fähigkeiten ebenso außerhalb der Schule ausbauen sollen. Welches Benehmen dafür förderlich ist und welche Fähigkeiten entwickelt werden sollen, gibt dabei die Schule vor.

Neben dieser Zeiteinteilung innerhalb der Schule und der „Besetzung von Zeit“ durch die Hausaufgaben und Übungen, stellt die Zusammenschaltung von Körper und Objekt ein weiteres Element der Kontrolle der Tätigkeit dar. Dabei steht die Ausübung der Tätigkeit im Fokus der Aufmerksamkeit. Es geht auf der einen Seite darum, dass die Schüler\*innen die Tätigkeiten in einer bestimmten Weise ausführen, wie es beispielsweise die Hinweise auf die korrekte Körperhaltung in Abbildung 11 zeigen. Durch diese Verknüpfung zwischen der korrekten Körperhaltung und der Ausführung einer Tätigkeit, z. B. Lesen, Schreiben, dem Lehrer zuhören, wird eine Verbindung zwischen dem Körper und der Tätigkeit hergestellt – d. h., immer wenn die Kinder lesen, werden sie diese Körperhaltung einnehmen, und in

dieser Einverleibung von Verhaltensschemata zeigt sich die Produktivität der Macht in einer Handlung.

Das dritte Element – die erschöpfende Ausnutzung der Kräfte – wird hergestellt, in dem das Pensum des Unterrichts und der Hausaufgaben dem Alter angepasst wird, um die optimale Ausnutzung der Kräfte der Schülerschaft zu gewährleisten:

„Es gibt keinen einzigen Augenblick des Lebens, aus dem nicht Kräfte herauszuholen sind, sofern man ihn zu differenzieren und mit anderen zu kombinieren weiß. (...) Am subtilsten aber wird diese Abstimmung der verschiedenen Chronologien zweifellos im Elementarunterricht gehandhabt. Vom 17. Jahrhundert bis zur Einführung der Methode von Lancaster zu Beginn des 19. Jahrhunderts baut sich das komplizierte Uhrwerk der Schule mit wechselseitigem Unterricht Rad für Rad auf: zunächst hat man den ältesten Schülern einfache Überwachungsaufgaben anvertraut, dann Aufgaben der Arbeitskontrolle und schließlich des Unterrichts; zu guter Letzt ist die gesamte Zeit aller Schüler entweder mit Unterrichten oder mit Unterrichtetwerden ausgefüllt. Die Schule wird zu einem Lernapparat, in welchem alle Schüler, alle Niveaus, alle Augenblicke bei richtiger Kombination ständig im allgemeinen Unterrichtsprozeß eingesetzt sind (...). In einer Schule mit 360 Kindern könnte der Lehrer, der jeden Schüler der Reihe nach unterrichten möchte, in drei Stunden jedem einzelnen nur eine halbe Minute widmen. Dank der neuen Methode schreiben, lesen oder rechnen alle 360 Schüler jeweils zweieinhalb Stunden lang“ (ÜuS, S. 213 f.).

Dies stellt einen parzellierten Raum dar, der nach Funktionseinheiten aufgegliedert worden ist und so für den Schulalltag nutzbar gemacht wurde. Es ist ein administrativer und therapeutischer Raum, der die Körper und Symptome der Schüler\*innen zu individualisieren sucht „und ein wirkliches Tableau von aneinandergereihten und sorgfältig voneinander geschiedenen Besonderheiten bildet“ (ebd., S. 185). Innerhalb der Schularchitektur in Deutschland gibt es je nach Schulform und der individuellen Ausgestaltung der Schule verschiedenste codierte Räume. Es gibt die Klassen- und die Fachräume (z. B. für Physik, Chemie, Biologie, Kunst, Musik), hinzukommen Sportplatz, Sporthalle, Lehrerzimmer, Hausmeisterzimmer, Aula.

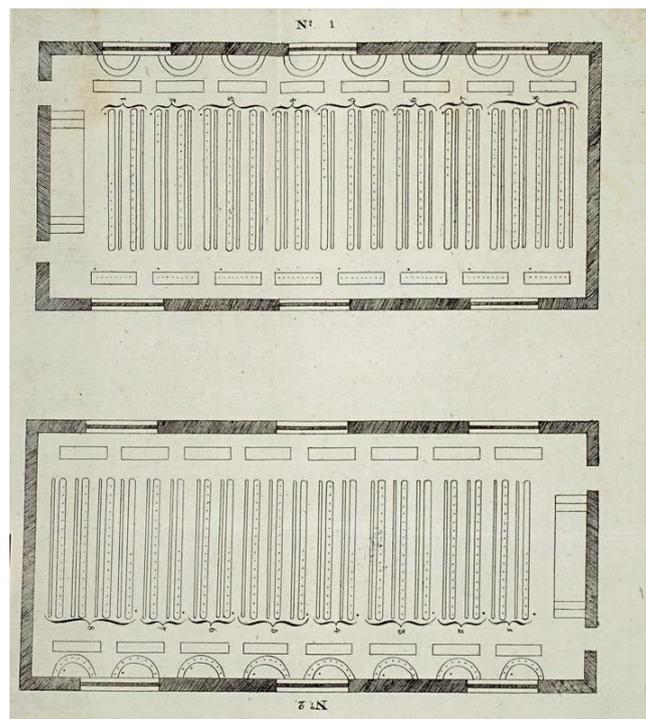


Abb. 32: Klassenzimmer für den Unterricht nach der Erziehungsmethode von Joseph Lancaster

Die drei Elemente der Zeiteinteilung, Zusammenschaltung von Körper und Objekt und die erschöpfende Ausnutzung der Kräfte stellen in ihrer Gesamtheit ein umfassendes System dar, das es ermöglicht, die Körper der Schüler\*innen vollends unter die Kontrolle der Schule zu bringen und sich in deren Strukturen nachhaltig einzuschreiben.

### 6.3.3. Die Organisation von Entwicklungen

Die Lebenszeit, die Schüler\*innen in der Schule verbringen, soll *nützlich* sein. Sie ist auf das Erreichen des Klassenzieles hin ausgerichtet. Das heißt, die individuelle Entwicklung der Schüler\*innen steht nicht im Vordergrund, sondern es geht darum, Entwicklungsprozesse in Bahnen zu lenken, einzuteilen und zu ordnen. Langfristiges Ziel dieser Prozesse ist die Erlangung eines Schulabschlusses, der den Besuch weiterer Bildungseinrichtungen ermöglicht, die wiederum die Erlangung einer Qualifikation für eine berufliche Tätigkeit nutzt:

„Bereits zur Zeit der Aufklärung ist die Idee propagiert worden, das Bildungswesen sollte ein harmonisches Ganzes bilden, in dem die einzelnen Bildungsgänge miteinander abgestimmt sind, Abschlüsse zu Anschlüssen führen, Übergänge möglich sind und je nach Ausbildungsziel verschiedene Optionen offen stehen. Die Realisierung dieser Idee sollte dem 20. Jahrhundert vorbehalten sein“ (Fend, 2006, S. 199).

Für solch ein Vorhaben ist es notwendig, die Schulzeit in unterschiedliche zeitliche Phasen einzuteilen, die eine sukzessive Entwicklung der geforderten Fähigkeiten ermöglicht. Dazu werden Schuljahre konzipiert und Lernpläne. Die Erreichung des geforderten Zieles wird in der Schule durch Prüfungen und Notengebung sichergestellt. Zudem werden Individuen anhand von Niveaustufen eingeteilt. Diese Verfahren erlauben einen zielorientierten, geordneten Ablauf des Unterrichts und eine Einteilung der Schülerschaft in leistungshomogene Gruppen. All diese Entwicklungen – die sich im Schulalltag als individuelle Schüler\*innen-Biographien zeigen – werden staatlich überwacht und durch das Verfassungs-, Bildungs-, Wirtschafts-, Arbeits- und Sozialrecht kontrolliert, das die Rahmenbedingungen des Schulalltages für Lehrende und Lernende bilden (vgl. Reuter, 2010, S. 259).

### 6.3.4. Die Zusammensetzung der Kräfte

Bei der Weiterentwicklung der einzelnen Schüler\*innen innerhalb des Schulsystems geht es nicht in erster Linie um die Entwicklung ihrer individuellen Fähigkeiten und Talente, sondern um eine strukturierte und effiziente Nutzbarmachung dieser für das etablierte Wirtschaftssystem. Bereits bei der Etablierung des Schulsystems im Staate Preußen wurde diese Verbindung zwischen Ökonomie und Schulsystem sichtbar. Die Gymnasien sollten für den Beamtenstand ausbilden, die Volksschulen für die Fabriken, die im Zuge der Industrialisierung immer wichtiger wurden (vgl. Kap. 3). Verbunden war diese Erfüllung mit aus der Ökonomie kommenden Anforderungen an die nachwachsende Generation mit dem Anliegen einer Stabilisierung des Staates – aufgrund dessen war diese stark in die inhaltlichen Vorgaben der Lehrpläne eingebunden. So konnte diese Einfluss auf die intellektuelle Entwicklung nehmen.

Ganz in diesem Sinne erfüllt die Disziplin an dieser Stelle die Aufgabe, die Masse unter Regeln zu stellen, sie zu kontrollieren und ihre Kräfte in Bahnen zu lenken; Bahnen sind in diesem Zusammenhang die verschiedenen Bildungsgänge: „Die Trennung von Bildungsgängen war in verschiedenen Ländern mehr oder weniger, in Deutschland besonders stark, ausgeprägt“ (Fend, 2006, S. 199).

Diese vier Hauptmechanismen des Gefängnisapparats in ihrer Anwendung auf die Schule stellen als disziplinarische Technologie ein System von Körperkontrollen dar, das die Produktion des souveränen Subjekts garantiert. Dieses Subjekt weist analog zu den vier Mechanismen vier Merkmale auf:

Es ist 1. zellenförmig (räumliche Parzellierung), 2. organisch (Codierung der Tätigkeiten); 3. evolutiv (Zeithäufung; wiederholte Übung der codierten Tätigkeiten; selbstkontrolliert und perfektioniert) und 4. kombinatorisch (Zusammensetzung der Kräfte) (Ricken/Rieger-Ladich, 2004, S. 157). Die Disziplinartechnologie stellt damit sicher, dass das Subjekt selbstdiszipliniert und eigenverantwortlich seine Aufgaben und sozialen Pflichten innerhalb der Institution und der Gesellschaft wahrnimmt und sein Leben anhand der Standards einer „vernünftigen Lebensführung“ (ebd.) ausrichtet.

## **6.4. Die Mittel der guten Abrichtung: Die hierarchische Überwachung, die normierende Sanktion, die Prüfung**

### **6.4.1. Hierarchische Überwachung**

Die hierarchische Überwachung der Schülerschaft war nun schon an vielen Stellen ein Thema. Sie wird durch die Architektur der Schulgebäude möglich. Schüler\*innen dürfen sich in diesem nicht frei bewegen.

„Jedem Individuum seinen Platz und auf jedem Platz ein Individuum“ (ÜuS, S. 183). Die An- und Abwesenheit, das Verhalten eines\*einer jeden\* Einzelnen, seine\*ihre Körperhaltung können zu jeder Zeit bewacht, kontrolliert und gegebenenfalls sanktioniert werden. Jedes Individuum kann jederzeit erkannt und identifiziert werden; die Masse an Individuen wird durch Klasseneinteilungen und Jahrgangsstufen so unterteilt, dass sie handhabbar und beherrschbar wird.

Wie in Kapitel 5.3. ausgeführt wurde, erzeugen die Disziplinarinstitutionen wie Fabriken, Werkstätten, das Militär und die Schule eine Kontrollmaschinerie, die eine Mikrophysik des Verhaltens erzeugt. In Bezug auf den Unterricht in der Schule kann in diesem Zusammenhang auf den in Kapitel 2 erörterten doppelten Prozess erneut verwiesen werden: die Durchführung des eigentlichen Unterrichts, der zur Erlangung eines bestimmten Wissens und Erkenntnissen führen soll, und gleichzeitig die durch die Architektur und das Mobilier ermöglichte permanente gegenseitige und hierarchisierte Beobachtung. Es geht nämlich nicht nur darum, dass Wissen und Erkenntnisse erworben werden, sondern es geht auch um die Art und Weise dieses Vorgangs: um die Gesten, Blicke und Bewegungen der Schüler\*innen: Halten sie die Stifte in der beigebrachten Haltung? Schauen sie alle auf ihr eigenes Heft und nicht auf das des\*der Nachbarn\*in? Verhalten sie sich den Schulnormen angemessen? etc. Damit wird ein „geregeltes und definiertes Überwachungsverhältnis“ (ebd., S. 228) zum Mittelpunkt der schulischen Unterrichtspraxis.

Die Architektur – darauf sei erneut verwiesen – tritt dabei nicht nur als ein bloßer „Behälter“ dieser schulischen Bildungs- und Disziplinarisierungsprozesse auf, sondern die Architektur selbst *ist* Instrument zur Transformation der Individuen. Diese sollen nicht bleiben, wie sie sind, sondern ihre Mannigfaltigkeit soll beherrschbar und kontrollierbar werden – bis die Individuen selbst zu beherrschen und kontrollieren sind, ihre Überwachung durch ein inneres Beobachten und Bewerten auch nach der Schulzeit fortgeführt wird. Die Überwachungsmaschinerie wird Teil des eigenen Selbst und zu einer Selbsttechnologie. Dazu dienen neben der gebauten Architektur extra für die Schule erzeugte Arbeitsmittel und Möbelstücke wie die Schulbank und das Lehrerpult:

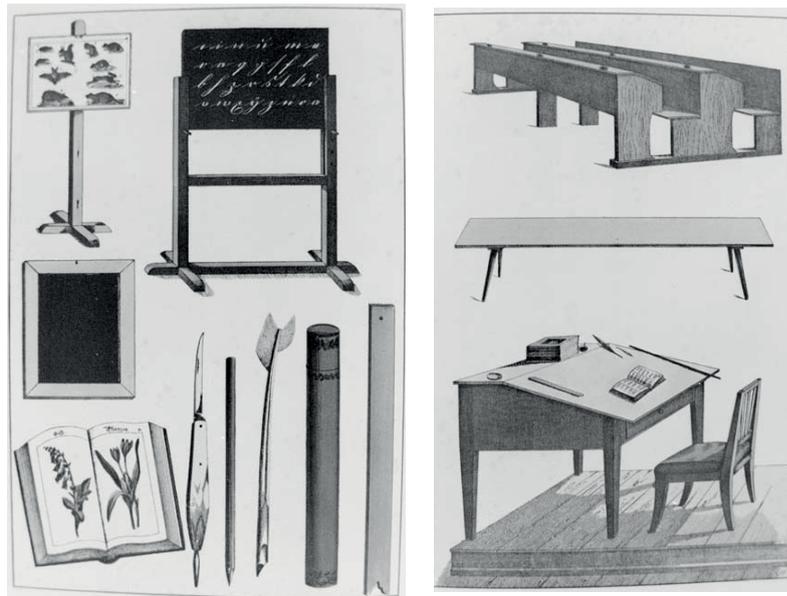


Abb. 33: Bilder zum ersten Anschauungsunterricht für die Jugend: ein Bilderbuch enthaltend 30 Bildertafeln in Farbendruck. – Eßlingen [u. a.], 1890

Neben der gebauten Architektur und ihres Mobiliars, wird in historischen Zeugnissen aus dem 19. Jahrhundert u. a. die Überwachung durch Gehilf\*innen thematisiert, die die Arbeitsergebnisse der Schüler\*innen begutachten:

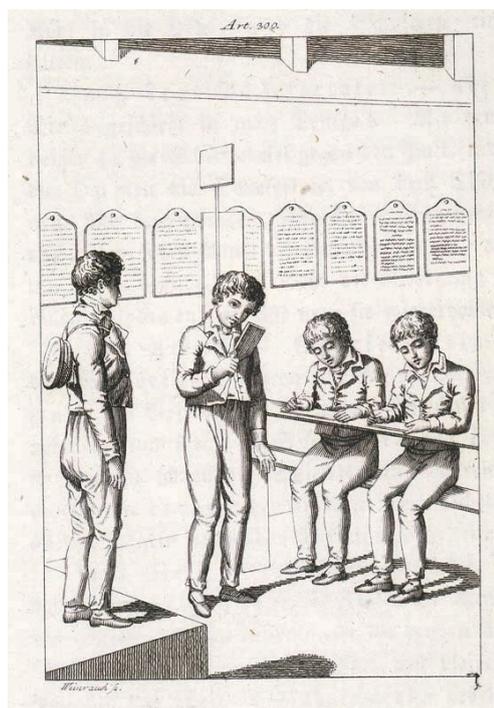


Abb. 34: Also gleich dictirt der Moniteur; Beschr. aus Quelle: Sechster Abschnitt. Von den Mitteln, die Befehle zu übertragen, und von ihrer Ausführung.

