



**Erziehungs- und
Bildungspartnerschaften
als Teil der
Disziplinargesellschaft?**

**Eine Analyse anhand Foucaults
„Überwachen und Strafen“**

Luzi Wagner

**KINDHEITSFORSCHUNG –
WORKING PAPER**

JOHANNES GUTENBERG
UNIVERSITÄT MAINZ

JG|U



Kindheitsforschung – Working Paper

Herausgegeben von Tanja Betz

Universitätsprofessorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung

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

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

Alle Rechte verbleiben bei den Autorinnen und Autoren.

Bitte wie folgt zitieren:

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



Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Theoretische Grundlagen: Überwachen und Strafen - Foucaults Gesellschaftsanalyse	2
3.	Bildungspartnerschaften - Grundzüge, Qualitätsmerkmale und Kritik	4
4.	Diskussion	7
5.	Fazit, Limitationen und Ausblick	12
6.	Literaturverzeichnis	14
7.	Impressum	15

Die Publikation stellt eine leicht modifizierte Version einer Hausarbeit in Erziehungswissenschaft dar, die im Jahr 2021 dem Fachbereich 02 – Sozialwissenschaften, Medien, Sport der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vorgelegt wurde.



1. Einleitung

Ob in der Antike, dem Mittelalter oder im 21. Jahrhundert während der COVID-Pandemie – die richtige Erziehung von Kindern und Jugendlichen ist stets Teil des gesellschaftlichen Diskurses. In diesem Diskurs gibt es eine Anhäufung von unterschiedlichen Ideen, Gedanken, Befürchtungen und vielem mehr. Sie werden formuliert von Eltern, staatlichen Institutionen wie dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ, 2008) oder Jugendgerichten und Politiker*innen, Pädagog*innen sowie manchmal auch von Kindern und Jugendlichen selbst. Befürchtungen innerhalb des aktuellen Diskurses betreffen etwa den Umgang mit sozialen Medien. Hier machen sich die Beteiligten Gedanken um die psychischen und sozialen Auswirkungen der COVID-Pandemie sowie der dazugehörigen Maßnahmen auf Kinder und Jugendliche. Des Weiteren werden im Diskurs Ideen formuliert, die eine noch bessere (*richtigere*) Erziehung und damit zusammenhängend auch eine Unterstützung der Entwicklung des Kindes ermöglichen sollen. Eine dieser Ideen ist die *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft*, die etwa auch von staatlicher Seite, wie dem BMFSFJ (ebd., S. 5) unterstützt wird. Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beschreibt u.a. ein gestärktes und engeres Verhältnis zwischen Eltern und Lehr- bzw. Fachkräften und zielt darauf ab, der positiven Entwicklung des Kindes zu dienen (Stange et al. 2012, Vorwort). Grundsätzlich wird das Konzept in Fachkreisen zustimmend aufgenommen – verschiedene Stiftungen, Vertreter*innen von Ministerien (wie dem BMFSFJ) und auch Teile des sozialwissenschaftlichen Diskurses sind Fürsprecher*innen dieses Konzepts. Sie befürworten unter anderem das spezifische Netzwerk, das erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspartnerschaften darstellen (Stange 2012, S. 14).

Die Idee, dass ein Netzwerk, das Familie und Schule oder Kindertageseinrichtung verbindet, die richtige Entwicklung des Kindes fördert, ist nicht neu. Der Philosoph und Soziologe Michel Foucault beschrieb in den 1970ern, wie sich in Zukunft die Institutionen des Staates und der Wohlfahrt (etwa Träger der Kinder- und Jugendhilfe) immer mehr vernetzen und auf den Privatraum von Bürger*innen ausweiten würden, sodass es zu einer Art Überwachungsgesellschaft, einer „Disziplinargesellschaft“ (Foucault 1976, S. 277), kommen würde. Das Durchführungsmodell, durch das diese Gesellschaft entsteht, beschreibt Foucault als „Panopticon“ (ebd., S. 258) (vgl. Kapitel 2). Er sieht auch die Institution Schule als ein solches Panopticon an sowie als einen Teil der Disziplinargesellschaft. Damit stellen sich diese folgenden Fragen: Welche Rolle kann die in aktuellen Veröffentlichungen postulierte Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in diesem Gefüge spielen? Kann das Konzept der Partnerschaft als ein Teil einer Disziplinargesellschaft nach Foucault gesehen werden? Und, falls dies zutrifft, welche psychosoziale Wirkung kann solch eine Art der Partnerschaft im Sinne Foucaults auf Kinder haben?

Mit diesen Fragen wird sich die vorliegende Arbeit auseinandersetzen. Dafür wird zu Beginn (Kapitel 2) in Foucaults (ebd.) Werk „Überwachen und Strafen“ eingeführt um die Konzepte der Disziplinargesellschaft sowie des Panoptismus genauer zu beleuchten und dies mit der Institution Schule in Verbindung zu setzen. Anschließend wird in Kapitel 3 das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft vorgestellt und strukturiert anhand der von der Vodafone Stiftung (2013) vorgegebenen Qualitätsmerkmale. In einer Darstellung kritischer Stimmen wird insbesondere auf die mögliche psychosoziale Wirkung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auf Kinder eingegangen. Im Anschluss wird in der Diskussion (Kapitel 4) die zentrale übergreifende Fragestellung der Arbeit erörtert. Sie bezieht sich darauf inwiefern eine Bildungspartnerschaft¹ Teil einer Disziplinargesellschaft sein kann. Im Fazit (Kapitel 5) finden sich neben einer inhaltlichen Zusammenfassung auch Limitationen der Arbeit sowie ein Ausblick.

Auch wenn das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft grundsätzlich nicht auf das Verhältnis zwischen Schule und Familie beschränkt wird und z.B. auch einen zentralen Stellenwert in der Diskussion um das Verhältnis zwischen Kindertageseinrichtung und Familie einnimmt (z.B. Betz et al. 2019), konzentriert sich die Analyse im Folgenden auf die Bildungspartnerschaft von Lehrkräften und Eltern. Dieser Fokus liegt darin begründet, dass Foucault Schulen thematisiert hat, und sich diese Arbeit auf seine theoretischen Perspektiven bezieht.

¹ In dieser Arbeit wird vermehrt von „Bildungspartnerschaft“ gesprochen, dabei ist aber genauso die Erziehungspartnerschaft mitgemeint.



2. Theoretische Grundlagen: Überwachen und Strafen - Foucaults Gesellschaftsanalyse

Das folgende Kapitel beruht vor allem auf dem von Michel Foucault (1976) verfassten Werk „Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses“. Darin setzt er sich mit der Art und Weise auseinander, mit der in den letzten Jahrhunderten in den modernen Strafsystemen sanktioniert wurde, wie sich die Sanktionspraxis änderte und welche Veränderungen der Gesamtgesellschaft damit einhergehen. Im Folgenden geht es v.a. um diese Veränderungen, die in seinem Kapitel III „Disziplin“ (ebd., S. 171) beschrieben werden. Dieses Kapitel wird in dieser Arbeit schwerpunktmäßig behandelt, da Foucault dort seine gesellschaftstheoretischen Grundlagen entfaltet, die nachfolgend auf die Bildungspartnerschaft angewandt werden sollen. In den ersten beiden Kapiteln (I und II) von „Überwachen und Strafen“ erfolgt eine kurze Einführung in die Sanktionspraxis. Hier beschreibt Foucault wie sich die Art der Strafen mit den Jahrhunderten verändert hat: Während bis zum 18. Jahrhundert noch peinlich (also körperlich schmerzhaft) gestraft wurde, kommt im 19. Jahrhundert die Gefängnisstrafe auf. Diese sieht Foucault jedoch nicht unbedingt als *milder* an. Es gibt, so seine Auffassung, lediglich eine „Zieländerung“ (ebd., S. 25). Während peinliche Strafen den Körper sanktioniert haben, treffen die neuen Strafen, etwa in Form einer Gefängnisstrafe, die „Seele“ (ebd.). Weiterhin wird nun nicht mehr über die alleinige Tat gerichtet, sondern über den*die Verbrecher*in, die ganze Person und deren Entwicklung (ebd., S. 28 f.).