Anfang der Arbeiten.

[...] 300. Achte Classe – fängt an. – Also gleich dictirt der Moniteur; und sobald er den letzten Buchstaben ausgesprochen hat, fängt der siebenten an, und so weiter; er soll sein Dictiren nur nach dem Moniteur der zweyeten wieder anfangen (S. 191–192).

### 6.4.2. Normierende Sanktion

„Rechtsnormen sind verbindlich, erheben aber keinen Richtigkeitsanspruch. Rechtsnormen sind geronnene Politik; sie sind politische Übereinkünfte, die nach vorab festgelegten Verfahrensregeln verbindlich gemacht werden. Geltende Rechtsnormen könnten auch anders sein; sie bleiben dem Zugriff künftiger politischer Gestaltung“ (Reuter, 2010, S. 259).

Innerhalb des Schulsystems existieren zahlreiche Verfahren und Möglichkeiten, das Fehlverhalten von Schüler\*innen zu sanktionieren, wie z. B. Klassenbucheintrag, Lehrer\*innenkonferenz, Schulverweis, gestaffeltes Verwarnungssysteme, blaue Briefe, Elternsprechtage. In Kapitel 3 wurde bereits ausführlich auf die körperliche Züchtigung und ihre „Regeln“, die in den Schulgesetzen festgelegt waren, eingegangen. Auch wurde bereits dargestellt, dass das öffentliche Bloßstellen in Form von verbalen Tadelungen vor der gesamten Klasse oder das Sitzen auf dem sogenannten „Frontspitz“ zum Zwecke der Sanktionierung von Fehlverhalten eingesetzt wurde.

### 6.4.3. Die Prüfung

Tests und Klassenarbeiten sind innerhalb des Schulalltags über das gesamte Schuljahr verteilt. Es gibt jedes Halbjahr Zeugnisse, Versetzungskonferenzen und Abschlussprüfungen. Über die Abnahme der jährlichen Abschlussprüfung im Jahre 1756 findet sich beispielsweise folgende Aussage:

„Alle Jahre war ein feierliches Examen, d.h., eine Zeit von einigen Tagen, in welcher die Schüler aller Klassen öffentlich geprüft wurden, und in allen Arten der Kenntnisse, die sie zu erlernen Gelegenheit gehabt, Proben ablegen mußten. Aber bei diesem Examen war kein auswärtiger Beurteiler und Richter (...) Bloß ein Lehrer saß auf dem Katheder, und seine Klasse sagte auf, wie sie alle Tage aufsagte. Und höchstens der Schulinspektor, welcher den guten Wein und die fetten Braten schmauste, stellte das richtende Publikum vor (...) In dem Examen selbst nun, wurden von den Präzeptoren auf dem hohen Katheder im Cönakel, bei voller Versammlung, die Reden, Chrien, Heldengedichte, Oden etc. ihrer Klasse rezensiert, und jedem sein Lob und Tadel laut verkündet“ (Schulpforta, 1756, zitiert nach Rutschky, 1987, S. 77 f.).

In dieser Aussage spiegelt sich die bekannte Vorgehensweise des Reproduzierens von einer großen Menge an deklarativen Wissensbestände wider (vgl. Kap. 3), als die Kinder bereits in den ersten Dorfschulen still sitzen und eins nach dem anderen Verse und Ähnliches aufsagen mussten. Ein wesentliches Element neben der notwendigen, fehlerfreien Wiedergabe des Gelernten, um zu überprüfen, ob die Schüler\*innen etwas gelernt haben – ist der Umstand, dass diese Prüfung im Beisein der gesamten Klasse stattfindet. Dieses erhöht den Konkurrenzdruck zwischen den Schüler\*innen und die Wahrscheinlichkeit, dass diese lernen – denn, wenn ich erlebt habe, wie jemand vor der gesamten Klasse getadelt und bloßgestellt wurde, möchte ich vermeiden, dass mir dieses ebenso passiert – also, implementiere ich die Aufforderung an mich selbst, dass ich fleißig lerne: „Noch als ich in der Obersekunda saß, wurde ein Abiturient, der Sohn eines Ministers, zurückgewiesen, weil in seiner lateinischen Arbeit



Abb. 35: Frontspitz

Bildunterschrift:  
Langenhäuser Schuldisciplin

der Fehler desivit für desiit vorkam. Das jagte allen übrigen einen heilsamen Schrecken ein“ (Weimar, 1825 ff., zitiert nach Rutschky, 1987, S. 91).

Dieser Schrecken macht die Wirkmächtigkeit der Disziplin aus, die von der Anwesenheit der Lehrerschaft unabhängig wird. Die körperliche Züchtigung (vgl. Kap. 3), die in Regel auch vor der ganzen Klasse vollzogen wurde, erfüllt ebenso diesen Zweck.

Die hierarchische Überwachung, die normierenden Sanktionen und Prüfungen sind die dabei angewandten Techniken der Körperkontrolle. Im Fokus steht dabei der gelehrige Körper der Subjekte. Das Mittel seiner Abrichtung ist die Autonomisierung des Subjekts,

„in der Konstruktion eines allein verantwortlichen ‚Täters hinter dem Tun‘, einer Subjektivität, die als (über Normalitätsmaßstäbe) identifizierbare ‚Person‘ sich in all ihren Handlungen und Äußerungen `ausdrückt. Nicht die Handlung, ihre Hervorbringung, Korrektur oder Veränderung bilden das Ziel der Disziplinen, sondern die hinter den Handlungen liegende ‚Seele‘“ (Ricken/Rieger-Ladich, 2004, S. 157).

Indem die Lehrerschaft mit Hilfe ihrer Techniken die Körper der Schüler\*innen bearbeiten, bearbeiten diese gleichzeitig die dort dahinter liegende Seele – gemäß der Annahme, dass jeder Handlung eine innere Absicht oder ein innerer Wille entspricht.

## 6.5. Panoptismus und Schulbau

In der Darstellung der Genealogie als Untersuchungsmethode haben wir herausgestellt, dass es durch diese Methode möglich ist, neben diskursiven auch nicht-diskursive Elemente in die Analyse miteinzubeziehen, und diese dadurch eine veränderte Perspektive erhält. Die heterogenen Elemente des Dispositivs spiegeln diese Analysemethode wider. Es ist dann auch nicht mehr zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Elementen zu unterscheiden – dies spielt keine Rolle mehr, da alles Teil des Dispositivs ist:

„Aber für das, was ich mit dem Dispositiv will, ist es kaum von Bedeutung, zu sagen: das hier ist diskursiv und das nicht. Vergleicht man etwa das architektonische Programm der École Militaire von Gabriel mit der Konstruktion der École Militaire selbst: Was ist da diskursiv, was institutionell? Mich interessiert dabei nur, ob nicht das Gebäude dem Programm entspricht. Aber ich glaube nicht, daß es dafür von großer Bedeutung wäre, diese Abgrenzung vorzunehmen, alldieweil mein Problem kein linguistisches ist“ (DM, S. 125)

Dies bedeutet also, wenn das Gebäude dem Programm einer Institution entspricht, ist es Teil des Dispositivs. Wie Hermann Lange (1967) in seiner Arbeit deutlich gemacht hat, hängt „der Schulbau über die Unterrichtsmethode hinaus mit der Verfassung der jeweiligen Schule insgesamt zusammen (...)“ (Göhlich, 2009, S. 89). Göhlich (1993) weist nach, dass die Geschichte des Schulbaus nicht nur die Vielfalt und historische Bedingtheit von pädagogischen Raumkonzeptionen belegt, sondern auch, dass sich in Schularchitekturen „die in Räumen eingearbeitete und durch sie bewirkte Selbstorientierung und -bezüglichkeit ihrer Benutzer“ (Ricken/Rieger-Ladich, 2009, S. 189) widerspiegelt.

Im Vorangegangenen habe ich bereits auf die Spezifität dieses Machttypus hingewiesen, der in seiner Produktivität die Eigenschaft hat, dass er sich in den Körper des Individuums einschreibt und damit die Grenze zwischen dem Strafenden und dem Bestraften sich in dem Sinne aufhebt, als dass die geforderten Verhaltensweisen inkorporiert und damit zum Prinzip der eigenen Unterwerfung werden (vgl. ÜuS, S. 260). Die architektonische

Gestalt in Form des Modells des Panopticon wird in diesem Zusammenhang zum idealtypischen Konstrukt, wie eine Inkorporierung architektonisch unterstützt und gefördert werden kann. Foucault beschreibt das Panopticon als „verallgemeinerungsfähiges Funktionsmodell“ (ÜuS, S. 263), das nicht auf den Bereich der Strafe im Gefängnis beschränkt bleibt, sondern auch in der Produktion, der Heilung, der Erziehung effizient zum Einsatz kommen kann (vgl. Ricken/Rieger-Ladich, 2009, S. 194). Aufgrund dessen sieht Foucault Fabriken, Werkstätten und Schulen als ebenfalls panoptische Institutionen an (vgl. ÜuS, S. 166) an, für die es charakteristisch ist, dass „gerade durch die Sublimierung der Macht deren Wirkung enorm gesteigert werden können“ (Ricken/Rieger-Ladich, 2009, S. 194). Deshalb stellen für Foucault Gebäude nicht ein weiteres Moment von Machtverhältnissen dar, sondern sie sind ein Teil des Dispositivs und in diesem Sinne für das Subjekt konstitutiv:

„Sie verändern das Selbstverhältnis der Betroffenen auf grundlegende Weise. Das Disziplinarindividuum, von dem er (Foucault, E. R.) in dieser Phase spricht, verdankt sich denn auch nicht der Korrektur eines zunächst ungebändigten, anarchischen und freien Subjekts, vielmehr geht es aus diesen subjektivierenden Strafpraktiken selbst hervor“ (ebd., S. 194).

Versteht man in diesem Sinne Schulgebäude und Schulräume nicht nur als bloße „Behältnisse“, in denen Unterricht und Erziehung stattfinden, sondern liest diese auch machttheoretisch, dann können wir in diesen architektonischen Strukturen und Gestalten „materiale, soziale und symbolische Rahmungen“ (ebd., S. 197) erkennen, die spezifische Formen der Interaktion und Kommunikation vorgeben und zu immanenten Subjektformationen führen im Sinne inkorporierter Verhaltenscodices des „Schüler\*in-Seins“. Diese Doppelbödigkeit der Repression und Produktivität der Macht hat Foucault mit dem „Führen(s) der Führungen“ beschrieben (vgl. Ricken/Rieger-Ladich, 2004). Im Sinne der Analysen von Rieger-Ladich und Ricken (2009), denen ich mich an dieser Stelle anschließen möchte, ist es bei der Betrachtung von Schulgebäuden und Schulräumen unverzichtbar,

„die Frage mitzubedenken, welche Möglichkeiten sich durch Räume eröffnen, was sie erlauben bzw. hervorbringen und wie man in ihnen und durch sie in bestimmter Weise handlungsfähig wird. So erweist sich, dass Schulbauten und -räume ihrerseits als Teil übergreifender Machtzusammenhänge und somit als Elemente eines Ensembles von Technologien gelesen werden müssen, insofern sie – wie Diskurse, Praktiken und Objektivationen – jeweilig ein spezifisches Selbst-, Anderen- und Weltverhältnis etablieren. Es gilt daher, Bildung als ein Dispositiv zu verstehen und Räume als Teil der ‚Ordnung der Bildung‘ zu begreifen“ (ebd., S. 197).

In diesem Sinne folgt die Betrachtung und Analyse der Schulbaugeschichte in Deutschland diesem machttheoretischen Blick, in dem die Gebäude und Räumlichkeiten als Teil des übergeordneten Dispositivs der Schule verstanden werden:

„Die Disziplin praktiziert vermittelt durch die Norm eine topologische ‚Kunst des Rangs‘ (ÜuS, S. 187), was insbesondere an der Schule deutlich wird. Nirgendwo sonst findet sich im Disziplinarparadigma eine derart enge Verzahnung von Überwachung, Hierarchisierung und Anleitung gemäß Normvorgaben. Das Verfahren der Prüfung nimmt dabei eine Schlüsselstellung ein, insofern sich in ihm die Vorgänge der Wissenserhebung, der Dokumentation, der Fallkonstruktion, der Sanktionierung und der Korrektur verbinden (vgl. ebd. S. 238 ff.). Die Norm bildet jeweils das Maß, das im selben Moment individualisiert und vergleichbar macht (Ewald, 1991, S. 168). Sie konstruiert einen differenziellen Raum nahezu unendlicher

Komperativität, der die Mikro-Devianzen ebenso verzeichnet wie er die äußere Grenze zum Anormalen jenseits der Normalverteilung zieht“ (Opitz, 2007, S. 47).

Die Norm operiert als Technik der Operation und Intervention, und dabei stets auf das Individuum und seinen Körper bezogen (vgl. ebd., S. 47).

### 6.5.1. Schulbau in Deutschland

Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kann man aus der Architekturgeschichte heraus betrachtet den Schulbau als einen eigenständigen Bautypus beschreiben. Die Entstehung dieses Bautypus ist von drei Voraussetzungen abhängig: 1. von der Notwendigkeit vieler neuer Bauten durch steigende Schülerzahlen. 2. von der gewollten Konstruktion eines bestimmten architektonischen Ausdrucks. 3. Von hygienischen Verbesserungsanstrengungen aufgrund der immer noch auftretenden Epidemien (die letzte Cholera-Epidemie in Hamburg im Jahre 1892 forderte 10.000 Todesopfer) in den Städten und den in ärmeren Stadtbezirken häufig auftretenden Erkrankungen wie TBC und Rachitis. Die erhöhte Hygiene in den Schulgebäuden wurde als Gegenmaßnahme eingeleitet

„Der architektonische Ausdruck der Schulen ist einfach und streng. Der Vergleich mit Kasernenbauten liegt nahe; er ist thematisch nicht überraschend: In diesen Schulen waren Ordnung, Disziplin, Strenge, Sauberkeit Maximen des Unterrichts – bei bis zu 70 Kindern in den Klassen wenig verwunderlich. Diese Kinder kamen zu einem großen Teil aus dem Proletariat, das heißt aus katastrophalen Wohnverhältnissen und hygienischen Bedingungen. Aber der Vergleich zwischen Kaserne und (Volks-)Schule ist auch gewollt; die Schule galt als Anstalt zur Erziehung staatstreuer Bürger: „Die staatsbürgerliche Zucht, die die Deutschen vor allen Völkern auszeichnet (...), woher stammt sie? Aus der Schule und dem Heere. Die Schule legt den Grund, und auf diesem baut das Heer weiter“ (vgl. K. Hartmann u.a. (Hrsg.): Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Frankfurt am Main, 1974, S. 346; zitiert nach Kähler, 2004, S.23).

An dieser Grundbestimmung der Architektur wird das Menschenbild deutlich, das hinter dieser steht und von der Maxime der Staatstreue und Disziplin gekennzeichnet ist. Heranwachsende und ihre „wilden Kräfte“ müssen in Bahnen gelenkt werden, damit sie dem Staate dienen können. Dies entspricht dem Grundgedanken Göhlich's (1993), der darauf verwies, „dass der Schulraum nicht nur als Bau, sondern auch als Inneneinrichtung und Ausgestaltung mit Materialien zu verstehen ist und dass er als solcher immer auch auf ein bestimmtes Bild vom Menschen verweist“ (Göhlich, 2009, S. 89).

Die Trennung der „Klassen“ wird auch in der Ausstattung der Schulen ersichtlich. Es gibt bereits im Kaiserreich für das „niedere“ (Volksschule) sowie das „höhere“ Schulwesen (Realschule/Mittelschule, Gymnasium) unterschiedliche Anforderungen an die Schulgebäude: Im einem Band von „Berlin

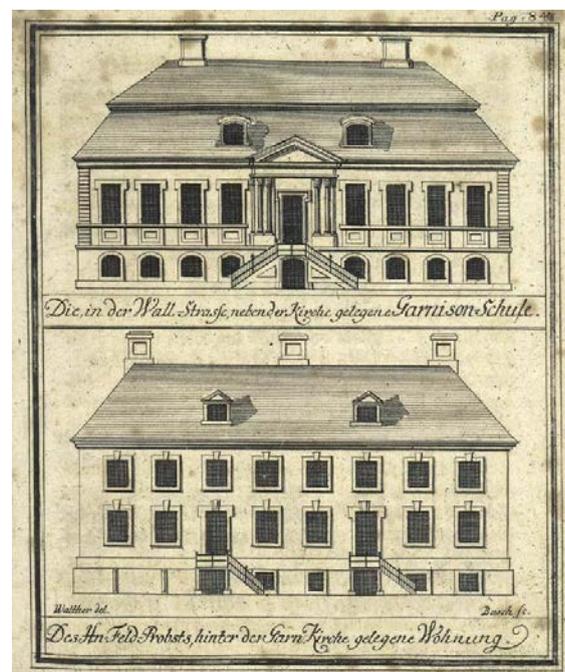


Abb. 36: Die in der Wall-Strasse, neben der Kirche gelegene Garrison-Schule. Von 12. Augusti 1720.

und seine Bauten“ aus dem Jahre 1896 findet sich unter dem Begriff „Unterrichtsanstalten“ zuerst ein ausführlicher Bericht über das höhere Schulwesen, danach folgt ein zweiter Abschnitt zum „Gemeineschulwesen“. Die „Gemeineschulen“ enthalten im Durchschnitt 10-12 „ziemlich kleine, niedrige Klassenzimmer („niederer Schulwesen“; E. R.) von einfachster Einrichtung. Ihr Äußeres war stets in nüchternsten Putzbau gehalten“ (Kähler, 2004, S. 23).

In diesem Band wird weiterhin berichtet, dass die neueren Gemeineschulen als „Gemeindedoppelschulen“ konzipiert sind, „nämlich für Jungen und Mädchen, aus je 17 bis 18 Klassen; die Klassen erhalten bei einer lichten Höhe von mindestens 4 m eine Größe von etwa 54 qm, wobei in den unteren Klassen 70, in den mittleren 60 und in den oberen mindestens 50 Schüler Platz finden können und in der ganzen 18 klassigen Schule somit rd. 1000 Schulkinder untergebracht sind“ (ebd., S. 23).

Trotz der Höhe der Wände haben diese Schulen eher einen düsteren Charakter, was die Nähe zum Kasernenbau ausdrückt.

Dabei knüpft der Disziplinarapparat an ein altes architektonisches, religiöses Verfahren an: die Zelle der Klöster. Jede Klasse hat ihre Zelle. Jede\*r Schüler\*in ihren\*seinen Platz. Die Zuweisung dieser Funktionsstellen codiert in Disziplinarinstitutionen wie hier der Schule den Raum – einen Raum, der von der Architektur her verschiedene Verwendungen hätte haben können. Diese Verwendungsoptionen der Architektur werden durch die Codierung zu einem nutzbaren Raum gemacht – neben der Notwendigkeit der Festlegung von Plätzen, der Überwachung und der Unterbrechung von gefährlichen Verbindungen (vgl. ÜuS, S. 184). Die Nutzbarmachung von architektonischem Raum im Sinne der Disziplinarmacht steht im Vordergrund bei der Etablierung des Disziplinarraumes in der Architektur. Es ist ein Raum, der rigoros gegliedert und abgeschlossen ist: „Der Verlust an unterrichtlicher Flexibilität und an Berücksichtigung der Individualität ist ein wesentliches Implikat des Schulraums der Moderne. Der moderne Schulraum preußischer Provenienz ist ein Raum des zentral gesteuerten unterrichtlichen Gleichschritts“ (Göhlich, 2009, S. 95).

Die Schüler\*innen dürfen in den Pausen essen, trinken und zur Toilette gehen. Auf Anfrage dürfen sie auch während des Unterrichts den Raum verlassen, um zur Toilette zu gehen, wobei dies meist nicht gern gesehen wird. Dazu sind im Tagesverlauf Pausen eingerichtet worden. Das heißt, die Schüler\*innen müssen ihre körperlichen, physischen Bedürfnisse nach Nahrung, Wasser, Toilettengang und Bewegungsdrang kontrollieren und diese dem Stundenplan anpassen. Auch psychische Bedürfnisse wie beispielweise ein Gespräch mit der besten Freundin über den Streit am Morgen mit der Mutter müssen reguliert und kontrolliert werden, um die Aufmerksamkeit voll und ganz dem Unterricht widmen zu können. Gelingt dies nicht und ein\*e Schüler\*in fällt durch störendes Verhalten jedweder Art auf, erfolgt eine Sanktion dessen, was den Zwang zur Disziplinierung aufrechterhält.

Für den Schulbau können wir in Bezug auf seine innere und äußere Gestaltung vier zentrale Fragestellungen herausstellen:

- die Beziehung zwischen Familie/Zuhause und Schule; dies betrifft die Wohnlichkeit des Schulbaus;
- die Frage nach der Offen- und Geschlossenheit von Schule gegenüber der Welt und dem Leben; dies betrifft die Beziehung zwischen der Schule und der Lebenswelt;
- die Beziehung zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen, die sich räumlich durch eine Zentralisierung oder Dezentralisierung des Schulraums zeigt;

- die Frage nach dem Bild des\*der Schülers\*Schülerin; dies betrifft die Frage nach der raumbezogenen und materiellen Ermöglichung von Fremd- und Selbstbestimmung (Göhlich, 2009, S. 91 f.).

Die ethnographischen Daten stellen heraus, dass Raumkonstitution durch materielle Güter, Menschen sowie deren relationale Bezugnahmen und die atmosphärischen Imaginationen bestimmt wird. Hierbei entstehen Räume durch kognitiv-sensuelle Verknüpfung der unterschiedlichen Elemente. Entsprechend verschmelzen die mit dem Schulraum assoziierten Elemente zu einem Ensemble und werden als ein Element wahrgenommen (vgl. Löw, 2001). Raum wird damit Teil eines „subjekt-bezogenen“ Bezugssystems (Bollnow, 1963/2004, S. 56). Zusammenfassend ergibt sich aus dem körperlich-sinnlichen Eingebundensein des Menschen in seine materielle und soziale Wirklichkeit ein anthropologisch begründeter performativer Raumbegriff. So wie der Mensch den (Schul-)Raum formt, formt der (Schul-)Raum gleichsam den Menschen. „Spezifische Schulspiele präfigurieren Interaktionen und normieren sie in Bezug auf gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse (vgl. Wulf, 1999), bieten durch den Raum im Raum aber auch Raum für kreative Gestaltung und Veränderung von (Schul-)Wirklichkeit“ (Kellermann/Wulf, 2009, S. 183).

## **6.5.2. Elemente der Schule als Formations- und Disziplinarraum**

### **6.5.2.1. Ausgrenzung/Eingrenzung**

Die Schule stellt einen Entwurf eines verortbaren Bildungsmonopols dar, das durch räumliche Abgrenzung (Schulzaun) innerhalb der Lebenswelt kenntlich gemacht wird: „Die material-sichtbare Schließung des Raums zielt auf eine verortbare Klausur der Massen (...). Das Individuum wird dabei nur anerkannt, um es effizienter unterwerfen zu können (Foucault)“ (Böhme/Herrmann, 2011, S. 139).

Die Formation der Massen in diesem Raumentwurf erfolgt über die Disziplinierung. In den engen Fluren der Schule wird sie zu einem notwendigen Verfahren, um das Funktionieren dieses Systems zu gewährleisten. Innerhalb der dargestellten Schulgeschichte wurde schon mehrfach auf die Klosterschulen eingegangen, sowohl ihre räumliche Gestalt als auch die Verbindung zwischen dem Christentum und dem deutschen Schulsystem mit Helmut Fend's Theorie dargelegt. Diese Verbindung zieht Foucault ebenfalls.

Treiber und Steinert bezeichnen das Jesuitenkolleg als „Institution mit ‚Nahtstellencharakter‘ zwischen Schule und Kloster. Denn dort werden soziale Kontrollmechanismen des Klosters aufgegriffen und durch diese „klösterliche Disziplin“ die Grundlage für „weltliche Erziehungsarbeit“ (Treiber/Steinert, 1980, S. 99) konstituiert. Dabei spielt etwa „das Prinzip der Isolierung der Zöglinge von der Außenwelt“ (ebd., S. 100) eine Rolle. Und „das Prinzip der ‚totalen Kontrolle‘, der größtmöglichen Verhaltenstransparenz im Innern wird verwirklicht durch die vollzogene Ausdifferenzierung in Abteilungen und Klassen“ (Schröter, 1940, S. 362). Es lässt sich somit festhalten:

„Kaserne, Zucht- und Arbeitshaus, Internat und Irrenanstalt – die bekanntesten weltlichen Prägeapparaturen – scheinen mehr oder weniger vollständig jene Disziplinierungstechniken zur Anwendung zu bringen, die der Baukastensatz der klösterlichen Disziplinierungstechniken enthält“ (Treiber/Steinert, 1980, S. 99)“ (Böhme/Herrmann, 2011, S. 139 f.).

„Dabei wird in diesem Raumentwurf eine schulische Orientierung deutlich, die darauf zielt, Individuen an einem immer schon vorgezeichneten Standard, an eine vorgezeichnete Form massenhaft anzupassen. Die Herabwürdigung des Individuums geht mit einer Aufwertung

der Gemeinschaft einher, einer Gemeinschaft, die jedoch nicht in ein kommunikatives Verhältnis zueinander tritt (vgl. Münk, 1993, S. 132). Denn ‚die zellenförmige Mikrophysik der Macht‘ (Foucault, 1994, S. 191) festigt vielmehr Herrschaft als geronnene Macht, in dem darin eingelassene asymmetrische Zwangs- und Abhängigkeitsverhältnisse weiter stabilisiert werden (vgl. Kracauer, 1977, S. 53)“ (Böhme/Herrmann, 2011, S. 140).

Mit der Materialität des Raumes, die der Körperlichkeit des Menschen entspricht, geht in diesem Sinne auf der einen Seite die Positionierung des Gebäudes im umgebenden Raum (Umwelt) her. Es sind hier die Fragen nach Eingrenzung, Ausgrenzung, Eingängen, Durchgängen und Ausgängen, nach Grenzen und Freiräumen, nach Ein- und Ausblicken, Wegen und Sackgassen, Öffnungen und Schließungen (vgl. Ricken/Rieger-Ladich, 2009, S. 198), die von zentraler Bedeutung sind. Auf der anderen Seite geht es mit der körperlichen Seinsverfassung des Menschen einher, dass dieser sich in Räumen positioniert, sich Raum sucht, Platz nimmt und damit Raum einnimmt. In der Betrachtung des Innenraums der Schule wird an dieser Stelle sowohl die Sichtbarkeit und Hörbarkeit der Schüler\*innen zum Gegenstand als auch die Betrachtung von Zonen, in denen diese sich weitestgehend „frei“ bewegen können.

Im Innern der Disziplinarräume vollzieht sich wie wir bereits nach Foucault erläutert haben, eine Parzellierung der Individuen im Raum: „Jedem Individuum seinen Platz und auf jeden Platz ein Individuum“ (Foucault, ÜuS, S. 183). In diesem Moment wird das Individuum als Individuum anerkannt, allerdings nur vor dem Hintergrund der Instrumentalisierung, um dieses besser überwachen, beobachten und damit kontrollieren zu können. Es gibt genauso viele Parzellen wie Körper, um den Austausch in Gruppen zu unterdrücken und das Gewahrwerden von Verschiedenartigkeit und Mannigfaltigkeit nicht zuzulassen.

„Als weitere Raumtechnik ist die Einrichtung und Zuweisung von Funktionsstellen anzuführen, die eine genaue Festlegung von Plätzen mit sich bringen, Dadurch wird in den Institutionen ein Raum codiert und so Unübersichtlichkeiten in ein definiertes Strukturgitter überführt“ (Böhme/Herrmann, 2011, S. 141).

In der Schule bedeutet dies: Vorne steht das Pult des\*der Lehrers\*Lehrerin, dahinter die Tafel. Die Schüler\*innen sind in Reihen im Raum verteilt, pro Schüler\*in ein Stuhl, für jeweils zwei ist immer ein Tisch vorgesehen. Die Fenster befinden sich in der Regel an einer Seite. Es gibt eine Tür, durch die der Raum betreten und verlassen werden kann. Ist der/die Lehrer\*in durch diese Tür geschritten und hat diese geschlossen, beginnt der Unterricht (Ritual).

„Konstitutive Voraussetzung für eine Pädagogik als disziplinierende Formation ist die bereits erwähnte Klausur (Foucault 1994). Der Begriff ist vom lateinischen Wort *clausura* abgeleitet und bezeichnet in erster Linie den Verschluss. So wird unter „Klausur, die bauliche Abschließung eines Ortes von allen anderen Orten“ (ebd., S. 181) verstanden.

Abgeschlossene Orte zeichnen sich durch eine Abschottung vom Außen und durch eine „totale Öffentlichkeit“ (Sting, 1991, S. 40) im Innen aus. Die Funktion solcher Klausurorte ist nicht eindeutig: Einerseits ist die Klosteranlage traditionell ein Rückzugs- und Besinnungsort, der in der Regel lediglich den jeweiligen Ordensangehörigen vorbehalten ist und als symbolischer Ersatz für die Wüste der frühen Eremiten angesehen wird. Die Abgeschlossenheit im Ort ermöglicht eine Weltflucht vor der Welt. Andererseits lässt sich am Beispiel des Gefängnisses verdeutlichen, dass die Form baulicher Abschließung den Zweck verfolgt, Massen effizienter kontrollieren, überprüfen und neutralisieren zu können (vgl. Foucault, 1994, S. 182 f.)“ (Böhme/Herrmann, 2011, S. 141).

*Weltflucht* und *Kasernierung* als Grundgedanke der Raumentwürfe: Bei der Weltflucht, wie es im Kloster der Fall ist, handelt es sich um eine selbstgewählte Isolierung von der äußeren Welt. Sie dient der Besinnung auf sich selbst und dem Schutz des eigenen Selbst vor den Einflüssen der Kultur.

Kasernierung bedeutet im Militär den freiwilligen und außerhalb dessen den unfreiwilligen Aufenthalt in Gebäuden, die die Separation und Einteilung von Individuen vornehmen zum Schutze der Außenwelt vor ihren „Insass\*innen“. Innerhalb den Kasernen kann ein von der Außenwelt abgeschlossener Enkulturationsprozess stattfinden, in dem die Menschen auf das Leben in der Außenwelt vorbereitet werden (Psychiatrie, Gefängnis, Schule).

„Durch das schulkulturell Reale wird in den pädagogischen Raumentwürfen mit geschlossener Rahmung somit eine erzwungene Klausur gesetzt. Das heißt: Entweder sollen die Kinder und Jugendlichen ganz im reformpädagogischen Sinne zu einer Weltflucht gezwungen oder im regelpädagogischen Sinn kaserniert werden. Gerade so gerät nun die Schule als pädagogischer Machtraum in den Blick. In beiden Raumentwürfen wird an der Einschließung von Kindern und Jugendlichen im schulischen Raum und damit an der bestehenden Schulpflicht festgehalten. Die Beibehaltung der Schulpflicht ist entweder Schutz der Kinder und Jugendlichen vor den Einflüssen der (post-)modernen Kultur im außerschulischen Raum oder eben ein Schutz der Gesellschaft vor denen, die noch nicht erwachsen sind und damit auch noch keine Aufenthaltsgenehmigung in der Erwachsenenkultur haben“. (...) In der pädagogischen Praxis würde sich eine solche Begrenzung in einer selektiven Zuweisung von Zugehörigkeit verwirklichen, die an Normalisierungsmodellen von Haltungen ausgerichtet ist. Die Definitionen von Haltungen konkretisieren sich in Rollenbeschreibungen, die vordergründig funktional den Einzelnen einen konkreten Platz in der Gemeinschaft zuweisen“ (Böhme/Herrmann, 2011, S. 143).

Neben der Verteilung der Individuen im Raum durch die dargestellten materiellen Strukturen im Raum (Tische, Stühle, Lehrerpult, Fenster an der Seite, Tür an der anderen Seite), findet eine weitere Positionierung der Individuen im Raum durch Zuweisung und Haltungen statt, die interaktional vermittelt und ausgedrückt werden. Diese interaktional hergestellten Zuweisungen stehen dabei immer in unmittelbarer Beziehung zu den materiellen Vorgaben und Rahmungen des Raumes (ebd., S. 143):

„Jedoch wird in der Perspektive des Raumentwurfs dem materiellen Raum keine starke strukturierende Wirkmächtigkeit zugesprochen. Vielmehr dominiert hier eine raumvoluntaristische Auffassung. Das heißt, die Akteure verhandeln die Raumordnung, erzeugen, erhalten und verändern diese interaktiv“ (ebd., S. 144).

An dieser Stelle betrachten wir die Raumentwürfe und Raumstrukturen aus der Perspektive handelnder Akteure\*innen, die in diesem Raum um Anerkennung, Zugehörigkeit, Selbstverwirklichung und Deutungshoheit kämpfen.