Eine weitere beobachtbare Entwicklung ist, dass neben dem*der Richter*in noch mehr Personen über die Strafe und ihren Vollzug entscheiden: Es hat sich eine Anzahl einflussnehmender Pädagog*innen, Beamt*innen, Sachverständiger uvm. herausgebildet (ebd., S. 31). Foucault beschreibt, dass der*die Richter*in zwar die Strafe ausspricht, jeglicher Spielraum im Strafvollzug (etwa die Art und Durchführung einer Maßnahme) aber von den „Nebenrichter[n]“ (ebd.) genutzt wird. So schätzt ein*e Psychiater*in ein, wie gefährlich der*die Angeklagte zum Zeitpunkt des Prozesses, aber auch während des Vollzugs oder zum Ende der Strafe hin ist. Mit solch einer Einschätzung, dem Gutachten, wird die Entscheidung des*der Richters*in legitimiert (ebd., S. 33).

Doch Foucault beschäftigt sich nicht nur mit der Strafpraxis und Gefängnissen, sondern schildert ebenso, dass bzw. inwiefern es in den letzten Jahrhunderten über die Gefängnisse hinaus zu einer Disziplinierung der Gesellschaft gekommen ist: Wo zunächst nur als solche geltende *Anormale* wie Kranke, Delinquente oder psychisch Erkrankte im Fokus eines disziplinierenden Systems waren, wird diese Art der Disziplinierung im Laufe des 17. und 18. Jahrhunderts auf die gesamte Gesellschaft ausgeweitet (ebd., S. 269 ff.; Rottlaender 2018, S. 180). So wird auch z.B. eine Institution wie die Schule Teil der Disziplinargesellschaft. Foucault (1976) erörtert somit, wie die Behandlung und Sanktionierung von wenigen Menschen (den *Anormalen*) nicht mehr auf diese begrenzt ist, sondern jetzt grundsätzlich Menschen (also alle Menschen) in so ein gesellschaftliches System eingebunden werden.

Diese Art der Gesellschaft, die Disziplinargesellschaft, beruht auf einer Veränderung der Disziplin. Die Veränderung wird im Folgenden erörtert: Durch eine „*Funktionsumkehr der Disziplinen*“ (Foucault 1976 S. 269, Hervorhebung i.O.) nimmt die Disziplin jetzt eine neue Rolle ein: Sie ist nicht mehr nur dafür da, abweichendes Verhalten (wie Kriminalität oder Ungehorsam) zu kontrollieren oder von vornherein zu verhindern, sondern soll nun auch Produktivität und Nutzen hervorbringen (ebd., S. 270). Indem Menschen Techniken beigebracht werden, etwa eine höhere Geschicklichkeit, sollen die Menschen zu „nutzbringende[n] Individuen“ fabriziert werden (ebd., S. 271). Weiterhin beschreibt Foucault eine „*Ausweitung der Disziplinarmechanismen*“ (ebd., S. 271, Hervorhebung i.O.). Die Mechanismen überschreiten die Institutionsgrenzen, sie dehnen sich auf andere Lebensbereiche, etwa den Privatbereich aus: So werden Schulen auch an der Überwachung des Familienlebens beteiligt (ebd.). Falls ein Kind sich etwa *unangebracht* in der Schule verhält, werden die Eltern/Sorgeberechtigten kontaktiert und es wird ergründet, woher dieses Fehlverhalten kommen kann. Eine „*Verstaatlichung der Disziplinarmaßnahmen*“ (ebd., S. 273, Hervorhebung i.O.) skizziert Foucault (ebd.) als letzten Aspekt, der die Veränderung der Gesellschaft zu einer Disziplinargesellschaft bedingt.

Doch was bedeutet Disziplin in diesem Zusammenhang? Foucault definiert Disziplin als einen „Typ von Macht; eine Modalität der Ausübung von Gewalt; ein[en] Komplex von Instrumenten, Techniken, Prozeduren, Einsatzebenen, Zielscheiben“ (ebd., S. 276 f.). Eine so verstandene Disziplin ist im 19. Jahrhundert in der gesamten Gesellschaft angekommen. Auf einer mikrosoziologischen Ebene definiert Foucault Disziplin als die Gesamtheit der „Methoden, welche die peinliche Kontrolle der Körpertätigkeiten und die dauerhafte Unterwerfung ihrer Kräfte ermöglichen und sie gelehrig/nützlich machen“ (ebd., S. 175). Solche Methoden umfassen u.a. eine eindeutige „*Zeitplanung*“ (ebd., S. 192, Hervorhebung i.O.), so wird in Schulen nach einem präzisen Stundenplan gearbeitet, der auch kurze Tätigkeiten, wie die Begrüßung oder das Morgengebet umfasst (ebd., S. 193). Doch diese Präzision wird, Foucault zufolge, noch weiter verstärkt: Während die gerade definierte Zeitplanung den zeitlichen Ablauf unterteilt, wirkt der nächstgenannte Punkt, die „*zeitliche Durcharbeitung der [(gezwungenen)] Tätigkeit*“ (ebd., S. 194, Hervorhebung i.O.) einteilend für die Tätigkeit selbst. Am Beispiel eines Soldaten wird erfasst, dass die entsprechende Handlung – etwa marschieren – detailgenau durchdiszipliniert wird, also, dass genau vorgegeben wird, wie der Soldat sich, zu welchem Zeitpunkt der Tätigkeit, zu bewegen hat. Außerdem findet eine „*Zusammenschaltung von Körper und Geste*“ (ebd., S. 195, Hervorhebung i.O.) und Objekt statt. So beschreibt Foucault, dass es die Zusammenarbeit des Körpers, der Geste und des Objekts braucht, um eine Tätigkeit wie Schönschrift zu schreiben. Abschließend betont er, dass „das Prinzip einer theoretisch endlos wachsenden Zeitznutzung“ gilt, jeder Augenblick muss gewinnstiftend genutzt werden. Er nennt dies eine „*erschöpfende Ausnutzung*“ (ebd., S. 197, Hervorhebung i.O.).



Die Disziplinierung der Menschen ist also essenziell für die Entstehung einer Disziplinargesellschaft. Sie findet an einem bestimmten Ort statt, den Foucault in Anlehnung an Jeremy Bentham als „Panopticon“ (ebd., S. 258) bezeichnet. Das Panopticon wurde ursprünglich von Bentham als architektonisch ideales Gefängnisgebäude beschrieben (ebd., S. 256). Hierbei handelt es sich um

„ein ringförmiges Gebäude mit einem Turm in der Mitte, das so gestaltet ist, dass jeder Winkel jederzeit von diesem Turm aus einsehbar ist. Es genügt also ein einziger Beobachter, um jeden Winkel, jeden Gefangenen, jeden Insassen, jeden Schüler beobachten zu können. Diese sind [in Zellen] voneinander getrennt, isoliert, einzeln zu inspizieren und zu instruieren“ (Grabau/Rieger-Ladich 2014, S. 65).

Foucault nimmt diese architektonische Beschreibung eines Gefängnisses als Ausgangspunkt und wendet sie auf einzelne gesellschaftliche Institutionen wie die Schule, sowie die Gesamtgesellschaft an. In dieser Analogie können die Insassen (etwa Schüler*innen) jederzeit von dem*der Beobachter*in (etwa einer Lehrkraft) gesehen werden, sie können aber nicht den*die Beobachter*in sehen und somit auch nicht wissen, ob sie gerade beobachtet werden. Dementsprechend verhalten sie sich stets so, als würden sie gerade beobachtet werden. „Daraus ergibt sich die Hauptwirkung des Panopticon: die Schaffung eines bewußten [sic!] und permanenten Sichtbarkeitszustandes beim Gefangenen, der das automatische Funktionieren der Macht sicherstellt“ (Foucault 1976, S. 258).

Weiterhin können die Insassen (wie Schüler*innen) nicht miteinander kommunizieren, der*die Schüler*in: „ist Objekt einer Information, niemals Subjekt einer Kommunikation“ (ebd., S. 257). Diese lückenlose Überwachung führt dazu, dass es „kein Abschreiben, keinen Lärm, kein Schwätzen, keine Zerstreuung“ (ebd., S. 258) gibt. Der Spielraum für *anormales* Verhalten, den Kinder und Jugendliche möglicherweise in der Schule haben und nutzen könnten, wird durch den Panoptismus aufgehoben. Es gibt eine lückenlose Überwachung. Dabei sind die Beobachter*innen austauschbar. Es kann also eine Vielzahl von Menschen beobachten, etwa eine Schuldirektorin, ein Lehrer, die Eltern oder auch Sozialpädagog*innen in der Schule. Dadurch wird die „Macht (···) automatisiert und entindividualisiert“ (ebd., S. 259).