Obwohl die Qualität der Gemeindeschulen verbessert wurde, blieben sie jedoch weit hinter der Ausstattung des höheren Schulwesens zurück. Die Klassengröße erhöht sich dabei von 54 auf 56 qm, wobei die Schülerzahl pro Klasse jeweils um 10 Schüler\*innen pro Klasse im Vergleich zur Volksschule minimiert wird: untere Klassen 60, mittlere Klassen 50 und höhere Klassen 40 Schüler\*innen pro Klasse. Der entscheidende Unterschied zu den Volksschulen liegt darin, dass die Schulen des mittleren und höheren Schulwesens mehrere *Spezialklassen*, eine Bibliothek und Verwaltungsräume erhalten (vgl. Architekten-Verein zu Berlin 1896; zitiert nach Kähler, 2004, S. 23 f.). Zusätzlich zu den größeren Klassenräumen und den Differenzierungsräumen ist die architektonische Ausstattung der Schulgebäude

deutlich höher als bei den „niederen“ Schulen, wie es bei der Beschreibung des Prinz-Heinrich-Gymnasiums (Berlin, 1891–1893; Architekt: Friedrich Schulze) deutlich wird:

„(...) die Ansichtsflächen sind in rothen Verblend- und Formsteinen sowie in grünen Glasursteinen hergestellt, die Dächer mit glasirten Patent-Falzziegeln eingedeckt. Die zwischen den Gebäuden stehenden alten Akazienbäume erhöhen den Reiz des hübschen Architekturbildes“ (vgl. Architekten-Verein zu Berlin, 1896, S. 313; zitiert nach Kähler, 2004., 2004, S. 24).

Der architektonische Aufwand spiegelt dabei den gesellschaftlichen Bedeutungsunterschied wider. Die staatsbürgerliche Intention, die in Bezug auf das niedere Schulwesen geäußert wurde (Ordnung, Disziplin, Strenge), bezieht sich dabei jedoch auch auf das mittlere und höhere Schulwesen. Beide Grundrisse zeichnen sich durch Strenge und Ordnung aus.



Abb. 37: Ansicht des Wohnhauses der Erziehungs-Anstalt des Dr. v. Liederskron zu Erlangen  
,Frontispiz' Kupferstich; s/w; 100 x 160 mm

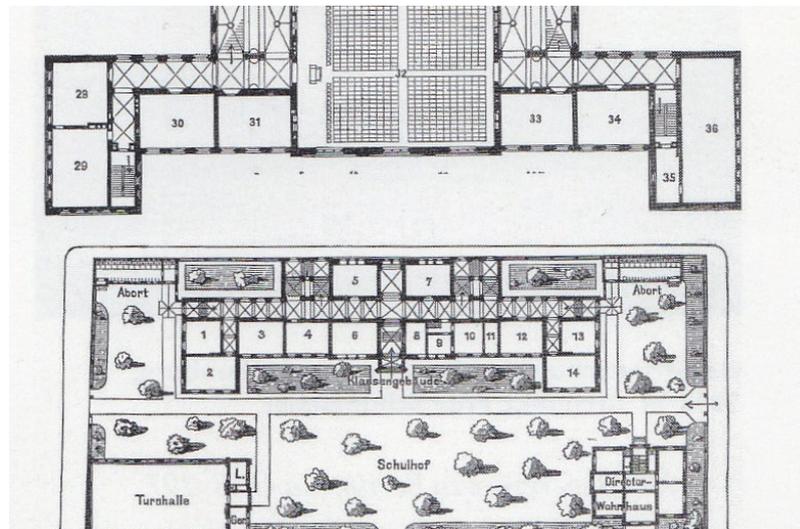


Abb. 38: Grundriss Gemeindedoppelschule Pflugstraße in Berlin, 1889/90

Neben der Abschließung nach außen erfolgt über die Gebäudestruktur eine weitere Abschließung. Es entsteht ein Innenhof, der von allen Seiten eingesehen werden kann. Assoziationen zu einem Gefängnisinnenhof liegen nahe – sowohl Mitarbeiter\*innen dieser Schule, als auch Schüler\*innen ist diese Assoziation nicht fremd.

#### 6.5.2.2. Positionierung im Raum/Territorialität

„In einem großen Raum war die ganze Schülerschar beisammen, von kleinen Kindern bis zu halberwachsenen Burschen und Mädchen: es gab bei uns in Schleswig-Holstein die Ordnung, daß Mädchen erst mit 15, Knaben mit 16 Jahren konfirmiert wurden und die Schule verließen. Die Einteilung der Gesamtheit in eine Ober- und Unterklasse war durch einen breiten Gang markiert, der den Raum halbierte. In der Oberklasse saßen wohl 40-50 Knaben und Mädchen, nach Bänken getrennt, in der Unterklasse mochten 60-80 sein, Knaben und Mädchen in den Bänken durcheinander. So im Winter, im Sommer schmolz die Zahl auf die Hälfte und weniger zusammen. Der Unterricht geschah in der Weise, daß der Lehrer sich bald der eine, bald der anderen Klasse widmete...währenddessen beschäftigte sich die andere Klasse still für sich“ (Langenhorn, 1851 ff., zitiert nach Rutschky, 1987, S. 94).

Durch die Parzellierung des Raumes ist nicht nur eine vollständige und immerwährende Kontrolle und Überwachung der Individuen möglich, sondern auch eine Feststellung des *Arbeitseifers*, des *Engagements*, der *Arbeitsweise* und der *Arbeitsqualität* jedes\*jeder Einzelnen. Dabei können die jeweiligen Schüler\*innen nach Intelligenzniveau, Auffassungsgabe, Geschicklichkeit, Schnelligkeit usw. miteinander *verglichen* und *klassifiziert* werden. Diese Beobachtung der Unterschiede ermöglicht es dann, weitere Parzellierungen des Raumes durchzuführen und die Masse der Schüler\*innen weiter nach selbst ernannten Kriterien zu ordnen. So bildet sich ein „Strukturgitter, das alle Unübersichtlichkeiten beseitigt“ (vgl. ÜuS, S. 186).

Die schon zuvor erläuterte Körperlichkeit des Menschen führt uns in diesem Zusammenhang zu dem Begriff der „Territorialität“. Da der Mensch einen Körper hat und dadurch von gewisser Masse und Gestalt ist, nimmt er Raum ein, an dem kein anderer sein kann. Raum ist damit immer auch ein besessener oder besetzter Raum. Dieses Eigentum von Raum, Territorialität muss in einer Ansammlung von mehreren Individuen immer wieder aufs Neues vertreten, sich angeeignet, gekennzeichnet, geteilt und gegebenenfalls verteidigt werden.

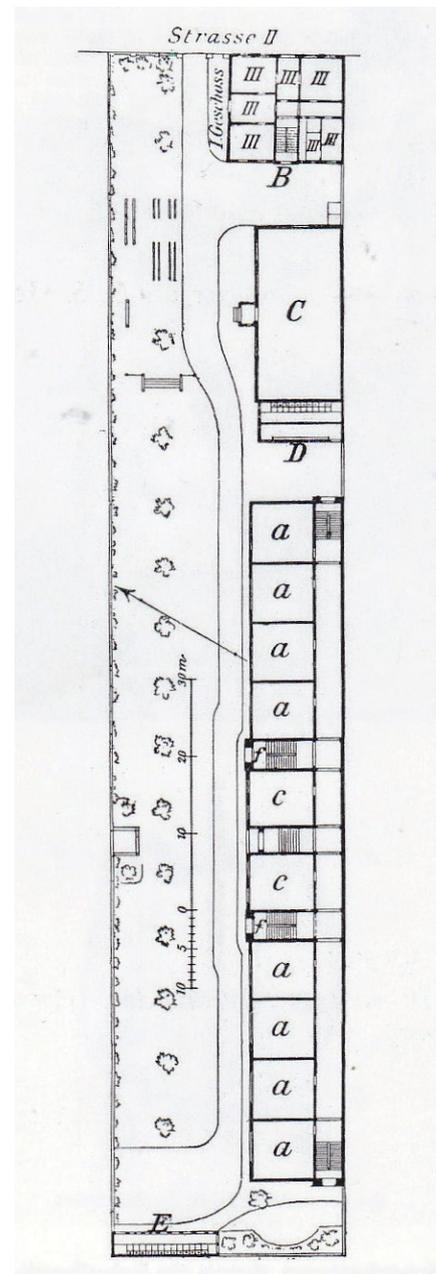


Abb. 39: Grundriss Prinz-Heinrich-Gymnasium in Berlin, 1891–1993; Architekt: Friedrich Schulze

Nach Ricken und Rieger-Ladich (2009) kann dies neben der Materialität des Raumes als Sozialität des Raumes bezeichnet werden (vgl. Ricken/Rieger-Ladich 2009, S. 198).

„Die Disziplin ist die Kunst des Ranges und die Technik der Transformationen von Anordnungen. Sie individualisiert Körper durch eine Lokalisierung, die sie nicht verwurzelt, sondern in einem Netz von Relationen verteilt und zirkulieren lässt. (...). Der ‚Rang‘ beginnt im 18. Jahrhundert die große Form der Verteilung der Individuen in der Schulordnung zu definieren: Schülerreihen in der Klasse, Korridore, Kurse; jeder erhält bei jeder Ausgabe und bei jeder Prüfung einen Rang zugewiesen – von Woche zu Woche, von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr; Gleichschaltung der verschiedenen Altersklassen; Abfolge des Lehrstoffs und der behandelten Fragen in der Ordnung der zunehmenden Schwierigkeit. Und in diesem System obligatorischer Gleichschaltungen erhält jeder Schüler nach seinem Alter, seinen Leistungen, seinem Benehmen bald diesen Rang und bald einen andern; er verschiebt sich ständig auf jenen Reihen, von denen die einen rein ideal eine Hierarchie des Wissens und der Fähigkeiten markieren, während die andern die Verteilung der Werte und der Verdienste materiell in den Raum der Klasse oder des Kollegs übersetzen. In dieser ständigen Bewegung ersetzen sich die Individuen. In diesem Raum skandieren sich gleichgeschaltete Intervalle“ (ÜuS, S. 188).

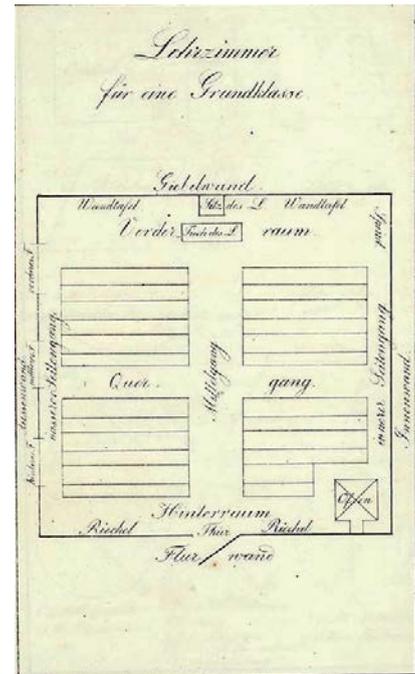


Abb. 40: Lehrzimmer für eine Grundklasse. – Kupferstich; schwarze Druckfarbe; 147 x 84 mm

Diese Organisation eines „seriellen Raumes“ war eine der entscheidenden technischen Mutationen, die der Elementarunterricht mit sich gebracht und das traditionelle System des „Hauslehrers“ und des „Einzelunterrichtes“ abgelöst hat. Zuvor arbeitete ein\*e Schüler\*in mit dem Lehrpersonal, während die anderen Schüler\*innen warteten, bis sie an der Reihe waren. Durch Einführung der allgemeinen Schulpflicht musste der Unterricht für die „Masse“ zeitlich effizienter geregelt werden: „Indem er individuelle Plätze zuwies, hat er die Kontrolle eines jeden und die gleichzeitige Arbeit aller möglich gemacht“ (ebd., S. 189). Dadurch konnte eine neue Form der „Ökonomie der Lernzeit“ (ebd.) kreiert werden. Der Schulraum wurde damit „umgebaut“ zu einer Lern-, Überwachungs-, Hierarchisierungs- und Belohnungsmaschine (vgl. ebd.):

„J.-B. de la Salle träumte von einer Klasse, deren räumliche Ordnung gleichzeitig eine Reihe von Unterscheidungen gewährleisten könnte: die Unterscheidungen nach dem Fortschritt der Schüler, nach dem Wert eines jeden, nach ihrem Charakter, nach ihrem Eifer, nach ihrer Sauberkeit und nach dem Vermögen der Eltern. So würde der



Abb. 41: Annaburg. Eine Erziehungsstätte für die Kinder unserer Unteroffiziere: Annaburg: In der Schule

Klassenraum unter dem sorgfältig ‚klassifizierenden‘ Blick des Lehrers ein einziges großes Tableau mit vielfältigen Eintragungen bilden: ‚In allen Klassen werden allen Schülern aller Lektionen Plätze zugeteilt sein, so daß sich die Schüler derselben Lektion immer an ein und demselben Platz befinden. Die Schüler der höchsten Lektionen werden in den Bänken sitzen, die der Mauer am nächsten sind, und die anderen werden sich in der Reihenfolge der Lektionen der Mitte der Klasse annähern...Jeder der Schüler wird seinen festgelegten Platz haben und keiner wird ihn verlassen oder wechseln ohne die Anordnung und Zustimmung des Inspektors der Schulen‘. Man wird es so einrichten, daß ‚diejenigen, deren Eltern nachlässig sind und Ungeziefer haben, von denen getrennt sind, die sauber sind und keines haben; daß ein leichtsinniger und flatterhafter Schüler zwischen zwei vernünftigen und gesetzten Schülern sitzt, ein liederlicher Schüler entweder allein oder zwischen zwei frommen Schülern“ (J.-B. de la Salle, 1759, S. 248 f., zitiert nach ÜuS, S. 189).

Etwas früher schlug Jacques de Batencour, ein französischer Pädagoge, vor, dass das Klassenzimmer drei Abteilungen haben sollte:

„Die ehrenvollste Abteilung gehört jenen, die Latein lernen (...) Es ist zu wünschen, daß es so viele Plätze an den Tischen gibt wie schreibende Schüler, damit von den Faulen keine Unordnungen angestiftet werden können. In einer zweiten Abteilung sitzen die Schüler, die lesen lernen: eine Bank für die Reichen, eine Bank für die Armen, damit sich das Ungeziefer nicht überträgt. Die dritte Abteilung ist für die Neuankömmlinge: Sobald man ihre Fähigkeiten erkannt hat, wird man ihnen einen Platz zuteilen“ (de Batencour, 166, 9, S. 56 f., zitiert nach ebd., S. 189).

„Indem sie die ‚Zellen‘, die ‚Plätze‘ und die ‚Ränge‘ organisieren, fabrizieren die Disziplinen komplexe Räume aus Architektur, Funktionen und Hierarchien. Diese Räume leisten die Festsetzung und sie erlauben den Wechsel; sie schneiden individuelle Segmente ab und installieren Operationsverbindungen; sie markieren Plätze und zeigen Werte an; sie garantieren den Gehorsam der Individuen, aber auch eine bessere Ökonomie der Zeit und der Gesten. Es handelt sich um Mischräume. Sie sind real, da sie die Aufgabe der Gebäude, der Säle, der Möbel bestimmen; sie sind ideal, weil dieser Anordnung Charakterisierungen, Schätzungen, Hierarchien entsprechen. Die erste große Operation der Disziplin ist also die Errichtung von ‚lebenden Tableaus‘, die aus den unübersichtlichen, unnützen und gefährlichen Mengen geordnete Vielheiten machen. (...) Aufteilung der Kranken und ihre Absonderung voneinander, sorgfältige Abdichtung des Spitalraums und systematische Klassifizierung der Krankheiten: bei allen diesen Doppeloperationen hängen die beiden Elemente eng zusammen: die Aufteilung und die Analyse, die Kontrolle und das Verständnis. (...) Es geht um die Organisation des Vielfältigen, das überschaut und gemeistert, dem eine ‚Ordnung‘ verliehen werden muß“ (ebd., S. 190).

Das Tableau hat in der disziplinarischen Anordnung die Aufgabe, die Vielfältigkeit zu behandeln und aus ihr den größtmöglichen Nutzen zu ziehen. Es erlaubt auf der einen Seite die Charakterisierung des Individuums als Individuum, auf der anderen die Ordnung der Vielfalt. Diese Ordnung ist die erste Bedingung „für die Kontrolle und Nutzbarmachung einer Gesamtheit verschiedener Elemente: die Basis für die Mikrophysik der Macht, die man ‚zellenförmig‘ nennen könnte“ (ebd.).