Der permanente Sichtbarkeitszustand schafft die Möglichkeit, die Insassen (Schüler*innen) und ihr Verhalten stets beschreiben, bewerten und einteilen zu können: „In dieser totalen Form der Überwachung ist die Bestimmung von Krankheit und Gesundheit, Normalität und Anomalität, Wahnsinn und Nicht-Wahnsinn, Regelkonformität und fehlender Regelkonformität möglich“ (Rottlaender 2018, S. 175). Weiterhin kann das *Panopticon*, und damit die Schule, als Labor für Experimente genutzt werden: Wie Kinder am besten erzogen, gebildet, dressiert und korrigiert werden – jegliches Verhalten kann analysiert werden: „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“ (ebd., S. 175). Eva Rottlaender (ebd.) ordnet das Panopticon schlussendlich folgendermaßen ein:

„das Panopticon als Ort der Disziplinierung stellt demnach den letzten Schritt zur Verwirklichung der Disziplinierung dar. All den Verfahren und Technologien wird eine Hülle, ein Gebäude gegeben, das Teil der Technologie ist und eine eigene darstellt, indem von ihr (der Architektur) selbst, Wirkungen auf die Individuen ausgehen“ (ebd., S. 179).

Die panoptische Schule ist somit Teil und Durchführungsort der Disziplinargesellschaft. Zusammengefasst lässt sich also festhalten, dass es laut Foucault (1976) zu einer Veränderung der Gesellschaft hin zu einer Disziplinargesellschaft gekommen ist. Dabei spielen die *Veränderung von Disziplinarmechanismen* sowie *Methoden der Disziplinierung* eine entscheidende Rolle. Diese Mechanismen und Methoden können in den sogenannten *Panopticons* durchgesetzt werden.

Ausgehend von diesen foucaultschen Überlegungen und Beobachtungen lässt sich die Frage stellen, welche Rolle zeitgenössische Konzepte wie die Bildungspartnerschaft in einer so verstandenen Disziplinargesellschaft spielen. Kann die Bildungspartnerschaft als Teil der Disziplinargesellschaft, als Teil eines Panopticons gelesen werden? Auf diese Fragen wird in der nachfolgenden Analyse genauer eingegangen. Zunächst werden jedoch die Grundzüge von Bildungspartnerschaften vorgestellt.



3. Bildungspartnerschaften – Grundzüge, Qualitätsmerkmale und Kritik

Wie bereits festgehalten, sind Bildungspartnerschaften zurzeit in aller Munde. Dementsprechend gibt es mittlerweile auch einige Veröffentlichungen, die eine solche Partnerschaft genauer beschreiben (u.a. BMFSFJ 2021). Bei einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft geht es um die „Ko-operation von Eltern, Bildungseinrichtungen und Jugendhilfe beim gemeinsamen Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder und Jugendliche“ (Stange 2012, S. 14). Teil dieser Bildungspartnerschaft sind also nicht nur Eltern und Lehrkräfte, sondern auch Pädagog*innen und weitere Akteur*innen. Stange benennt das „gesamte sozialökologische Umfeld“ (ebd., S. 14, Hervorhebung i.O.) als Bildungspartner*innen. Sie alle sollen gemeinsam für das Wohl des Kindes oder des Jugendlichen arbeiten. Alle Partner*innen im Netzwerk sollen dabei ebenbürtig sein: „Alle tragen gemeinsam Verantwortung und arbeiten gleichwertig und gleichberechtigt in dieser Partnerschaft zusammen“ (ebd., S. 15). Dabei bleibt das Ziel dasselbe: Die Bildung und Erziehung des Kindes bzw. des Jugendlichen soll gefördert werden; sie sollen somit von der Zusammenarbeit profitieren. Auch die Vodafone Stiftung (2013) beschreibt in einer einschlägigen Veröffentlichung diese Ziele. Mit der Beschreibung von „**Qualitätsmerkmale[n] schulischer Elternarbeit**“ (ebd., S. 1, Hervorh. L.W.) führen die Autor*innen konkrete Elemente einer solch qualitativ hochwertigen Bildungspartnerschaft an. Dabei sind die insgesamt vier genannten Qualitätsmerkmale so aufgebaut, dass einzelne Elemente jeweils genauer beschrieben, Maßnahmen aufgezählt und konkrete Beispiele genannt werden. Vor allem Letztere sollen eine gute Bildungspartnerschaft veranschaulichen und dazu inspirieren, sie selbst an Schulen umzusetzen (ebd., S. 4).

Als erstes Qualitätsmerkmal wird eine „**Willkommens- und Begegnungskultur**“ (ebd., S. 4, Hervorh. L.W.) postuliert. Das Leitbild ist es, „die Gemeinschaft [zu] stärken: Alle Eltern fühlen sich als Teil der Schulgemeinschaft wohl und wertgeschätzt“ (ebd., S. 5). Mit einer an die Eltern angepassten Gestaltung (etwa Informationen in verschiedenen Sprachen) sowie Begrüßungsritualen wie „Willkommengeschenke[n]“ (ebd., S. 5), soll diese Atmosphäre ermöglicht werden. Weiterhin werden viele Ideen zur Umsetzung dieses Merkmals beschrieben, wie bereitgestellte Räume für Eltern („Elterncafé“ (ebd., S. 6)) oder etwa, dass sich die Schule an die Zeiten und Möglichkeiten der Eltern anpasst (wie etwa Gesprächstermine zu Wunschzeiten der Eltern anzubieten).

Als weiteres Qualitätsmerkmal wird eine „**vielfältige und respektvolle Kommunikation**“ (ebd., S. 8, Hervorh. L.W.) beschrieben. Hier informieren Eltern und Lehrkräfte „einander regelmäßig und auch anlassunabhängig über alles, was für die Bildung und Erziehung der Kinder von Bedeutung ist“ (ebd., S. 7). Hierfür soll die Schule ein „Klima des Vertrauens“ schaffen, „in dem Eltern und Schule unaufgefordert alle relevanten Informationen teilen“ (ebd., S. 7). Dazu gehört auch, seitens der Schule, die Bereitstellung von Informationen über zuständige Pädagog*innen und Unterstützungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Schule. Der Zugang zu wichtigen Informationen für die Eltern soll gesichert sein. Damit alle Eltern erreicht werden, sollen multimediale Wege genutzt werden. Auch sollen die jeweiligen Lebenslagen der Familien, etwa ihre soziale und ökonomische Situation, Teil eines Austauschs zwischen Eltern, gegebenenfalls Elternsprecher*innen und Lehrkräften sein. Außerdem finden in *guten* Schulen „regelmäßige und konstruktive, also nicht nur problembezogene Gespräche zwischen Eltern, Lehrkräften, Schülern und ggf. pädagogischen Fachkräften über die psychosoziale Situation und die Lernentwicklung der Kinder statt. Daran werden auch die Schüler situationsbezogen beteiligt“ (ebd., S. 8). Weiterhin gibt es „Klassenelternversammlungen“ (ebd., S. 8), an denen Schüler*innen teilweise teilnehmen können. Es gibt noch zahlreiche weitere Ideen und Maßnahmen, die die Vodafone Stiftung (ebd.) vorschlägt, um dieses Merkmal zu realisieren. Dabei sticht noch folgendes heraus: Möglichst vor der Einschulung soll es Hausbesuche bei den Familien geben (ebd., S. 9).

Das dritte Qualitätsmerkmal, die „**Erziehungs- und Bildungskooperation**“ (ebd., S. 10, Hervorh. L.W.), wird folgendermaßen definiert: „Die Eltern, Lehrkräfte und Schüler arbeiten gemeinsam am Erziehungs- und Bildungserfolg und stimmen sich über Lernziele und -inhalte ab. Die individuelle Mitbestimmung von Eltern und Schülern ist gewährleistet“. Zudem wird genannt, dass die „Interessen der Schüler [...] durch ihre Eltern und durch sie selbst vertreten (werden). Die Eltern verstehen sich als Fürsprecher für jedes Kind“ (ebd., S. 12). Es wird auch beschrieben, dass Eltern „neben einer Hol- auch eine Bringschuld haben“ (ebd.), wenn es um die Bildung ihrer Kinder geht. Sie sollen also nicht nur von Handlungen der Lehrkräfte profitieren, sondern stehen auch selbst in der Pflicht, aktiv zu der Entwicklung ihres Kindes beizutragen, etwa durch Engagement in der Schule. Solch ein Engagement kann in verschiedenen Formen durchgeführt werden, etwa durch die Organisation eines ehrenamtlichen Elternhelfer*innen-Netzwerks, die Gestaltung von Empfängen oder Festen, oder dem Helfen beim Renovieren des Klassenraumes. Auch bei Stange (2012) wird die Beziehung von Lehrkräften und Eltern so beschrieben, dass die „Eltern und Fachkräfte [...] in einem ebenbürtigen Verhältnis“ zueinanderstehen, das die „klassischen asymmetrischen Muster in der Beziehung hinter sich lässt. Alle tragen gemeinsam Verantwortung und arbeiten gleichwertig und gleichberechtigt in dieser Partnerschaft zusammen“ (ebd., S. 15). Darüber hinaus beraten die Lehrkräfte die Eltern dazu, wie sie ihre Kinder zuhause schulisch besser unterstützen können. Weiterhin werden verschiedene Veranstaltungen für die Eltern angeboten und es soll „gelegentlich eine öffentliche Vorstellung von Schülerarbeiten zur Präsentation von Lernergebnissen des eigenen Kindes (z.B. Portfoliopäsentation)“ (Vodafone Stiftung 2013, S. 11) stattfinden. Auch die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS, 2013) betont in der Broschüre „Gemeinsam erfolgreich. Eltern als Bildungs- und Erziehungspartner“, wie wichtig es ist, die kindlichen Bildungsprozesse zu unterstützen. Hierbei sehen sie die „Beobachtung und Dokumentation [als] [...] entscheidende Werkzeuge“ (ebd., S. 12) an, die als Grundlage für den Austausch zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern dienen können.



Als letztes Qualitätsmerkmal wird die „**Partizipation der Eltern**“ (Vodafone Stiftung 2013, S. 18, Hervorh. L.W.) beschrieben: „Die kollektive Mitbestimmung und Mitwirkung der Elternschaft ist gewährleistet. Sie werden, sofern erwünscht und praktikabel, in Entscheidungen über das Schulleben und Unterrichtsgeschehen eingebunden. Die Schüler werden angemessen beteiligt“ (ebd., S. 18). Diese Mitwirkung kann etwa durch Elternvereine geschehen: „Elternvertreter sind in soziale, politische und externe Netzwerke der Schule eingebunden“ (ebd., S. 20). Dazu gehört, dass die „Schule und die Elternvertreter [...] mit Elternvereinen, Kirchen, Moscheen, Migrantenvereinen und Ausländerbeiräten“ (ebd., S. 20) kooperieren. Darüber hinaus sollen Eltern mit ortsansässigen Unternehmen Kontakt aufnehmen, die z.B. als Sponsor bei einem Schulfest fungieren können. Somit sind viele verschiedene Personen, in unterschiedlichen Funktionen, in das Netzwerk der Bildungspartnerschaft eingebunden. Ein ähnliches Netzwerk, das auch Logopäd*innen und Ergotherapeut*innen umfasst, wird von der DKJS (2013) als gelungenes Beispiel einer Partnerschaft in einer Kita in Gillenfeld vorgestellt (ebd., S. 11). Auch Stange (2012) betont, wie beschrieben, die Relevanz der Kooperation mit dem Sozialraum des Kindes. Er beschreibt eine Bildungspartnerschaft als „*systemisch-ökologischen und kontextuellen Bildungsbegriff*“ (ebd., S. 14, Hervorhebung i.O.). Das heißt, die Perspektive auf ein Kind und sein Aufwachsen ist umfassend und integrierend. Eine Bildungspartnerschaft ist dann als „Netzwerkverhältnis verschiedener Unterstützungssysteme“ (ebd., S. 34) zu verstehen. Das Stichwort der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Netzwerk findet sich also in verschiedenen Veröffentlichungen wieder und macht insgesamt einen sehr relevanten Teil dieser Partnerschaft aus.

Die vorgestellten Qualitätsmerkmale beschreiben mögliche Ziele und Umsetzungsmöglichkeiten von Bildungspartnerschaften und skizzieren die jeweiligen Rollen von Eltern sowie Fachkräften. Die Rolle des Kindes wird in dieser Konstellation hingegen seltener angesprochen. Stange (ebd.) allerdings geht auf die Rolle des Kindes in der Bildungspartnerschaft ein: „Dabei wird die eigene Entwicklung auch vom Kind selber eigenständig in einem komplexen sozialökologischen Umfeld und in vielfältigen sozialen Beziehungen aktiv koproduziert“ (ebd., S. 14). Ihm zufolge nimmt das Kind aktiv am Geschehen der Bildungspartnerschaft teil, wirkt darauf ein und (re-)produziert es.

Die Rolle des Kindes findet auch ihren Platz in der Kritik an Bildungspartnerschaften. Im Folgenden wird unter anderem diese, aber auch übergreifendere Kritik an dieser Form der Kooperation zwischen Schule und Eltern vorgestellt. Als Grundlage hierfür dient eine Veröffentlichung von Tanja Betz (2015). Betz untersucht darin den öffentlichen Diskurs um Bildungspartnerschaften und arbeitet einige kritische Punkte heraus. Diese kritischen Elemente beinhalten zum Teil eine Kritik am gegenwärtigen Diskurs um Bildungspartnerschaft und eine Kritik am Konzept der Bildungspartnerschaft selbst sowohl inhaltlich als auch strukturell. Folgend werden einige zentrale Elemente vorgestellt. Betz kritisiert unter anderem, dass der Diskurs über Bildungspartnerschaften sehr einseitig und idealistisch sei: Es wird deutlich stärker auf mögliche positive Wirkungen dieser Partnerschaft rekurriert als auf negative Effekte (ebd., S. 54). Auch die empirische Evidenz wird als dürftig und einseitig angesehen – so kommen bisher die Perspektiven von Eltern und Kindern auf Partnerschaften zu kurz (ebd., S. 52, 56).

Besonders die Perspektive und Rolle der Kinder in einer Bildungspartnerschaft ist interessant: Zwar hat die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als großes, übergeordnetes Ziel das Wohl des Kindes. Dennoch kommen die Kinder selbst kaum im Diskurs vor oder gar konkret zu Wort. Es wird vielmehr über ihren Kopf hinweg beschlossen, was ihnen guttut, was sie am besten fördert, welche Maßnahmen zu ergreifen sind. „Kinder werden im Diskurs [...] zu Objekten der Zusammenarbeit und tauchen als Subjekte (oder gar als Partner) nicht systematisch auf“ (ebd., S. 57). Zudem gibt es keine eindeutige Definition dazu, was das Beste für ein Kind ist – auch wenn dies der idealistischen Beschreibung von Bildungspartnerschaften zufolge zunächst so erscheinen mag. Darüber hinaus ist das Konzept der Bildungspartnerschaft stark zukunftsgerichtet: Die bestmögliche Entwicklung des noch unfertigen Kindes steht im Vordergrund. Das Konzept lässt dabei die Gegenwart des Kindes außer Acht (ebd., S. 57). Passend zu der normierenden Definition der Bildungspartnerschaft als Grundbaustein für das Wohl des Kindes, findet durch diese Art der Kooperation auch eine Normierung von *guten* Eltern (und Lehrkräften) statt. *Gute* Eltern kooperieren partnerschaftlich mit den Lehrkräften. Die Eltern aber, die vielleicht keine so eine große Mitwirkung möchten oder aus unterschiedlichen Gründen nicht mitwirken können, werden im Diskurs gar nicht in Betracht gezogen (ebd., S. 53).