Die Aufgabe der Überwachung kann die Architektur nun in unterschiedlichsten Formen umsetzen: durch die Installierung von Podien, von denen aus die Lehrer\*innen alle Schüler\*innen gut sehen können, offene Räume ohne Nischen, sodass niemand dem Blick des\*der Lehrers\*Lehrerin entgehen kann, große offene Pausenhöfe, die von allen Seiten aus den Fenstern des Schulgebäudes sichtbar sind:

In diesem Klassenzimmer kann kein Schüler dem Blick des\*der Lehrers\*Lehrerin entgehen. Es gibt keinerlei Nischen oder Rückzugsmöglichkeiten für die Schüler\*innen.

### **6.5.2.3. Die symbolische Codierung des Raumes und seine Normativität**

Durch diese Architektur ist es den „Disziplinarinstitutionen“ gelungen, eine Kontrollmaschinerie hervorzubringen, „die als Mikroskop des Verhaltens funktioniert; ihre feinen analytischen Unterscheidungen haben um die Menschen einen Beobachtungs-, Registrierungs- und Dressurapparat aufgebaut“ (ÜuS, S. 224). Entscheidend ist dabei die Frage, wie die Blicke in diesen Institutionen organisiert sind. Wer beobachtet wen? Wie werden die Ergebnisse der Verhaltensbeobachtung gesammelt und archiviert, sodass eine „homogene und kontinuierliche Macht“ (ebd., S. 224) hervorgebracht werden kann? In der Schule stehen die Schüler\*innen permanent unter Beobachtung. In jeder Stunde werden sie von einer Lehrkraft unterrichtet, und ihre Mitarbeit wird bewertet, auffälliges Verhalten wird im Klassenbuch notiert. In den Pausen gibt es Lehrkräfte, die für die Aufsichten zuständig sind.. Alles „Beobachtbare“ eines\*einer Schülers\*Schülerin wird erfasst, dokumentiert und diskutiert – die Lehrkräfte tauschen sich untereinander aus, erstellen ein Leistungsprofil jedes einzelnen „Insassen“, in dem die Stärken und Schwächen festgehalten werden: das Noten-Zeugnis. Auf einer Zeugiskonferenz wird über jede\*n einzelne\*n Schüler\*in, gesprochen; welche Leistung in welchem Fach erbracht wurde und wie es um das soziale Verhalten des\*derjenigen bestellt ist. Mit diesem Prozedere wird gewährleistet, dass die Lehrerschaft als eine homogene Gesamtheit von Beobachter\*innen wahrgenommen werden kann, die untereinander vernetzt sind, sodass die Schülerschaft diesen nicht entgehen kann.

Innerhalb der Schule gibt es zahlreiche verbotene und erlaubte Orte für die Schüler\*innen. Erlaubt ist das Betreten des Klassenzimmers und der Fachräume, die jedoch meist verschlossen sind, sodass die Schüler\*innen vor dem Unterricht im Flur vor der Tür warten müssen, bis die Lehrkraft erscheint und den Raum aufschließt. Die Toiletten sind ebenso erlaubte Räume, jedoch dürfen sie nur zu bestimmten Zeiten (innerhalb der Pausen) und auf Nachfrage mit Erlaubnis der Lehrkraft während des Unterrichts aufgesucht werden. Das Lehrerzimmer ist für die Schüler\*innen ein verbotener Raum – in diesen dürfen sie meist nicht eintreten. Sie dürfen an der Tür klopfen, wenn sie eine Lehrkraft sprechen müssen, und diese erscheint dann eventuell im Türrahmen und führt entweder dort oder auf dem Flur das Gespräch mit dem\*der Schüler\*in – niemals jedoch im Lehrerzimmer. Dieser Raum ist nur für die Lehrer\*innen, Referendar\*innen bestimmt. Dies ist ihr Rückzugsort. Hier sind sie vor den Blicken der Schüler\*innen sicher – hier können unter sich sein. Genauso wie der Raum des Hausmeisters ein verbotener Raum für die Schüler\*innen ist. Hier dürfen sie auch lediglich an die Tür klopfen, um eine Frage stellen oder ein Anliegen zu äußern. Betreten dürfen sie diesen Raum nicht. Innerhalb ihrer Pausenzeiten müssen die Schüler\*innen das Schulgebäude verlassen und dürfen sich nur auf den ausgewiesenen Flächen bewegen (Pausenhof, bei Regen: Pausenhalle). Für Raucher\*innen innerhalb der Schülerschaft gibt es darüber hinaus die „Raucherecke“ – ein ausgewiesener Bereich, in dem sich die Schüler\*innen der Oberstufe, denen das Rauchen während der Schulzeit gestattet ist, versammeln dürfen. „Erlaubte“ Handlungen sind all diejenigen, die die Lehrerschaft für „angemessen“ hält – differenziert nach dem Verhalten im Unterricht und in den Pausen.

Im Unterricht sind dies zumeist das Einhalten der Sitzordnung, keinerlei körperliche Bewegung ohne Erlaubnis der Lehrkraft (aufstehen, ein Fenster öffnen, zum Mülleimer gehen, etwas trinken, zur Toilette gehen, etc.), leise sein, wenn der\*die Lehrer\*in oder Mitschüler\*innen sprechen, und angemessener Sprachgebrauch (keine Schimpfwörter, keinerlei

verbale Angriffe gegen andere). Innerhalb der Pausenzeiten dürfen die Schüler\*innen sich auf dem Pausenhof frei bewegen, laut sein (ihre Stimme benutzen), spielen, sich körperlich betätigen (rennen, laufen), essen und trinken – jedoch stehen ihnen dazu keinerlei Nischen oder Rückzugsmöglichkeiten zur Verfügung. Auch die Pausenzeit wird durch die Blicke der Pausenaufsicht überwacht – wofür pro Tag und Pause bestimmte Lehrkräfte eingesetzt werden. Diese haben für den reibungslosen Ablauf der Pause zu sorgen, in Konfliktfällen und bei körperlichen Auseinandersetzungen als „Schiedsrichter“ zu fungieren und die Ordnung wiederherzustellen. Erleichtert wird den Lehrkräften diese überwachende Funktion durch die Architektur der Schulgebäude, wie zuvor erläutert – nur offene, freie und gut einsehbare Pausenhöfe können diese disziplinarischen und kontrollierenden Blicke ermöglichen.

## 6.6. Technologien des Selbst

„Das Bildungswesen heilt nicht Menschen auf der Grundlage einer naturwissenschaftlich gestützten Medizin, sie produziert keine *Entscheidungen* wie das politische System, sorgt nicht für *Sicherheit* wie das Militär und fällt keine *Gerichtsentseide* wie das Rechtssystem. Das Bildungswesen ‚produziert‘ seelische Strukturen von Kindern und Jugendlichen, es ‚erzeugt‘ Wertorientierungen und Fähigkeiten. Seine Besonderheit ergibt sich aus der rationalen Organisation von Lernprozessen über viele Jahre, bei vielen Inhalten und im Hinblick auf hochkomplexe Fähigkeiten. Das Bildungswesen gehört damit zu den ‚people processing organizations‘“ (Fend, 2008, S. 30, Herv. i. O.).

Für Foucaults Begriff vom Subjekt ist ausschlaggebend, dass dieses für ihn kein natürlich gegebenes Etwas ist, das als empirische Kategorie die Einheit der Vernunft bildet. Das Subjekt ist für Foucault eine philosophisch-erkenntnistheoretische Kategorie (vgl. Gehring, 2012).

„‚Subjektivierung‘ (*subjectivation*) heißt ein von Foucault für den antiken Kontext verwendeter Prozessbegriff, welcher den Doppelsinn des Wortes *sub-icere* mobilisiert: Unterwerfung und Zugrundelegung, jeweils mit individualisierenden – als Selbstfindung erlebbaren – Effekten. In praktischer Hinsicht gelingen moralische Subjektivierungsprozesse, sofern jemand eine bestimmte Selbstzuwendung, einen bestimmten Bezug auf sich zur Mitte des eigenen Verhaltens macht, zum Beispiel durch Übungen der Selbstkontrolle, der Selbst-Thematisierung, durch Selbstprüfungen. Foucault spricht auch von ‚Selbsttechniken‘ (...): Ein Selbst (*soi*) wird hergestellt, vielleicht auch gewonnen. Es wird erfahrbar und praktisch vertrauenswürdig, verlässlich, stabil“ (ebd., S. 25).

Patient\*innen existieren nur, weil es Ärzte gibt, Delinquenten\*innen tauchen erst in dem Moment auf, als das Gefängnis als Institution sich gründet, und Schüler\*innen erscheinen, wenn es Lehrer\*innen gibt, die Unterricht erteilen. Was all diesen Subjektformen immanent ist, ist ihre binäre Konstruiertheit – sie existieren nur in Abhängigkeit zum jeweils anderen Teil. In dieser grundsätzlichen Konstruiertheit liegt für Foucault das Immaterielle, das Nicht-Naturegegebene des Subjekts. Erst durch das Erscheinen eines Individuums in einem Diskurs, in dem dieses sich positioniert und äußert, wird aus diesem ein handelndes und sprechendes Subjekt des Diskurses, und die Regeln des Diskurses materialisieren sich in den Körperstrukturen des Individuums.

„Damit zeigt sich, dass die Rede von den ‚Positionen‘ des Subjektiven im Diskurs jedenfalls nicht einfach meint, dass es Setzungen oder gar Selbstsetzungen sind, die ‚das‘ Subjekt stiften oder begründen. Positionen korrespondieren auch nicht mit ‚Negationen‘, die beantwortet oder in idealistischer Manier als Teil von Widersprüchen aufgehoben würden. Eher schon

gleichen die Positionen Stellungen oder Haltungen, die Gestalt annehmen, indem jemand sie vollführt. Foucault nennt das, was Moralcodes formen wollen, die ‚ethische Substanz‘: die ‚Art und Weise, in der ein Individuum diesen oder jenen Teil seiner selber als Hauptstoff seines moralischen Verhaltens konstituieren soll‘. (...) Dabei spielt der Körper eine mindestens ebenso wichtige Rolle wie eine etwaige Vorschrift. Verhaltenscodes und Formen der Einwirkung auf sich selber, ‚Subjektivierungsformen‘ entwickeln sich in wechselseitiger Bezugnahme, zuweilen aber auch ‚in relativer Autonomie‘“ (Gehring, 2012, S. 24f.).

In diesem Prozess der Subjektwerdung spielt der Andere eine entscheidende Rolle. Damit wir und selbst definieren können, benötigen wir den Anderen, er ist an der Konstituierung unseres Selbst mit-beteiligt. Und so sind in der Konstituierung des Subjektes Schüler\*in die anderen Schüler\*innen und die Lehrer\*innen von elementarer Bedeutung:

„Das Subjekt hat den Zustand des Nicht-Subjekts durch den des Subjekts zu ersetzen, der durch die volle Entfaltung der Beziehung zu sich selbst definiert ist. Es hat sich als Subjekt zu konstituieren, und in diesem Prozeß ist der andere erforderlich“ (HS, S. 169).

Die hierarchische Trennung zwischen Lehrer\*in und Schüler\*innen, die – wie wir gesehen haben – auch räumlich durch die Sitzordnung und Raumstruktur kenntlich gemacht wird, orientiert das Subjekt-Sein Schüler\*in auf eine Ebene, die der Ebene der Lehrerschaft nicht gleichrangig, sondern untergeordnet ist. Schüler\*in-Sein bedeutet: Nicht-Lehrer\*in-Sein. Das heißt, das Subjekt Schüler\*in hat nun die Aufgabe, sich innerhalb der Ansammlung der Subjekte, die nach Klassen und Jahrgangsstufen geordnet sind, zu positionieren: „Ich bin Schülerin der Klasse 8a.“ Die Zugehörigkeit zu einer Jahrgangsstufe korreliert dabei mit einem gewissen biologischen Alter, wenn keine Klasse wiederholt werden musste.

Schüler\*in zu sein, verweist uns zusätzlich auf den binären Code von weiblich und männlich.

Die Macht- und Disziplinierungstechniken führen zu einem gewünschten Verhalten der Schüler\*innen und gehen über in ihre Konstituierung – sie können sich als „gewissenhafteste\*r“, „fleißigste\*r“, „faule\*r“, „lebhafteste\*r“ etc. Schüler\*in konstituieren. Diese Zuschreibungen erfahren die einzelnen Schüler-Subjekte meist durch das Lehrpersonal und/oder die Eltern, die durch Vergleiche die einzelnen scheinbaren natürlich gegebenen „Eigenschaften“ der einzelnen Schüler-Subjekte hervorheben: „Sei doch mal so fleißig wie die Anna-Lena“; „Zum Glück bist Du nicht so faul wie der Paul“; „Deine Hausaufgaben könntest Du auch mal so gewissenhaft wie der Philip erledigen“ etc.

Diese Vergleiche, die sich in den bewertenden Aussagen des Lehrpersonals finden und in der Notengebung, ermöglichen es den Schüler-Subjekten, sich innerhalb ihrer Klasse als Subjekt zu positionieren. Die Aussagen, Bewertungen und Noten fungieren dabei als Orientierungsmarker: „Ich bin eine gewissenhafte Schülerin, die besonders gut in Englisch ist, aber schlecht in Kunst.“

„Der diskursive Zugriff beschränkt sich und das behauptete Selbst der Personen darauf, die Individuen als Gegenstand der Macht als einzelne, nicht aber als besondere Personen kalkulierbar zu machen: die numerisch identifizierte, typisierte Person teilt relevante Eigenschaften mit vielen anderen, bleibt aber als diese einzelne Person wiedererkennbar“ (Renn, 2012, S. 47).

### 6.6.1. Freiheit und Grenzen im Selbstvollzug

In seinen späteren Arbeiten und Interviews taucht in Foucaults Leben und Werk immer häufiger der Begriff der Freiheit auf (vgl. Renn, 2012). Dieser wird notwendig, um eine vollkommene Bestimmung und Determination des Subjektes durch die Macht und ihre Dispositive zu negieren. Wie wir es in der Psychiatrie, dem Gefängnis und der Schule analysiert haben, ist Macht nichts Materielles, sondern immer eine Machtbeziehung, die sich zwischen (mindestens) zwei Personen vollzieht. Und diese Machtbeziehungen kann es nur in dem Maße geben, in dem Menschen frei sind. Denn: Wenn ein Mensch vollkommen von jemand anderem beherrscht wird, dann ist er nicht länger Subjekt seiner Handlung, sondern ein Objekt, über das der Andere uneingeschränkt Macht ausüben kann. „Damit es also Macht geben kann, bedarf es auf beiden Seiten einer bestimmten Form von Freiheit“ (Foucault, 2007, zitiert nach Renn, 2012, S. 37). Dies ist innerhalb der Institutionen der immaterielle Raum, in dem Machtbeziehungen wirksam werden und zu Zuschreibungen und Handlungsabläufen führen, die auf Körperebene eine Materialisierung durch Gestik, Mimik, Körperhaltung erfahren (können).

Freiheit im Vollzug seiner Selbst, im Beziehungsraum zwischen mir und dem Anderen, verweist uns auf die Besonderheit dieses Freiheitsbegriffes, in dem Foucault weniger einen substantiellen Begriff vom Selbst formuliert, der gegebenenfalls allgemeingültig und ahistorisch sein kann – sondern die Tätigkeit des Vollziehens seiner Selbst bindet das Subjekt an die sozialen Formationen, die es umgeben und ihm diesen Vollzug in den historisch gegebenen Freiheitsräumen gestatten bzw. ermöglichen. Das heißt die Freiheit im Vollzug ist das Ergebnis der Wahrnehmung der in den sozialen Strukturen befindlichen Freiheitsräume und dem Vermögen, diese für sich nutzen zu können:

„Das Subjekt ist nicht nur Effekt der Diskurse, aber sein Spielraum, der Radius der je eigenen Existenz, hängt ab von den konkreten, sozialen Formaten, wie diese von der Fähigkeit der Individuen, Spielräume im Sinne jener Formate zu nutzen, abhängen“ (ebd., S. 42). Damit berührt die Frage nach der Beziehung zwischen Subjekt und Diskurs die Frage nach der menschlichen Freiheit angesichts der Entität immer schon gegebener sozialer, gesellschaftlich gewachsener und politischer Strukturen (vgl. Nonhoff/Gronau, 2012, S. 109).

Der Diskurs mit seinen sozialen und politischen Strukturen erscheint uns dabei als eine Entität, die sich immer wieder und immer schon im Werden befindet. Nach der Theorie von Laclau und Mouffe ist der Diskurs ein nie abgeschlossenes Ganzes, sondern stets ein sich in Bewegung befindliches Gebilde (vgl. Laclau, 1994). Dabei existiert der Diskurs nicht – wie in der *Ordnung des Diskurses* gezeigt werden konnte – als eine Entität außerhalb von Subjekten. Sondern: Das, was im Diskurs spricht und im Diskurs Relationen und Aussagen produziert, sind die Subjekte selbst. Die sprechenden Subjekte des Diskurses:

„Subjekte – oder um genauer zu sein: Individuen, die aber immer schon als Subjekte in Erscheinung treten und Teil eines fortwährenden Subjektivierungsprozesses sind – performieren Akte der Artikulation und halten damit Diskurse in Bewegung“ (Nonhoff/Gronau, 2012, S. 124).