Weiterhin ist fraglich, ob ein Verhältnis auf Augenhöhe überhaupt erreichbar ist oder ob gegebene Asymmetrien nicht eher ausgeblendet werden (ebd., S. 31): So kann man auch an den zuvor vorgestellten Merkmalen sehen, dass es meistens um eine Unterstützung und Einwirkung der Lehrkräfte mit Blick auf die Eltern geht, und nicht andersherum. Die Lehrkräfte geben Tipps und Hilfestellungen – grundsätzlich und besonders für die Eltern, die das, so scheint es, besonders nötig haben – wie etwa als *bildungsfern* markierte Eltern oder Migrant*innen: „Insbesondere sie werden als die Unwissenden dargestellt“ (ebd., S. 31). Somit ist es naheliegend, dass eine Beziehung auf Augenhöhe gar nicht entstehen kann, wenn die Qualitätsmerkmale einer Bildungspartnerschaft bereits inhaltlich asymmetrisch formuliert sind, also aus ihnen bereits herausgelesen werden kann, dass die Lehrkräfte eine maßgeblichere Rolle in der Partnerschaft spielen als die Eltern.

Weiterhin geht mit einer Bildungspartnerschaft auch eine Stärkung der Institutionen einher, die Schule nimmt Einfluss auf und Einsicht in das Familienleben. Besonders für Kinder verkleinert sich so der Spielraum, den sie sonst in der Kommunikation zwischen Schule und Familie haben könnten. Dies beschreibt Betz (ebd.) in Anlehnung an norwegische Forscher*innen als „concerted control“ (Ericsson/Larsen 2002, S. 95, zit. nach Betz 2015, S. 49). Eine möglicherweise negative Auswirkung dieser konzertierten Kontrolle wird im bereits vorgestellten Konzept der Bildungspartnerschaft bzw. in den Qualitätsmerkmalen nicht in Betracht gezogen – im Gegenzug theoretisiert Betz (ebd.) anschaulich mögliche Perspektiven:



„Aus Sicht der Kinder könnte daher eine vermehrte Kommunikation [...] nur bedingt gewollt sein, da sie mit einer erhöhten Transparenz ihres Schüler- bzw. Kinderdaseins einhergeht. Sie würden ihre gegebenenfalls starke Position einbüßen, die ihnen zukommt, weil sie die Einzigen sind, die ansonsten exklusive Situationen und eine bilaterale Kommunikation mit der Lehrkraft bzw. der Erzieherin einerseits und den Eltern andererseits haben. Auch könnte davon ausgegangen werden, dass für Kinder Ähnliches gilt wie für Erwachsene, d. h., dass sie Privates und Berufliches trennen wollen [...]. Weiterhin könnte angenommen werden, dass Kinder gegebenenfalls ihre Angelegenheiten selbst vertreten wollen, die jeweilige Seite informieren wollen, was nicht mehr möglich ist, wenn die Fach- und Lehrkräfte und ihre Eltern sich (mitunter ganz ohne die Beteiligung der Kinder) austauschen“ (ebd., S. 50 f.).

Somit kann eine Bildungspartnerschaft die Mündigkeits- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten von Kindern verringern, die einen relevanten Teil der Entwicklung zur Selbständigkeit ausmachen. Dieser Sachverhalt beschreibt einen pädagogischen Grundwiderspruch. Somit ist die Kritik an Bildungspartnerschaften nicht nur vielfältig, sondern auch gewichtig, und sollte bei der Vorstellung einer idealen Partnerschaft und entsprechender Qualitätsmerkmale stets berücksichtigt werden. Im Folgenden wird erörtert, inwiefern eine Bildungspartnerschaft als Teil der von Foucault (1976) beschriebenen Disziplinargesellschaft gedeutet werden kann.



4. Diskussion

In diesem Kapitel wird erörtert, welche Rolle eine Bildungspartnerschaft in Foucaults (ebd.) Disziplinargesellschaft spielen kann. Hierzu werden Bestandteile von Foucaults (ebd.) Theorie mit den vorgestellten Qualitätsmerkmalen von Bildungspartnerschaften verglichen und es wird diskutiert, welche inhaltlichen und strukturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich feststellen lassen. Zu dieser Analyse gehört auch eine Diskussion der Auswirkungen, die eine Bildungspartnerschaft als Teil einer Disziplinargesellschaft auf die Teilnehmenden, insbesondere die Kinder bzw. Schüler*innen, haben könnte. Der Aufbau der Analyse orientiert sich an der Grundstruktur der vorgestellten Elemente von Foucaults Theorie (vgl. Kapitel 2).

Zu Beginn seines Buches beschreibt Foucault (ebd.), wie sich der Strafzweck geändert hat: Strafen betreffen nun weniger den Körper, sondern eher die Seele: Es soll über den*die Verbrecher*in und seine Umstände gerichtet werden, nicht nur über die Tat. Ein verstärkter Fokus auf den Menschen als Ganzes lässt sich auch bei Bildungspartnerschaften feststellen: Es ist nicht mehr ausreichend, allen Schüler*innen ein vergleichbares Bildungsangebot zu machen. Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft soll dazu führen, dass Eltern und Fachkräfte den Schüler*die Schülerin ganzheitlich in ihrer*seiner individuellen Lebenswelt verstehen und bestmöglich im Bildungs- sowie Entwicklungsprozesses unterstützen. Somit gibt es eine Ausweitung eines zuvor abgegrenzten Zwecks auf die ganze Person bzw. Persönlichkeit, die innerhalb beider Konzepte (Bildungspartnerschaft sowie Disziplinargesellschaft) relevant ist. Dieser erweiterte Fokus auf den Menschen als Teil der Bildungspartnerschaft, kann als Bestandteil der von Foucault (ebd.) beschriebenen Veränderungen verstanden werden, die zu einer Disziplinargesellschaft führen.

Nachdem die erste Gemeinsamkeit erörtert wurde, richtet sich die Diskussion nun auf die Merkmale der von Foucault beschriebenen *Disziplinierung der Gesellschaft*. Die sogenannte *Funktionsumkehr der Disziplinen* (vgl. Kapitel 2) beinhaltet die Abkehr von der Disziplinierung als reinen Strafzweck und stattdessen die Hinwendung des Disziplinierens zum Zweck von Produktivität und Nutzen. Laut Foucault soll also nicht mehr nur *unerwünschtes* Verhalten durch Disziplinierung verhindert werden, vielmehr soll *erwünschtes* Verhalten befördert werden. In der Schule soll eine Disziplinierung den Nutzen haben, unerwünschtes Verhalten zu verringern sowie erwünschtes Verhalten (etwa Stillsitzen) zu verstärken (ebd., S. 196). Vor der Disziplinargesellschaft war Disziplin also lediglich ein Mittel dazu, unerwünschtes Verhalten zu verhindern. Entsprechend wurde etwa bei einem Schulkind, Kontakt mit den Eltern hergestellt, mit dem Ziel, das unerwünschte Verhalten zu verringern. Die produktive(re) Disziplinierung, die Foucault beschreibt, kann nun in der Zielsetzung des Bildungspartnerschaftskonzeptes wiedererkannt werden, da das Konzept einen *optimalen Bildungsweg* für Schüler*innen anstrebt: Mit der Bildungspartnerschaft soll die Bildung des Kindes, seine Leistungen, sein Schulabschluss und damit auch seine Zukunftsaussichten noch weiter verbessert werden. Die Eltern werden nun also nicht mehr nur aufgrund eines unerwünschten Verhaltens kontaktiert, sondern aufgrund der gewünschten umfassenden Optimierung des Verhaltens und des Bildungswegs ihres Kindes. Die gegenwärtige Schule und ihre Wirkung auf die Kinder wird von den Befürworter*innen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft also noch nicht als optimal angesehen. Der Wunsch nach bestmöglicher Bildung und Erziehung weist vielmehr über den aktuellen Nutzen von Schule hinaus, die Ziele sind höher und weiter gesetzt. In den geschilderten Qualitätsmerkmalen (vgl. Kapitel 3) findet sich diese Zielsetzung, etwa wenn im dritten Merkmal der *Erziehungs- und Bildungserfolg des Kindes* als oberstes Ziel genannt wird. Der erreichte Nutzen und die erhöhte Produktivität durch die Bildungspartnerschaft können, nach der Vodafone Stiftung, in Präsentationen der Kinder dokumentiert werden, die ihren Lernfortschritt vortragen sollen. Außerdem werden, laut des zweiten Qualitätsmerkmals, auch regelmäßige konstruktive Gespräche für eine möglichst optimale Entwicklung geplant. Die Kritik von Betz (2015) lässt sich hier anwenden: Es geht um die bestmögliche Entwicklung des Kindes, seine Gegenwart wird dabei weniger beachtet. Somit ist das Ziel der Bildungspartnerschaft ein ökonomisches Kalkül, ähnlich der von Foucault beschriebenen Zielsetzung der Disziplinierung. Das Streben nach mehr Gewinn und Nutzen durch eine *Funktionsumkehr der Disziplinen* ist also eine Gemeinsamkeit von Disziplinargesellschaft und Bildungspartnerschaft.