In der Brüchigkeit und permanenten Unbestimmtheit von Diskurses liegt parallel die Brüchigkeit der Identitäten, die sich immer nur qua Artikulation zu einem Zeitpunkt x, an einem Ort y durch eine Artikulation hin auf dieses Moment entwerfen und ihren Identitätswurf dadurch in der Aussage explizieren. Das heißt, in die Lücken der Brüchigkeit und Unbestimmtheit können sich Subjekte im Laufe ihres Lebens immer wieder neu produzieren

und entwerfen. Dabei bringt die Synchronizität der Zeit es mit sich, dass die Artikulation des Subjektes in actu auf Entscheidungen beruht, die in der Vergangenheit getätigt wurden und die aktuell bestimmte Subjektivität prägen:

„Als solche bildet sie immer einen Bestandteil des für ein Subjekt spezifischen diskursiven Kontexts und kann Lücken der Unentscheidbarkeit verkleinern, d.h. unter Umständen die Zahl und die Art der gleichwertigen Alternativen strukturieren, oder aber auch diese Lücken für bestimmte Subjekte erst gar nicht entstehen lassen“ (Nonhoff/Gronau, 2012, S. 127).

Hierin liegen die Grenzen für die Freiheit der Subjekte begründet, und an dieser Stelle wird die Macht des Schulsystems sichtbar. Wie schon in der *Ordnung des Diskurses* erläutert, hat nicht jedes Subjekt zu jedem Zeitpunkt die Erlaubnis und damit die Möglichkeit am Diskurs teilzunehmen. Diskurse sind zwar brüchig, immer im Werden begriffen und nie abgeschlossen – der Zugang zu ihnen ist jedoch nicht immer allen Subjekten gegeben. Die Diskurse der Lehrer\*innen, der Schüler\*innen, der Eltern, der Psycholog\*innen etc. – sie alle stellen mehr oder weniger geschlossene Formationen dar, in denen die Teilnahme durch Einschließungs- und Ausschlusskriterien geregelt wird.

In der *Macht der Psychiatrie* konnten wir dann in einem zweiten Schritt den Ausschluss des Wahnsinns aus dem Diskurs der vernünftigen Leute beobachten, die auf Grundlage von medizinischem Wissen eine Trennung zwischen diesen Menschen vornimmt.

Im dritten und letzten Schritt dieser Arbeit haben wir uns dann mit den Körpertechnologien und dem Überwachungsapparat im Gefängnis auseinandergesetzt, das die Trennung zwischen Delinquenten\*innen und rechtschaffenen Bürger\*innen vornimmt. Durch die Apparatur des

Gefängnisses sollen Menschen die Arten und Weisen des vernünftigen und richtigen Handelns erlernen, sodass sie gegebenenfalls die Erlaubnis erhalten, diese Institution wieder zu verlassen und Teil der Gesellschaft zu werden.

In der Konstituierung und Etablierung der Schulpflicht und des deutschen Schulsystems in Preußen wurde deutlich, wie sich auch in diesen Prozessen die Wirkmächtigkeit der herrschenden Diskurse qua staatlicher Verfügungen und Ordnungen z in institutionellen Strukturen niederschlug: mit Prozeduren körperlicher Züchtigung und Gewalt zu Beginn, die im Laufe der Zeit zu psychologischen Verfahren sich verfeinerten, um einen reibungslosen Ablauf des Unterrichts unter vollständiger Beobachtung und Kontrolle der Lehrpersonen zu gewährleisten.

In Bezug auf die Freiheit des Selbstvollzuges der Subjekte bedeutet die Selektivität des deutschen Schulsystems, dass nicht alle Lücken im Diskurs allen Subjekten offenstehen.

Die Zuweisung von Subjekten in bestimmte Schulformen stellen dabei Entscheidungen dar, die die Konstruktion der Subjekte als „Hauptschüler\*in“, „Realschüler\*in“, „Gymnasiast\*in“, „Gesamtschüler\*in“ und „Förderschüler\*in“ maßgeblich prägen. Innerhalb dieser Schablonen haben die Schüler\*innen die Möglichkeit, sich in den Freiheitsräumen auf ihr Subjekt-Sein hin zu entwerfen, denn als Subjekte sind sie eng mit den Relationsnetzen der Diskurse verknüpft, die sie umgeben (vgl. ebd.).

Fend (2008) beschreibt die Zielsetzung der Technologie von Bildungsinstitutionen in der „Internalisierung von kulturellen Grundüberzeugungen“ und der „Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten“ (Fend, 2008, S. 29). Dabei weisen sie einerseits bezüglich ihres bürokratischen Ordnungswesens Parallelen zu anderen Institutionen auf – auf der anderen Seite sind Bildungsinstitutionen aufgrund ihrer Aufgabenstellung auch durch spezifische Besonderhei-

ten geprägt. Ähnlich wie Foucault benennt auch Fend in diesem Zusammenhang die „Seele“ der Heranwachsenden als Gegenstand der Bearbeitung:

„Ihr ‚Institutionsziel‘ besteht also darin zu erreichen,  
dass Menschen etwas glauben,  
dass Menschen etwas wissen,  
dass Menschen etwas können,  
dass Menschen ein bestimmtes Selbst- und Weltverständnis entwickeln.

Die zentrale Voraussetzung dafür ist das Vorhandensein eines normativen Leitbildes des ‚geformten‘ im Gegensatz zum ‚ungeformten‘ Menschen. Die Arbeit in Bildungsinstitutionen ist somit *Arbeit an der psychischen Formgebung des Menschen*“ (Fend, 2008, S. 30, Herv. i. O.).

Die Schulzeit währt nicht ein ganzes Leben, sodass alle Subjekte nach dieser Zeit weiterführende Entscheidungen in ihrem Leben treffen und sich im Diskurs artikulieren können. Doch die frühe Determination ihrer Identitätskonstruktionen, ihres Zugangs zum Wissen und den damit verbundenen gesellschaftlichen Implikationen macht es dadurch möglich, dass die Subjektkonstruktion des\*der Schülers\*Schülerin in erheblichen Maße alle weiteren Konstruktionen von Subjektivität im Diskurs der Zeit prägen wird.

## 7. Ausblick und Schluss

„Die historische Entwicklung des Schulraums impliziert und indiziert den Wandel der Auffassungen von Unterricht, Schule und Menschen“ (Göhlich, 2013, S. 25). Dementsprechend sind Grundüberzeugungen, Haltungen und geltende Paradigma maßgeblich sowohl für die innere und äußere Gestaltung von Schulgebäuden als auch für die inhaltliche und pädagogische Ausgestaltung dessen, was Schule sein kann und soll.

Was soll das Ziel allen schulischen Lernens sein? Welche Funktion erfüllt eine Institution wie die Schule in einer Gesellschaft? Auf diese und viele weitere Fragen müssen Pädagogen\*innen, Bildungspolitiker\*innen, Eltern – allgemein Bürger\*innen einer Gesellschaft – eine Antwort finden. Dabei hängen Ökonomie und Macht nach Foucault in dem Aspekt zusammen, dass elementare Machtbeziehungen für ökonomische Verhältnisse konstitutiv sind (vgl. DM, S. 189).

Ich habe in meiner Arbeit aufgezeigt, wie mit dem Aufkommen der Humanwissenschaften im 19. Jahrhundert neue Antworten auf diese Fragen gegeben wurden. Darüber hinaus habe ich herausgearbeitet, welchen Anteil die Humanwissenschaften an der Etablierung einer neuen Form der Macht der milden Mittel hatte – getarnt unter dem Deckmantel, nur das Beste für den Menschen zu wollen, ihn zu heilen, ihn gesellschaftsfähig, ihn gebildet zu machen. Die Produktion von disziplinierten, sich selbst kontrollierenden und regierenden Subjekten steht am Ende dieses Verfahrens.

Aufgrund des Umfangs der Arbeit konnte eine Fortführung dieser historischen Analysen bis ins 21. Jahrhundert leider nicht geleistet werden. Nichtsdestotrotz möchte ich diese Arbeit schließen mit einigen weiterführenden Gedanken und Fragen an die Schule und die Vorstellung von Medizin und Gesundheit im 21. Jahrhundert:

### Schule

Im 21. Jahrhundert stehen Schüler\*innen als *Einzelpersonen* im Vordergrund. Es geht weniger um die Pflege der deutschen Kultur im Sinne einer nationalistischen Idee, wie es noch zu Zeit Preußens wichtig war. Es geht vielmehr um den Wirtschaftsstandort Deutschland und dessen Konkurrenzfähigkeit auf dem globalisierten Markt. Diese Fähigkeit beruht auf Bildung, darin sind sich in der Wissensgesellschaft alle einig. Die OECD dient dabei als Kontroll- und Überwachungsinstrument und teilt den teilnehmenden Ländern mit, an welchen Platz im Ranking sie sich befinden.

Aufgrund dessen kommt es darauf an, dass jede\*r seine\*ihre individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen ausbildet und entwickelt, um sein\*ihre Potential auszuprägen. Es kommt auf jede\*n Einzelne\*n an. In der individualisierten Gesellschaft ist jede\*r seines\*ihres eigenen Glückes oder Unglückes Schmied. Versagen wird individualisierbar:

„In dieser Argumentationslogik kann also auch die programmatisch formulierte ‚Individuelle Förderung‘ ganz im Foucaultschen Sinn gelesen werden: Das individuell Different – also Heterogenität – wird anerkannt, um es besser unterwerfen und damit an einen definierten Standard angleichen zu können. In Verbindung mit einem normenbezogenen Differenzbegriff ist die Anerkennung von Heterogenität also eine strategisch motivierte Voraussetzung, um gezielter Schülerleistungen und -haltungen homogenisieren zu können“ (Böhme, 2011, S. 121).

Trotzdem soll jede\*r seinen\*ihren Beitrag im Team leisten, mit anderen erfolgreich zusammenarbeiten und international kommunizieren können.

Der Zwang zur Individualisierung ist immens groß bei gleichzeitiger Forderung nach Anpassung an das bestehende System. Ein Funktionieren im System ist in der kapitalistischen Gesellschaft, in der sich die staatlichen Unterstützungssysteme immer weiter zurückziehen, von existentieller Bedeutung. Die steigenden Zahlen von Kindern, Erwachsenen und alten Menschen, die in Armut leben, legen ein Zeugnis darüber ab, dass dieses Funktionieren im kapitalistischen System bisweilen nicht gut funktioniert (vgl. u. a. Jahresbericht 2017 zur Kinderarmut des Deutschen Kinderhilfswerks: <https://www.dkhw.de/unsere-arbeit/schwerpunkte/kinderarmut-in-deutschland/armutsbericht-2017> [zuletzt abgerufen am 26.01.2018]; Analysen des Statista-Portals zu Armut in Deutschland: <https://de.statista.com/themen/120/armut-in-deutschland/> [zuletzt abgerufen am 26.01.2018]).

Die Bildungsreformen der letzten 40 Jahre haben keinen Erfolg gehabt. Die Länder, die intensive Schulreformen angestrengt haben, haben in PISA-Leistungstests nicht besser abgeschnitten als konservative. Auch die Chancengerechtigkeit konnte in SPD-regierten Ländern nicht erhöht werden im Vergleich zu konservativ geführten. Bisher zeigen keine der Maßnahmen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit Wirkung (vgl. Fend, 2004, S. 16).

Was wirkt sich also wie auf Schülerleistungen aus? Wo sind Stellschrauben, an denen das System Schule und vor allem ihr „Output“ wirklich verändert werden können?

Die Schule ist ein geregelter Wirklichkeitsbereich. Die Regelung erfolgt über Gesetze, Erlasse, Verordnungen und Anweisungen. In meiner Arbeit habe ich den Versuch unternommen, nachzuweisen, wo die Grundannahmen und Grundlagen dieser Organisation ihren Anfang genommen haben. Ich verspreche mir davon ein tiefergehendes Verständnis für die heutige Erscheinungsform des deutschen Schulsystems. Und dabei meine ich nicht nur die äußere Struktur der Schulformen und Schulgebäude, sondern vor allem auch die grundlegenden Annahmen darüber, was die Schüler\*innen im System Schule lernen sollen, wie sie sich verhalten und sein sollen und wie letztendlich der Erfolg dieser erzieherischen Bemühungen im System Schule überprüft wird.

In diesem gesamtgesellschaftlichen System hat die Schule durch das Internet ihr Wissensmonopol verloren: Menschen können permanent Informationen zu unterschiedlichsten Themen erhalten und dabei verschiedenste Quellen und Zugänge wählen. Die Kontrolle darüber, was die heranwachsende Generation „weiß“, woran und wodurch sie sich bildet, liegt nicht mehr in der Hand der Stundentafeln der Schulen: „Auf den Schulraum übertragen bedeutet dies, dass der physische Schulraum nur noch einer von vielen dezidiert für Lehre und Lernen konzipierten Räumen ist“ (Göhlich, 2009, S. 100).

Dies stellt die Schule vor eine große Herausforderung und fordert selbstgesteuerte und selbstorganisierte Formen des Lernens (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft und Urbane Räume, 2012, S. 21).

Gleichzeitig beinhaltet der Verlust des Wissensmonopols der Schule und ihre Durchdringung mit sie umgebenden Systemen der Außenwelt die Gefahr, dass sich die Grenzen der Institution Schule vollkommen auflösen und sie überall und nirgendwo mehr verortet ist:

„Die Herstellung von Verbindungen zu anderen Gefügen außerhalb des schulischen Interaktionsraums ist dabei zwei Bewegungen geschuldet: einerseits der ausbrechenden Dynamiken im Binnengefüge, andererseits dem erfolgreichen Werbern anderer Gefüge (...). Gerade auch mit Bezug auf die herausgestellte Entgrenzungsdynamik des Pädagogischen, infolge der Informalisierung des Lernens in medialisierten und globalisierten Zeiträumen, ist eine

schulische Öffnung für das Werben dieser Gefüge riskant. Denn eine zu starke Öffnung steht in der Gefahr, dass die Begrenzungen des schulischen Interaktionsraumes nicht mehr erkennbar sind. Dann würde eine pädagogische Urbanisierung der Kultur erfolgen und der Raumentwurf in einem Verknüpfungs- und Netzwerkraum aufgehen“ (Böhme/Herrmann, 2011, S. 147).

Die Schule mit ihren geregelten Abläufen, Curricula und Prüfungsverordnungen kommt im 21. Jahrhundert unweigerlich in eine tiefgreifende Krise, die Zygmunt Baumann mit dem Begriff der Ambivalenz beschreibt, als ein Zustand, der in unserer Zeit vorherrschend ist:

„Ambivalenz, die Möglichkeit, einen Gegenstand oder ein Ereignis mehr als nur einer Kategorie zuzuordnen, ist eine sprachspezifische Unordnung: ein Versagen der Nenn-(Trenn-)Funktion, die Sprache doch eigentlich erfüllen soll. Das Hauptsymptom der Unordnung ist das heftige Unbehagen, das wir empfinden, wenn wir außerstande sind, die Situation richtig zu lesen und zwischen alternativen Handlungen zu wählen“ (Baumann, 2005, S. 11).

Unsere Sprache hat eine Benennungs- und Klassifizierungsfunktion, wie es in Kapitel 1 dieser Arbeit explizit erörtert wurde bezüglich der grundsätzlichen Sprachverfasstheit der Vernunft. Sprache schafft eine geordnete Welt, die den Zufall bannen will (vgl. ebd., S. 12); oder mit Lacan gesprochen: die das Reale immer verfehlt.

Klassifizieren – Menschen in Gruppen und Klassen einteilen, wie es ein Grundprinzip schulischer Realität ist, – besteht aus den Handlungen des Einschließens und Ausschließens (vgl. ebd., S. 13). Exklusion und Inkludierung sind folglich zwei zentrale Prozesse der deutschen Schule. Dabei ist die scheinbare Ordnung des deutschen Schulsystems bei genauerem Hinsehen brüchig und gar nicht so eindeutig, wie sie auf dem ersten Blick scheint.