Als weitere *Veränderung der Disziplinarmechanismen* wird seitens Foucault eine Ausweitung der *Disziplinarmechanismen* beschrieben. So erstreckt sich die in der Institution Schule wirkende Disziplinierung nun auch auf den Privatraum: Laut Foucault weiten sich die Disziplinarmechanismen so aus, dass die Schulen nicht nur die Schüler*innen in der Schule, sondern jetzt auch das Familienleben überwachen. So werden bei etwaigem Fehlverhalten der Schüler*innen die Eltern kontaktiert und die Familienverhältnisse ‚erforscht‘, um die Ursache zu finden. Hier skizziert Foucault (1976), dass dieser Übergang der Lehrkräfte in den Privatraum immer häufiger, insbesondere anlassabhängig (etwa bei Fehlverhalten) stattfindet. Im Vergleich mit dem Konzept der Bildungspartnerschaft lassen sich entsprechend deutliche Parallelen erkennen: So erfordert bereits das Grundgerüst der Bildungspartnerschaft eine verstärkte Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften. Hier werden also Schul- und Privatraum grundlegend verbunden und aus dieser Verbindung soll ein größerer Nutzen entstehen. Die im Konzept vorgesehenen Hausbesuche sowie die damit einher gehende Kommunikation über die soziale und ökonomische Situation der Familie (vgl. Kapitel 3), stellen eindeutige Beispiele dar, die eine Ausweitung der Schule auf den Privatraum (das Familienleben) zum Ziel haben bzw. die Räume Schule und Familie vielmehr untrennbar verbinden.

Zugleich ist hier ein Unterschied beider Konzepte anzumerken: Die von Foucault herausgearbeiteten Disziplinierungsmechanismen, wie das Kontaktieren der Familie, setzen ein, wenn sich der*die Schüler*in *fehlverhält*, also etwas Anormales geschieht oder der*die Schülerin vermeintlich negativ auffällt. Im Unterschied dazu, wird die beschriebene Ausweitung der Bildungspartnerschaft (der Kontakt von Fachkräften und Eltern) als grundlegend gesehen und explizit als anlassunabhängig entworfen (Vodafone Stiftung 2013,



S. 8). Die Ausweitung soll zugleich so früh wie möglich stattfinden (Hausbesuche vor Schuleintritt) und dient als Basis für die weitere Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Dass an dieser Stelle die Ausdehnung der Bildungspartnerschaft auf den privaten Raum der Familie über die von Foucault (1976) beschriebene *Ausweitung der Disziplinierungsmechanismen* hinaus geht, ist auffallend. So kann eine Bildungspartnerschaft nicht nur als eine solche Ausweitung der *Disziplinierungsmechanismen* beschrieben werden, sondern sie geht sogar noch weiter: Sie ist inhaltlich (z.B. durch Hausbesuche) und strukturell (anlassunabhängige Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften) eine qualitative Verstärkung der von Foucault postulierten *Ausweitung der Disziplinarmechanismen*.

Mit Foucault, so lässt sich zeigen, kann eine Bildungspartnerschaft also als Teil einer sich entwickelnden Disziplinargesellschaft verstanden werden. Die Erkenntnis, dass eine Bildungspartnerschaft sogar noch weiter konzipiert ist, als die von Foucault (ebd.) beschriebenen Prozesse, kann folgendermaßen gelesen werden: Möglicherweise ist die Bildungspartnerschaft der logisch folgende Entwicklungsschritt, d.h. sie ist eine Weiterentwicklung oder vielleicht auch ein Resultat der Ausweitung der *Disziplinarmechanismen*. Damit kann sie umso stärker als Teil einer Disziplinargesellschaft verstanden werden.

Weiterhin wird bei der gesellschaftlichen Disziplinierung, und somit auch bei der *Ausweitung der Disziplinarmechanismen* niemand ausgespart. Alle Eltern werden, Foucault zufolge, früher oder später beobachtet und inspiert. Ähnlich ist dies auch mit der Bildungspartnerschaft: Es wird vorausgesetzt, dass die Eltern sich beteiligen möchten und bereit dazu sind, persönliche Informationen preiszugeben. Somit wird in beiden Konzepten den eigenen Bedarfen und dem Empfinden der Familien kein Raum gegeben. Dass das Einwirken der Lehrkräfte auf die Familien von diesen als störend empfunden werden kann, beschreibt indessen Betz (2015) in ihrer Kritik am Konzept der Bildungspartnerschaft: Es findet eine Normierung *guter* Zusammenarbeit und *guten* Verhaltens von Seiten der Eltern statt. Dies ist auch in der Disziplinargesellschaft vorstellbar: Foucault (1976) beschreibt, dass auch der Nachbar hinzugezogen werden kann, insofern Zweifel an den Aussagen der Familien bestehen (ebd., S. 271 f.). So werden hier auch die Familien überwacht, kontrolliert und bewertet. Welche Folge eine Nicht-Teilnahme einer Familie an einer Bildungspartnerschaft haben kann, wird in den Qualitätsmerkmalen des Vodafone-Konzeptes nicht thematisiert. Die Vorstellung, dass eine Familie von sich aus gegen eine solche Partnerschaft wäre, scheint nicht existent zu sein. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich sowohl die foucaultschen Merkmale der *Funktionsumkehr der Disziplinen* als auch die der *Ausweitung der Disziplinierungsmechanismen* im Konzept der Bildungspartnerschaft deutlich wiederfinden lassen.

Betrachtet man das Phänomen der Disziplin nun auf einer mikrosoziologischen Ebene, so ist es hilfreich sich zu veranschaulichen wie Foucault beschreibt, wie Disziplin aus dem Körper einen „gelehrigen Körper“ (ebd., S. 173) macht und dafür *Methoden der Disziplinierung* genutzt werden (vgl. Kapitel 2). Diese Methoden beruhen stark auf einer, wie schon durch den Ausdruck *gelehrigen* Körper nahegelegt, Kontrolle der körperlichen Tätigkeit. So wird etwa in der Schule genau festgelegt, zu welchem Zeitpunkt Schüler*innen welche Tätigkeit auf welche Art und Weise ausführen sollen. In einer Schule lassen sich also einige *Methoden der Disziplinierung* finden. Bei der Bildungspartnerschaft könnte die Identifikation von Methoden der Disziplinierung herausfordernder sein, denn die Bildungspartnerschaft ist zunächst ein abstraktes Konzept. Im Vergleich dazu sind die Methoden der Disziplinierung sehr konkret und körperbezogen von Foucault herausgearbeitet worden. Auf diesen vermeintlichen Unterschied wird in der Analyse noch eingegangen. Zuerst wird jedoch eine foucaultsche Methode der Disziplinierung erörtert, die augenscheinlich Gemeinsamkeiten mit dem Konzept der Bildungspartnerschaft aufweist: Die *erschöpfende Ausnutzung*. Foucault beschreibt diese Methode als „das Prinzip des Nicht-Müßiggangs“ (ebd., S. 197). Jeder Augenblick soll genutzt werden, die „Disziplin [...] organisiert eine positive Ökonomie“ (ebd., S. 198). Interessanterweise ist solch eine Perspektive bereits in diesem Kapitel diskutiert worden: Die Disziplinierung der Gesellschaft sowie die Bildungspartnerschaft sind ökonomisch zu verorten (siehe Kapitel 4, *Funktionsumkehr der Disziplinen*). Mit der Bildungspartnerschaft sollen die auf die Bildung bezogenen Verhältnisse des Aufwachsens noch weiter verbessert werden. Die Vodafone Stiftung (2013) betont, durch eine Bildungspartnerschaft den „bestmöglichen Bildungserfolg“ (ebd., S. 10) des Schülers*der Schülerin erreichen zu wollen und zu können. Dabei soll jede Ressource, jede Kompetenz die dem Schüler*der Schülerin und der Familie zu eigen ist, genutzt oder überhaupt aktiviert werden. Man könnte auch sagen: Es soll keinen Raum geben für Unwägbarkeiten, vielmehr steht die *erschöpfende Ausnutzung* aller Bildungsmöglichkeiten des Schülers*der Schülerin im Vordergrund. Hier wird eine weitere Parallele zwischen der Perspektive des Bildungspartnerschaftskonzepts und dieser Methode der Disziplinierung deutlich.