Denn die Länderhoheit macht in Bezug auf das Bildungssystem eine zentrale staatliche Kontrolle über den Schulbau und die Struktur sowie den Aufbau des Schulsystems nicht möglich. Die Ideen des zentralistischen Staates Preußen stoßen hier auf strukturellen Widerstand und sind in ihrem Anspruch in Reinform niemals verwirklicht worden. Aufgrund dessen kann man formulieren, dass Deutschland gar nicht *ein* Schulsystem, sondern 17 verschiedene Schulsysteme besitzt. Inklusive eines uneinheitlichen Schulbaus: Lange Zeit herrschten Schulbaurichtlinien vor, an denen sich sämtliche Länder und Kommunen orientierten, die grundsätzlich auf das Kasernenbausystem Preußens zurückzuführen sind. Diese Richtlinien erfahren je nach Bundesland eine Öffnung oder werden weiterhin stringent eingehalten. Dies macht die Schularchitektur in Deutschland heterogen und dadurch uneinheitlich (vgl. Böhme/Herrmann, 2011, S. 23).

Vielfalt und Ambivalenz sind damit auch in Bezug auf die Schule zum Alltag geworden. Der Umgang mit dieser Ambivalenz, Vieldeutigkeit, Uneindeutigkeit – was ist denn nun die richtige Schule? das richtige Lernen? – das Aushalten und das Leben mit ihr sind Aufgabe der Privatpersonen geworden. Denn die öffentlichen Institutionen haben den Versuch und die Aufgabe aufgegeben, diese Ambivalenz aufzulösen und Eindeutigkeit herzustellen (vgl. Baumann, 2005, S. 311–316).

Scheitern ist damit auch Privatsache; ein individuelles Versagen. Der Mensch ist in der Postmoderne aufgefordert, sich coachen, beraten und therapieren zu lassen, damit er die Kompetenzen erwirbt, mit den Uneindeutigkeiten, Unsicherheiten und den damit verbundenen Ängsten zurechtzukommen. Vielmehr noch: sie produktiv für sich zu nutzen!; sich durch die Bewältigung weiterzuentwickeln. Der Homogenisierungswahn des 20. Jahrhun-

derts wird von einem Selbstoptimierungswahn des 21. Jahrhunderts abgelöst (vgl. Baumann, 2005, S. 329–335).

## Gesundheit und Krankheit im 21. Jahrhundert

In Kapitel 2 habe ich anhand der Vorlesungen von Foucault und seiner darin vollzogenen Aufarbeitung der Entwicklung der Institution der Psychiatrie herausgearbeitet, wie sich diese innerhalb des dialektischen Machtverhältnisses zwischen Arzt und Patient\*in etablieren konnte nach dem Motto: „Gib mir deine Symptome und ich werde dein Arzt sein.“

Dieses hierarchische Verhältnis zwischen Mediziner\*in und Patient\*innen, das durch Fremdbestimmung und „Verfügungsgewalt“ gekennzeichnet war, hat im 21. Jahrhundert tiefgreifende Wandlungsprozesse erfahren (vgl. Siegrist, 2005, S. 20). Heute ist vielerorts die Rede von dem\*der „mündigen“ Patienten\*Patientin, der\*die über seine\*ihre Krankheit mit Informationen versorgt wird und als aktive\*r Partner\*in die Behandlung miteinbezogen werden soll. Die Ärzteschaft übernimmt in diesem Kontext eine beratende und unterstützende Funktion. Die Entscheidungsgewalt über Art, Umfang und Dauer von Behandlungsverfahren sind von der erkrankten Person frei zu wählen und auf eigene Verantwortung hin zu entscheiden (vgl. ebd., S. 22). Dabei gerät die Gesundheit wie auch der Schulerfolg zu einer individuellen Leistungskategorie. Ein gesunder, starker Körper ist nicht nur Ideal, sondern immer mehr auch Gebot für viele Menschen – schließlich kann ja jede\*r so viel dafür tun, dass er\*sie gesund wird, ist und bleibt:

„Im Namen der Gesundheit wird sehr vieles unternommen, verordnet, erduldet. Die Medikalisation unserer Gesellschaft, d.h. die Unterwerfung eines wachsenden Bereichs von Lebensäußerungen unter die Medizin, schreitet immer weiter voran. Das Netz medizinischer Kontrollen wird dichter, die Flut verfügbarer, abrufbarer klinischer Daten schwillt an“ (ebd., S. 22).

Gesundheit ist eine Angelegenheit der Willenskraft und der Selbstdisziplin des\*der Einzelnen geworden, Krankheit der Ausdruck persönlichen Versagens:

„Am weitesten verbreitet ist heute jedoch die Vorstellung von Gesundheit als Leistungsvermögen und als Wohlbefinden und als positives Erleben. Etwa 70% der in Bevölkerungsumfragen Befragten geben einer oder mehrerer dieser Kategorien den Vorzug, wenn sie aufgefordert werden, aus einer Liste die passendsten Begriffe zu Beschreibung von Gesundheit auszuwählen“ (ebd., S. 33).

Gesundheit erlaubt es uns Menschen, ein selbstbestimmtes Leben zu führen und an der Gesellschaft teilzuhaben. Gesundheit ist die Voraussetzung für unsere Arbeitsfähigkeit und damit die notwendige Voraussetzung für unsere Erwerbstätigkeit, die wiederum unser existentielles Überleben sichert. Aufgrund dessen ist Gesundheit laut den Vereinten Nationen ein Menschenrecht:

„Da Selbstentfaltung und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben allgemein anerkannte Werte darstellen, ergibt sich für Menschen, die infolge eingeschränkter Gesundheit von diesen Erfahrungen ausgeschlossen sind, ein Recht auf Gesundheit, d.h. ein Rechtsanspruch, Gesundheit durch professionelle Hilfe nach Möglichkeit herzustellen. In diesem Sinn verstehen die Vereinten Nationen das Recht auf Gesundheit als ein fundamentales und universelles Menschenrecht“ (ebd., S. 38).

Gesundheit bzw. die körperliche Unversehrtheit werden in diesem Zusammenhang als eine Form der persönlichen Leistung verstanden – krank zu sein bedeutet im Gegensatz dazu, zu versagen. Dadurch wird der eigene Körper, die eigene Gesundheit – über das bloße Menschenrecht hinaus – zu einem Themengebiet der Selbstoptimierung.

Baumann ist der Auffassung, dass wir uns seit der Moderne in einem Prozess der Reflexion befinden über Ordnung – Ordnung der Welt, Ordnung unserer menschlichen Beziehung und Ordnung unseres eigenen Selbst (vgl. Baumann, 2005, S. 17). Foucault führt aus, dass er seit *Überwachen und Strafen* vier zentrale Ziele verfolgt habe:

„Vier Dinge: die Machtbeziehungen aufsuchen, wo sie am verborgensten sind; ihnen bis in die ökonomischen Infrastrukturen nachgehen; sie unter ihnen nicht nur staatlichen, sondern infra- oder para-staatlichen Formen verfolgen; ihr materielles Spiel rekonstruieren“ (DM, S. 190).

Diese Rekonstruktion der Machtverhältnisse soll zu der Möglichkeit führen, diese zu unterwandern und Widerstand zu leisten, der „genauso erfinderisch, genauso beweglich, genauso produktiv (wie, E. R.) wie sie“ (ebd., S. 195). Denn: „(...) sobald es ein Machtverhältnis gibt, gibt es eine Widerstandsmöglichkeit. Wir stecken nie völlig in der Falle der Macht: unter bestimmten Bedingungen und mit einer präzisen Strategie kann man immer ihren Zugriff abwenden“ (ebd., S. 196).

Es könnte meines Erachtens eine gewinnbringende Fragestellung im Anschluss an diese Arbeit sein, wie und wo Widerstand im Schulsystem seinen Ort und Platz in der Vergangenheit gefunden hat und finden wird.

# Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Werke und Entwicklungsschritte Michel Foucault .....	9
Abb. 2: Die Ausschließungsmaschinerie.....	29
Abb. 3: Diskurs im Zusammenspiel mit Macht und Begehren .....	44
Abb. 4: Einflussfaktoren auf den Ausbau des Schulwesens in Preußen .....	52
Abb. 5: Ausschließungsmaschinerie Schule .....	70
Abb. 6: Klassenraum – primäres symbolisches Erfüllen .....	74
Abb. 7: Klassenraum – sekundäres Erfüllen.....	74
Abb. 8: Das Subjekt und das leere Feld.....	75
Abb. 9: Prinz-Heinrich-Gymnasium, Berlin .....	75
Abb. 10: Prinz-Heinrich-Gymnasium, Berlin.....	123
Abb. 11: Schreibgeräte aus dem 19. Jahrhundert .....	134
Abb. 12: Prügelstrafe in Schule, Postkarte.....	136
Abb. 13: Erziehungsinstitut Sparz, Postkarte.....	139
Abb. 14: Studentafel reformierte Lateinschule in Emden, 1788.....	140
Abb. 15: Alumnat III und IV. Beschr. aus Quelle: II. Der Neubau in Templin.....	142
Abb. 16: Grundriss Prinz-Heinrich-Gymnasium in Berlin.....	143
Abb. 17: J. Bentham, Plan für das Panopticon.....	173
Abb. 18: N. Harou-Romain, Pläne für Strafanstalten, 1840 .....	173
Abb. 19: N. Harou-Romain, Pläne für Strafanstalten, 1840 .....	173
Abb. 20: J. F. de Neufforge, Plan für einen Gefängnisbau.....	174
Abb. 21: Menagerie von Versailles zur Zeit Ludwigs XIV. Stich von Aveline .....	174
Abb. 22: Plan für das Zuchthaus von Gent, 1773 .....	175
Abb. 23: Parzellierung der Stadt.....	176
Abb. 24: Ordnung und Ausschließung .....	177
Abb. 25: Funktionsumkehr bei den Disziplinen .....	181
Abb. 26: Formen der Disziplin .....	183
Abb. 27: Formierung der Disziplinargesellschaft .....	184
Abb. 28: Schola. Die Schul.....	211
Abb. 29: Der kleine Schulmeister, 1896.....	212
Abb. 30: Der Schüler, welcher folgt und seine Schule liebt, Erwartet einst den Lohn, den Fleiß und Tugend giebt .....	212
Abb. 31: Bohny's Neues Bilderbuch, 1887 .....	213
Abb. 32: Klassenzimmer für den Unterricht nach der Erziehungsmethode von Joseph Lancaster.....	214
Abb. 33: Bilder zum ersten Anschauungsunterricht für die Jugend .....	217
Abb. 34: Also gleich dictirt der Moniteur .....	217
Abb. 35: Frontspitz .....	218
Abb. 36: Die in der Wall-Strasse, neben der Kirche gelegene Garnison-Schule.....	221
Abb. 37: Ansicht des Wohnhauses der Erziehungs=Anstalt.....	226
Abb. 38: Grundriss Gemeindedoppelschule Pflugstraße in Berlin, 1889/90 .....	226
Abb. 39: Grundriss Prinz-Heinrich-Gymnasium in Berlin, 1891–1993 .....	227
Abb. 40: Lehrzimmer für eine Grundklasse.....	228
Abb. 41: Annaburg. Eine Erziehungsstätte für die Kinder unserer Unteroffiziere: Annaburg: In der Schule .....	228

## Literaturverzeichnis

- Adolphs, L. (1972): Industrielle Kinderarbeit im 19. Jahrhundert unter Berücksichtigung des Duisburger Raums, Duisburg: Walter Braun.
- AG Bildungsforschung/-planung, Universität GH Essen. FB2, Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Skriptum zur Einführungsvorlesung in den Studienbereich „D“, [https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/.../Derivate.../skript\\_15052000.pdf](https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/.../Derivate.../skript_15052000.pdf) [zuletzt abgerufen am 25.01.2018].
- Aguigah, R.: Das Selbst als Ziel seiner Übungen. Einblick in die Theoriewerkstatt: Michel Foucaults Vorlesung über die ‚Hermeneutik des Subjekts‘. In: Frankfurter Rundschau, 15.07.2004.
- Angermüller, J. (2001): Diskursanalyse: Strömungen, Tendenzen, Perspektiven. Eine Einführung, in: Angermüller, J., Bunzmann, K.; Nonhoff, M. (Hrsg.): Diskursanalyse: Theorien, Methoden, Anwendungen, Berlin: Argument, S. 7–22.
- Bauer, W.; Marotzki, W. (2002): Erziehungswissenschaft und ihre Nachbardisziplinen. In: Krüger, H.-H.; Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Stuttgart: utb, S. 295–323.
- Baumann, Z. (2005): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit, Hamburg: Hamburger Edition.
- Baumert, J.; Köller, O. (2005): Sozialer Hintergrund. Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe im differenzierten Sekundarschulsystem. In: Frederking, V.; Heller, H.; Scheunpflug, A. (Hrsg.): Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–22.
- Baumert, J.; Stanat, P.; Watermann, R. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, G. (2004): Regisseur, Meisterdirigent, Dompteur? Die Sehnsucht nach „gleichen Lernvoraussetzungen“ hat Gründe. In: Friedrich Jahresheft XXII: Heterogenität: Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Seelze, S. 10–12.
- Becker, R.; Lauterbach, W. (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellenberg, G.; Klemm, K. (2000): Scheitern im System. Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität. In: Rolff, H.-G.; Bos, W.; Klemm, K.; Pfeiffer, H.; Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 11, Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 51–75.
- Bellenberg, G. (2005): Wege durch die Schule – Zum Zusammenhang zwischen institutionalisierten Bildungswegen und individuellen Bildungsbiographien. In: Bildungsforschung, Jahrgang 2, Ausgabe 2; <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/schule/> [zuletzt abgerufen am 05.12.2008].
- Berg, C. (1973): Die Okkupation der Schule. Eine Studie zur Aufhellung gegenwärtiger Schulprobleme an der Volksschule Preußens (1872–1900), Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Berger, P. L.; Luckmann, T. (1987): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt a. M.: Fischer.

- Bernardy, J. (2014): Warum Macht produktiv ist. Genealogische Blickschule mit Foucault, Nietzsche und Wittgenstein, Paderborn: Wilhelm Fink.
- Böhme, J. (Hrsg.) (2009): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhme, J.; Herrmann, I. (2011): Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böttcher, W. (2008): Herausforderungen für ein neues Bildungssystem. Pragmatische Standards und andere Bedingungen erfolgreicher Bildungsreform. In: Otto, H.-U.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81–90.
- Boudon, R. (1987): Education, opportunity and social inequality, Changing Prospects in Western Society, New York u. a.: Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: *Le sens pratique*, 1980, Paris).
- (1987 a): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G.; Schütze, F. (Hrsg.) (2008): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Schulforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bröckling, U. (2003): Das demokratisierte Panopticon. Subjektivierung und Kontrolle im 360 Grad-Feedback. In: Honneth, A.; Saar, M.: Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault Konferenz 2001, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 77–93.
- Brüggelmann, H. (2005): Schule verstehen und gestalten. Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht, Lengwil: Libelle.
- Bührmann, A. D.; Schneider, W. (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse, Bielefeld: transcript.
- Bublitz, H.; Bührmann, A. D.; Hanke, C.; Seier, A. (Hrsg.) (1999): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults, Frankfurt a. M., New York: Campus
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/OECD-Veröffentlichung, Bildung auf einen Blick 2017. OECD Indikatoren. Abrufbar über: [www.bildungsserver.de](http://www.bildungsserver.de).
- Butler, J. (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dahlmanns, C. (2008): Die Geschichte des modernen Subjekts. Michel Foucault und Norbert Elias im Vergleich, Münster u.a.: Waxmann.
- Deleuze, G. (2005): Schizophrenie und Gesellschaft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (2013): Foucault, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (1973/1992): Woran erkennt man den Strukturalismus?, Berlin: Merve Verlag.
- Deter, H.-C. (Hrsg.) (2010): Die Arzt-Patient-Beziehung in der modernen Medizin, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dewe, B.; Weber, P. W. (2007): Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt KG.
- Dews, P.: „The Return of the Subject in Late Foucault“. In: *Radical Philosophy* 51, 1989, S. 37–41.

- Dosse, F. (1996): Geschichte des Strukturalismus. Bd. 1: Das Feld des Zeichens, 1945–1966, Hamburg: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Dudek, M. (2015): Entwurfsatlas. Schulen und Kindergärten, Basel: Birkhäuser.
- Dünne, J.; Günzel, S. (Hrsg.) (2006): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Endreß, M. (2006): Alfred Schütz, München: Herbert von Halem Verlag.
- Eribon, D. (1999): Michel Foucault. Eine Biographie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (2017): Gesellschaft als Urteil: Klassen, Identitäten, Wege, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ewald, F. (1991): Eine Macht ohne draußen. In: Ewald, F.; Waldenfels, B. (Hrsg.): Die Spiele der Wahrheit, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (2004): „Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? Wege zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen Bildungssystemen“. In: Schümer, G.; Tillmann, K. J.; Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 15–35.
- Fend, H. (2006): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- (2008): Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuerstein, G.: Dissertationskopie am Fachgebiet Entwerfen und Gebäudekunde. Archetypen des Bauens, Technische Universität Darmstadt.
- Foucault, M. (1971): Die Ordnung der Dinge, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (1976): Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin, Berlin: Merve.
- (1976/1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (1977): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (1978): Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit, Berlin: Merve.
- (1984): Der Gebrauch der Lüste, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (1991/2003): Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (1993): Technologien des Selbst, Frankfurt a. M.: Fischer.
- (1996): Diskurs und Wahrheit. Berkely-Vorlesungen 1983, Berlin: Merve.
- (2001–2005): Sch IV, hrsg. von Defert, D. und Ewald, F., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (2002): Short Cuts, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (2003): Die Anormalen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (2004): Hermeneutik des Subjekts, Vorlesung am Collège de France (1981/82), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (2005): Die Macht der Psychiatrie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (2014): Die Regierung der Lebenden, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Frauenbildung, Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens, Jg. 1–6, Leipzig/Berlin, 1902–1917.
- Gehring, P. (2012): Abseits des Akteurs-Subjekts. Selbsttechniken, Ethik als politische Haltung und der Fall der freimütigen Rede. In: Keller, R.; Schneider, W.; Viehöver, W. (Hrsg.): Diskurs-Macht-Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–33.