Als Unterschied kann dennoch festgestellt werden, dass Foucault eher eine *erschöpfende Ausnutzung* der Zeit beschreibt und das Bildungspartnerschaftskonzept darüberhinausgehend darauf abzielt, *alle Ressourcen und Möglichkeiten* des Schülers*der Schülerin erschöpfend auszunutzen. Letzteres zielt also eher auf die Ausnutzung aller Inhalte und Strukturen als auf die Zeit. Dennoch könnte im Rahmen einer Bildungspartnerschaft die erschöpfende Ausnutzung der Zeit die logische Konsequenz daraus sein, alle möglichen Ressourcen für eine möglichst optimale Bildung nutzen zu wollen. Hier passt insbesondere ein Beispiel, das sich in den Qualitätsmerkmalen der Vodafone Stiftung (2013) finden lässt: Die Eltern werden dazu angehalten, auch in ihrer privaten Zeit mit den Kindern zu lernen, es wird angeführt: „Alltagslernen: z.B. Addition üben im Supermarkt, Vorlesen, Tischgespräche über Lerninhalte“ (ebd., S. 11). Hieran zeigt sich, dass Befürworter*innen der Bildungspartnerschaft ebenso daran gelegen ist, die außerschulische Zeit des Kindes möglichst effizient auszunutzen und so seinen Lernfortschritt zu optimieren. Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass sich die Perspektive der Bildungspartnerschaft in mindestens einer der *Methoden der Disziplinierung*, und zwar der *erschöpfenden Ausnutzung*, wiederfinden lässt.

Als Durchführungsort der Disziplinierung beschreibt Foucault (ebd.) das *Panopticon* und nennt beispielhaft die Schule. Inwiefern kann eine Bildungspartnerschaft als solch ein *Panopticon* verstanden werden? Denkt man an den Aufbau des *Panopticons* und den der



Bildungspartnerschaft, so lassen sich Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede ausmachen. Als Gemeinsamkeit kann aufgezählt werden, dass es in beiden Konzepten zwei Gruppen von Beteiligten gibt: Die, die beobachten und die, die beobachtet werden. Die Beobachtenden sind, Foucault zufolge, eine Ansammlung von Richter*innen, Pädagog*innen, Wächter*innen und die Beobachteten sind Insassen, Schüler*innen, Soldat*innen – je nachdem welche Institution hier betrachtet wird. Bei einer Bildungspartnerschaft liegt es nahe, dass die Beobachter*innen hauptsächlich pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte und Eltern sind. Aufgrund des Netzwerk-Charakters der Bildungspartnerschaft können die Beobachter*innen jedoch das gesamte soziale Umfeld der Schüler*innen umfassen, etwa religiöse Vertreter*innen wie Pfarrer und Imame, Therapeut*innen oder zuständige Sachbearbeiter*innen sowie Nachbar*innen. Die Beobachteten bei einer Bildungspartnerschaft hingegen sind die Kinder, die Schüler*innen. Somit gibt es in beiden Konzepten, dem *Panopticon* sowie der Bildungspartnerschaft, eine Ansammlung definierter sozialer Rollen in zwei Hauptgruppen.

Ein Unterschied im Aufbau von *Panopticon* und Bildungspartnerschaft lässt sich jedoch auch feststellen: Während in einem *Panopticon* mehrere Beobachter*innen aktiv sind, die mehrere Insassen (Kinder/Schüler*innen) beobachten, konzentrieren sich in der Bildungspartnerschaft mehrere Beobachter*innen auf jeweils ein Kind. Bei jedem Kind wäre demzufolge von einem eigenen *Panopticon* auszugehen – im Unterschied zu dem Gefängnis oder der Schule als *Panopticon*. Auf den zweiten Blick kann dieser vermeintliche Unterschied jedoch wieder als Zuspitzung des *Panopticons* dargestellt werden: Foucault beschreibt z.B., dass die Kinder im schulischen *Panopticon* in immer kleinere Gruppen eingeteilt werden sollten, je nach Bedarf und Wissensstand (ebd., S. 205 f.). Diese „Einreihung“ der Tätigkeiten“ (ebd., S. 206) hat als schlussendliches Ziel, die Beurteilung und den Vollzug von Maßnahmen bei einzelnen Personen. Dies lässt sich auch auf die Bildungspartnerschaft übertragen. Hier ist schon das einzelne Kind im *Panopticon*. Insofern würde hier die Bildungspartnerschaft das Ziel, welches Foucault beschreibt, bereits in der Konzeption erfüllt haben: Die gerichtete, volle Aufmerksamkeit einer Gruppe von Menschen auf eine*n Schüler*in, und damit die Möglichkeit, den*die Schüler*in zu bewerten, zu fördern und zu optimieren. Somit kann hier wiederholt von einem verstärkten Panoptismus oder sogar dem Hinausgehen über die von Foucault beschriebene Disziplargesellschaft gesprochen werden.

Laut Foucault entscheiden und richten die Beobachter*innen über die Insassen. So legt z.B. eine Richterin das Strafmaß eines Gefängnisinsassen* einer Insassin fest, ein Lehrer* eine Lehrerin entscheidet, ob ein*e Schüler*in hochgestuft wird oder die Klasse wiederholen muss. Foucault beschreibt jedoch auch, dass sich dieses Entscheidungsmonopol verändert hat. Zwar stellen Lehrer*innen immer noch das Zeugnis aus und Richter*innen legen ein Strafmaß fest, dennoch gibt es nun weitere Menschen, die die Entscheidung mit beeinflussen: Etwa, wenn Psycholog*innen die Fähigkeiten und mentalen Zustände von Schüler*innen oder Insassen feststellen, und deren Gutachten dann wiederum die Entscheidung des Richters* der Richterin oder des Lehrers* der Lehrerin verändern können. So beschreibt Foucault wie das ursprüngliche Entscheidermonopol eines Beobachters* einer Beobachterin nun auf die Gruppe der Beobachtenden aufgeteilt wird. Im Unterschied dazu gibt es bei Bildungspartnerschaften von Beginn an eine geteilte Entscheider*innenrolle. Bei einer Bildungspartnerschaft entscheiden, so die Logik, die Eltern über das Kind im Privatraum, die Lehrer*innen über das Kind in der Schule. Somit teilt sich hier die Entscheidungsgewalt von Anfang an auf. Dennoch kann der von Foucault beschriebene Wandel dahingehend, dass es immer mehr Entscheider*innen oder beeinflussende Personen gibt, auch bei einer Bildungspartnerschaft festgestellt werden. Denn bei der Bildungspartnerschaft wird, neben Eltern und Fach-/Lehrkräften, das gesamte soziale Umfeld mit einbezogen und es gibt somit eine (auch je nach Fall erweiterbare) Menge von Personen, die Einfluss auf Entscheidungen über das Kind nehmen können. Somit lassen sich Foucaults (1976) Beschreibungen zwar nicht deckungsgleich auf das Konzept der Bildungspartnerschaft übertragen, dennoch gibt es Gemeinsamkeiten in der Ausweitung der auf das Kind einflussnehmenden Personen in unterschiedlichen Rollen.

Somit gibt es in beiden Konzepten eine Ansammlung einflussnehmender Personen auf das Kind. Diese beschriebene Personengruppe kann in einem *Panopticon* sowie in einer Bildungspartnerschaft über ein Kind kommunizieren, Maßnahmen beschließen und *bestimmen*. In einer Bildungspartnerschaft kann etwa in einem Gespräch zwischen Eltern und Lehrer*innen beschlossen werden, dass das Kind Nachhilfe in Naturwissenschaften (Maßnahme) bekommen soll oder, und dies als provokanteres Beispiel, dass das Kind in der Schule den Kontakt zu den *falschen* Freunden pflegt und sich lieber mit schulisch erfolgreicher Mitschüler*innen anfreundet sollte. Das Verhältnis zum Kind ist in allen Fällen asymmetrisch, die Beobachter*innen sind in beiden Konzepten in der Machtposition.