- Gerisch, B. (2009): Körper-Zeiten: Zur Hochkonjunktur des Körpers als Folge der Beschleunigung. In: King, V.; Ders. (Hrsg.): Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 123–144.
- Giesecke-Kopp, T. (2006): Subjektive Einstellungen zur Heterogenität. Einstellungen und Strategien von Lehrerinnen und Lehrern. In: Kastirke, N.; Jennessen, S. (Hrsg.): Die neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung, Hohengehren: Schneider Verlag, S. 79–100.
- Göhlich, M. (2009): Schulraum und Schulentwicklung: Ein historischer Abriss. In: Böhme, J. (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–102.
- (1993): Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter, Weinheim, Basel: Deutscher Studien Verlag.
- (2013): Die Entwicklung des Schulraums. Eine historische Skizze. In: Schönig, W.; Schmidlein-Mauderer, C. (Hrsg.): Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens, Bern: hep, S. 23–43.
- Goffman, E. (1971): Interaktionsrituale, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grimmberger, A.; Fehlauer, J. (Hrsg.) (2004): Architektur und Psychiatrie im Wandel. Beiträge zum Martin-Gropius-Bau der Landeslinik in Eberswalde. Schriftenreihe zur Medizin-Geschichte des Landes Brandenburg, Berlin-Brandenburg: be.bra wissenschaft verlag.
- Günzel, S. (2005): Philosophie und Räumlichkeit. In: Kessl, F.; Reutlinger, C.; Maurer, S.; Frey, O. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005, S. 89–111.
- Haan, G. de (1999): Die Zeit in pädagogischen Zusammenhängen. In: Bilstein, J.; Miller-Kipp, G.; Wulf, Ch. (Hrsg.): Transformationen der Zeit, Weinheim: Beltz, S. 28–69
- Hacking, I. (2002): „Making up People“. In: Ders.: Historical Ontology, Cambridge: Harvard University Press, S. 99–114.
- Harris, T. A. (1976): Ich bin o.k. – Du bist o.k. Wie wir uns selbst besser verstehen und unsere Einstellung zu anderen verändern können. Eine Einführung in die Transaktionsanalyse, Reinbek: Rowohlt.
- Hasenfratz, M. (2003): Wege zur Zeit. Eine konstruktivistische Interpretation objektiver, subjektiver und intersubjektiver Zeit. Münster: Waxmann.
- Helsper, W.; Busse, S.; Hummrich, M.; Kramer, R.-T. (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrlitz, H.-G.; Hopf, W.; Titze, H.; Cloer, E. (2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, Weinheim/München: Juventa.
- Hobbes, T. (1794): Leviathan oder der kirchliche und bürgerliche Staat 1, Halle: Hendel.
- Honneth, A. (1990): Zur philosophisch-soziologischen Diskussion um Michel Foucault. In: Erdmann, E.; Ders.; Forst, R. (Hrsg.): Ethos der Moderne: Foucaults Kritik der Aufklärung, Frankfurt a. M., New York: Campus, S. 11–32.
- (2010): Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Iggers, G. G. (2007): Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. Ein kritischer Überblick im internationalen Zusammenhang. Neuausgabe, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Kähler, G. (2004): „... dass der Mensch was lernen muss“. In: Wüstenrot Stiftung: Schulen in Deutschland. Neubau und Revitalisierung, Stuttgart: Karl Krämer.
- Kammler, C. (1986): Michel Foucault. Eine kritische Analyse seines Werkes, Bonn.
- Kammler, C.; Parr, R.; Schneider, U. J. (Hrsg.) (2014): Foucault Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Wiesbaden: Springer Verlag.
- Kant, I.: Über Pädagogik. Königsberg, 1803. In: Deutsches Textarchiv; [http://www.deutschestextarchiv.de/kant\\_paedagogik\\_1803/11](http://www.deutschestextarchiv.de/kant_paedagogik_1803/11), S. 11 [zuletzt abgerufen am 03.10.2017].
- Keller, R. et al. (2005): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung, Konstanz: UVK.
- Keller, R.; Schneider, W.; Viehöver, W. (Hrsg.) (2012): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung, Wiesbaden: VS Verlag.
- King, V.; Gerisch, B. (Hrsg.) (2009): Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung, Frankfurt a. M.: Campus.
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim: Beltz.
- Klocke, A.: Soziale Disparitäten in der jungen Generation: Risiko für den Generationenvertrag?, Online-Veröffentlichung: [library.fes.de/gmh/main/pdf-files/.../1998-11-a-705.pdf](http://library.fes.de/gmh/main/pdf-files/.../1998-11-a-705.pdf); [zuletzt abgerufen am 05.02.2011].
- Kracauer, S. (1977): Das Ornament der Masse. Essays, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 50–63.
- Krüger, R. (1987): Klassenräume für Schüler und Lehrer. Schulleiter Handbuch. Bd. 43, Braunschweig.
- Lacan, J. (1980): Das Seminar von Jacques Lacan, Buch II (1954–55): Das Ich in der Theorie Freuds und in der Technik der Psychoanalyse, Olten, Freiburg: Walter.
- (1990): Das Seminar von Jacques Lacan, Buch I (1953–1954): Freuds technische Schriften, Weinheim, Berlin: Quadriga.
- (2013): Meine Lehre, Wien, Berlin: Turia+Kant.
- Laclau, E. (Hrsg.) (1994): The Making of Political Identities, London, New York: Verso.
- Lang, E.; Grittner, F.; Rehle, C.; Hartinger, A. (2010): Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischten Unterricht der Grundschule. In: Hagedorn, J.; Schurt, V.; Steber, C.; Waburg, W. (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 315–332.
- Lange, H. (1928): Kampfzeiten. Aufsätze und Reden aus vier Jahrzehnten. Bd. 1, Berlin: Herbig Verlagsbuchhandlung.
- Lemke, T. (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analysen der modernen Gouvernementalität, Hamburg: Argument Verlag mit Ariadne.
- Leschinsky, A.; Roeder, P. M. (1983): Schule im historischen Prozeß, Frankfurt a. M. Wien; Berlin: Klett-Cotta im Ullstein Taschenbuch.
- Liesner, A.; Lohmann, I. (2010): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Lorenz, A. F. (1944): Brüder vom gemeinsamen Leben. In: Reallexikon zur Deutschen Kunstgeschichte, Bd. II, Sp. 1260–1265; in: RDK Labor, <http://www.rdklabor.de/w/?ol-did=88898> [zuletzt abgerufen am 21.10.2016].
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Löwisch, D.-J. (2002): Wilhelm Dilthey. Grundlinien eines Systems der Pädagogik und über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, Darmstadt: WBG
- Ludwig, K. H. (1965): Die Fabrikarbeit von Kindern im 19. Jahrhundert. Ein Problem der Technikgeschichte. In: Vierteljahresschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 52, S. 63–85.
- Maresch, R.; Werber, N. (Hrsg.) (2002): Raum, Wissen, Macht, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Matthes, E.; Heinze, C. (2003): Johan Friedrich Herbart. Umriß pädagogischer Vorlesungen, Darmstadt: WBG.
- Mauthner, F. (1980): Wörterbuch der Philosophie. Zweiter Band. Kategorisch-Zweck, Zürich: Diogenes.
- Meyer, B; Löwe, B. (2010): Grundlegende Bedeutung der Arzt-Patient-Beziehung für die Medizin. In: Dieter, H.-C. (Hrsg.): Die Arzt-Patient-Beziehung in der modernen Medizin, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 23.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft; Montag Stiftung Urbane Räume (2012): Schulen planen und bauen. Grundlagen und Prozesse, Altenburg: jovis.
- Müller, H.-R.; Stravoravdis, W. (Hrsg.) (2007): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nonhoff, M.; Gronau, J. (2012): Die Freiheit des Subjekts im Diskurs. Anmerkungen zu einem Verhältnis der Gleichursprünglichkeit. In: Keller, R.; Schneider, W.; Viehöver, W. (Hrsg.): Diskurs-Macht-Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109–130.
- Oelkers, J. (2002): Politische Bildung und demokratische Erziehung. Vorlesungsskript aus dem Sommersemester 2002; <http://www.ife.uzh.ch/>; [zuletzt abgerufen am 25.01.2018].
- Opitz, S. (2007): Eine Topologie des Außen – Foucault als Theoretiker der Inklusion/Exklusion, In: Anhorn, R.; Bettinger, F.; Stehr, J. (Hrsg.): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–59.
- Parsons, T. (1967): Sociological theory and modern society, Glencoe/Illinois: The Free Press.
- Paulsen, F. (1912/1921): Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2 Bde., Berlin: Verlag von Veit und Comp.
- Pieper, R. (1992): „Institution“. In: Reinhold, G.; Lamnek, S., Recker, H. (Hrsg.): Soziologie-Lexikon, München: Oldenbourg, S. 265–268.
- Polat, E. (2010): Institutionen der Macht bei Michel Foucault. Zum Machtbegriff in Psychiatrie und Gefängnis, Marburg: Tectum.
- Pongratz, A. L. (1989): Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule, Weinheim: Beltz.
- Quandt, S. (Hrsg.) (1978): Kinderarbeit und Kinderschutz in Deutschland 1783 bis 1976, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Reh, S., Kolbe, F.-U. (2009): Grenzverschiebungen: Diskurse und Praktiken in Ganztagschulen. In: Böhme, J. (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–115.
- Reich, K. (1998): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Band 2: Beziehungen und Lebenswelt, Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Weinheim, Basel: Beltz.

- (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool, Weinheim, Basel: Beltz.
- (2009): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis, Weinheim: Beltz.
- Renn, J.: Nicht Herr im eigenen Hause und doch nicht eines anderen Knecht. Individuelle Agency und Existenz in einer pragmatisierten Diskurstheorie. In: Keller, R., Schneider, Viehöver, W. (Hrsg.) (2012): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 35–53.
- Reuter, L. R. (2010): Politisch-rechtliche Rahmenbedingungen von Erziehung und Bildung. In: Liesner, A.; Lohmann, I. (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer, S. 259–271.
- Ricken, N. (2004): Die Macht der Macht. Rückfragen an Foucault. In: Ricken, N.; Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–143.
- Ruoff, M. (2009): Foucault-Lexikon, Paderborn: UTB.
- Rutschky, K. (1987): Deutsche Schul-Chronik. Lernen und Erziehen in vier Jahrhunderten, Köln: KiWi.
- Saar, M. (2007): Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault, Frankfurt a. M.: Campus.
- Sarasin, P. (2006): Michel Foucault zur Einführung, Hamburg: Junius.
- Saussure, F. de (2001): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Schäfer, A. (2004): Macht – ein pädagogischer Grundbegriff ? Überlegungen im Anschluss an die genealogischen Betrachtungen Foucaults. In: Ricken, N.; Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden, S. 145–165.
- Schäfer, C. (2007): Idee/Form/Gestalt/Wesen. In: Schäfer, C. (Hrsg.): Platon-Lexikon, Darmstadt: WBG, S. 157–165.
- Schicke, C. (2014): Oder doch lieber im Hufeisen? Vom Experimentieren mit Sitzordnungen. In: Grundschule, Heft 10. Braunschweig.
- Schneider, U. J. (2012): Michel Foucault – Der Körper und die Körper. In: Alloa, E.; Bedford, T.; Grüny, C.; Klass, T. N. (Hrsg.): Leiblichkeit, Tübingen: UTB, S. 260–273.
- Schönig, W.; Schmidlein-Mauderer, C. (Hrsg.) (2013): Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens, Bern: hep.
- Schröteler, J. (1940): Die Erziehung in Jesuiteninternaten des 16. Jahrhunderts, Freiburg.
- Schröteler-von Brandt, H.; Coelen, T.; Zeising, A.; Ziesche, A. (Hrsg.) (2012): Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten, Bielefeld: transcript.
- Schümer, G.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (2002): Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens. In: Baumert, J. u. a. (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der BRD im Vergleich. Opladen, S. 203–219; [http:// www.zeit.de/online/2008/47/bg-pisa?5](http://www.zeit.de/online/2008/47/bg-pisa?5) [zuletzt abgerufen am 29.11.2008].
- Schulbaupreis 2008 (2008): Auszeichnung beispielhafter Schulbauten in Nordrhein-Westfalen, Herausgeber: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Architektenkammer Nordrhein-Westfalen.
- Schütz, A.; Luckmann, T. (2003): Strukturen der Lebenswelt, Stuttgart: UTB.
- Senellart, M. (2014): Situierung der Vorlesungen. In: Foucault, M.: Die Regierung der Lebenden. Vorlesungen am Collège de France 1979–1980, Berlin: Suhrkamp, S. 431–473.

- Sesink, W. (2007): Das Pädagogische Jahrhundert, TUD SoSe 2007; [www.abpaed.tu-darmstadt.de/media/arbeitsbereich\\_bildung\\_und.../pjh\\_2007.pdf](http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/media/arbeitsbereich_bildung_und.../pjh_2007.pdf); [zuletzt abgerufen am 10.05.2017].
- Shorter, E. (1999): Geschichte der Psychiatrie, Berlin: Alexander Fest.
- Siebold, S.; Schneider, E.; Busse, S.; Sandring, S.; Schippling, A. (Hrsg.) (2013): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs, Wiesbaden: Springer VS.
- Siegrist, J. (2005): Medizinische Soziologie, München: Urban & Fischer Verlag.
- Sitter, M. (2016): PISAs fremde Kinder. Eine diskursanalytische Studie, Wiesbaden: Springer VS.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.) (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde, Opladen; [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_01\\_01-Bildungsbericht-erste-Befunde.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_01_01-Bildungsbericht-erste-Befunde.pdf) [zuletzt abgerufen am 25.01.2018].
- (2002): Schule in Deutschland. Zahlen, Fakten, Analysen. Bergheim.
- Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (KMK), Nr. 200, Mai 2013: Schule in Deutschland. Zahlen, Fakten, Analysen; <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildungsberichterstattung.html> [zuletzt abgerufen am 25.01.2018].
- Tietze, W., Roßbach, G.; Grenner, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie, Weinheim: Beltz.
- Thompson, C. (2013): Zum Ordnungsproblem in Diskursen. In: Siebold, S.; Schneider, E.; Busse, S.; Sandring, S.; Schippling, A. (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 229–245.
- Treiber, H.; Steinert, H. (1980): Die Fabrikation des zuverlässigen Menschen. Über die „Wahlverwandtschaft“ von Kloster- und Fabrikdisziplin, München: Heinz-Moos-Verlag.
- van Ackeren, I.; Klemm, K. (2009): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Volkers, A. (2008): Wissen und Bildung bei Foucault. Aufklärung zwischen Wissenschaft und ethisch-ästhetischen Bildungsprozessen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, M. (1920): Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie (Band I), Tübingen.
- (1921): Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie (Band II), Tübingen.
- Wischer, B. (2007): Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In: Boller, S.; Rosowski, E.; Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht, Weinheim: Beltz, S. 32–41.
- Wulf, Ch. (1999): Zeit und Ritual. In: Bilstein, J.; Miller-Kipp, G.; Wulf, Ch. (Hrsg.): Transformationen der Zeit, Weinheim: Beltz, S. 112–122.
- Wittgenstein, L. (1921/1963): Tractatus logico-philosophicus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wittmütz, V. (2007): Die preußische Elementarschule im 19. Jahrhundert. In: Themenportal Europäische Geschichte; <http://www.europa.cho-online.de/2007/Article=263> [zuletzt abgerufen am 10.04.2017].
- Zymek, B. (2008): Die Tektonik des deutschen Bildungssystems. Historische Konfliktlinien und ihre Verschiebung durch den Bologna-Prozess. In: Helsper, W.; Busse, S.; Hummrich, M.; Kramer, R.-T. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–52.