Die Beobachter*innen im *Panopticon* haben noch weitere Aufgaben: Sie kommunizieren untereinander über die Insassen, sie interagieren wechselseitig miteinander. Im Falle des *Panopticons* als Gefängnis, beraten die verschiedenen Beobachter*innen wie Richter*innen und Bewährungshelfer*innen etwa darüber, welche Vollzugsmaßnahme aktuell für den Insassen angebracht ist. Sie sind dafür auch mit Pädagog*innen, religiösen Vertreter*innen und vielen anderen Berufsgruppen vernetzt. Sie bilden ein soziales Netzwerk, das den Insassen (oder die Insassen) als Interaktionsthema hat und, wie beschrieben, Entscheidungen über ihn trifft. Auch eine Bildungspartnerschaft wurde oftmals als soziales Netzwerk beschrieben (vgl. Kapitel 3). Zum Ausdruck gebracht wird damit eine engmaschige Gemeinschaft, die gemeinsam auf das Kind und seine Entwicklung achtet und zu diesem Zweck kontinuierlich untereinander kommuniziert. Grundlegende Elemente des *Panopticons* werden somit durch eine Bildungspartnerschaft ebenfalls erfüllt.

Eine (intendierte) Folge des engmaschigen Netzwerks eines *Panopticons* ist die permanente Sichtbarkeit des Insassen, der*die selbst nicht weiß, ob er*sie gerade beobachtet wird. Diese Sichtbarkeit kann auch eine Bildungspartnerschaft bewirken. Durch das Netzwerk wird regelmäßig kommuniziert. So geht ein vermeintliches Geheimnis oder Privates schnell an die anderen Netzwerkteilnehmer*innen über. Es finden einige Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften ohne das Kind statt (etwa bei Elternabenden,



Klassenelternversammlungen, regelmäßigen Einzelgesprächen). Das Kind weiß also nicht, wann und was genau über es gesprochen wurde.

Eine weitere Gemeinsamkeit von Panopticon und Bildungspartnerschaft besteht darin, dass in beiden Konzepten deutlich mehr *über* das Kind gesprochen als mit dem Kind. Daran knüpft eine Kritik von Betz (2015) an: Die Objektivation des Kindes in der Bildungspartnerschaft, die ebenso von Foucault (1976) in Bezug auf die Behandlung von Kindern oder Insassen in der Disziplinargesellschaft beschrieben wurde. Das Kind wird also in beiden Konzepten (eher) als ein Objekt behandelt und hat ein sehr eingeschränktes Mitspracherecht. Bei Foucault wird dies deutlich durch die vollständige Isolierung in Zellen, bei der Beschreibung der Bildungspartnerschaft suggerieren hingegen einige Formulierungen, dass das Kind in die Prozesse eingebunden werden kann. Seine Einbindung ist aber eher nebensächlich und durch vage Formulierungen wie die Schüler werden *angemessen oder situationsbezogen* beteiligt (Vodafone Stiftung 2013, S. 8, 13), gibt es einen großen Spielraum, das Kind auch vollständig auszuschließen.

Dennoch lässt sich zugleich ein Unterschied ausmachen: Im *Panopticon* ist das Kind *immer* ein Objekt und kommt, durch seine vollständige Isolierung, nie zu Wort. In der Bildungspartnerschaft schon eher, etwa bei Elternsprechtagen (obwohl hier, wörtlich verstanden, die Eltern im Vordergrund stehen) oder bei Lehrer*innen-Schüler-Elterngesprächen (Betz et al. 2019). Auch sonst ist es dem Kind zumindest theoretisch möglich, mit dem Netzwerk zu kommunizieren. Außerdem kann es in der Klasse mit den Mitschüler*innen kommunizieren. Hier gilt jedoch wieder die Einschränkung, dass diese Kommunikation durch die Beobachtung der Lehrkraft in das Netzwerk, z.B. an die Eltern, weitergegeben werden kann. Somit scheinen die Selbstbestimmungs- und Partizipationsmöglichkeiten eines Kindes in einer Bildungspartnerschaft vergleichsweise größer zu sein, als in einem panoptischen Modell nach Foucault. Dennoch schränkt eine Bildungspartnerschaft diese Möglichkeiten durch das beobachtende Netzwerk stark ein. Die Art der dauerhaften Sichtbarkeit und Kontrolle in einer Bildungspartnerschaft wurde im Kritikteil an Bildungspartnerschaften auch als konzertierte Kontrolle beschrieben (vgl. Kapitel 3). Die lückenlose Überwachung des Kindes durch das stets kommunizierende Netzwerk verringert den eigenen Spielraum. Dies kann als ein eindeutiges panoptisches Element einer Bildungspartnerschaft gedeutet werden.

Weiterhin ermöglicht die Überwachung im schulischen *Panopticon* eine Analyse der Schüler*innen. Ihr Verhalten kann beobachtet, eingeteilt und bewertet werden, es können verschiedene Methoden und neue Ideen an ihnen ausprobiert werden. Diese experimentelle Sicht auf Kinder zeigt sich auch beim Konzept der Bildungspartnerschaft. Als Werkzeuge zur Unterstützung der Kinder im Zuge einer Bildungspartnerschaft wurden die Methoden der „Beobachtung und Dokumentation“ (DKJS 2013, S. 12) beschrieben. Auch hier findet somit eine Objektivation, eine Einteilung und Analyse der Kinder und ihrer Entwicklung statt. Gleichzeitig kann auch die Implementierung der Bildungspartnerschaft in das Panopticon Schule als neues methodisches Experiment angesehen werden.

Ein weiteres Element des *Panopticons* beschreibt die Austauschbarkeit der Beobachter*innen. Bei einer Bildungspartnerschaft ist dies teilweise der Fall: So sind Lehrkräfte und Pädagog*innen, sowie das weitere Netzwerk, austauschbar, die Eltern aber nicht. Somit gibt es, zwischen Foucaults gesellschaftstheoretischem Blick auf die Disziplinargesellschaft und dem Konzept der Bildungspartnerschaft, viele Gemeinsamkeiten und auch ein paar Unterschiede.

Als ein Unterschied ist vor allem in Erinnerung zu rufen, dass die von Foucault genannten *Methoden der Disziplinierung* nur eher teilweise auf das Konzept der Bildungspartnerschaft anwendbar sind. Während eine *erschöpfende Ausnutzung* deutlich zu erkennen war, ist dies bei den anderen drei Methoden, etwa der *Methode der zeitlichen Durcharbeitung*, schwieriger zu übertragen. Dies muss jedoch nicht gegen die Bildungspartnerschaft als ein Teil der Disziplinargesellschaft sprechen. Vielmehr lässt dies vermuten, dass die Ursache hierfür im größeren Abstraktionsgrad des Konzeptes der Bildungspartnerschaft, im Vergleich zu Foucaults sehr konkreten Beschreibungen der Disziplinierung, zu finden ist. Somit ist dieser Unterschied kein Ausschlusskriterium, um die Schlussfolgerung anzustellen, dass es überwiegend Gemeinsamkeiten beider Konzepte gibt. Wie dargestellt, gibt es eine überwiegende inhaltliche Kohärenz zwischen dem Panopticon und der Bildungspartnerschaft sowie der Bildungspartnerschaft als Teil einer Disziplinargesellschaft. Es ist also tatsächlich möglich, eine Bildungspartnerschaft im Sinne von Foucault zu verstehen.

Foucault beschreibt weiterhin, wie sich das *Panopticon* auf dessen Insassen, etwa die Schüler*innen, auswirkt. Seine Hauptwirkung besteht darin, dass die Schüler*innen durch die permanent mögliche Sichtbarkeit „automatisch [f]unktionieren“ (Foucault 1976, S. 258). Geht man nun davon aus, dass eine Bildungspartnerschaft auch als ein *Panopticon* gesehen werden kann, so könnte von der Wirkung des Panopticons analog auf die Wirkung einer Bildungspartnerschaft geschlossen werden. So ist es möglich, dass auch in der Bildungspartnerschaft die Schüler*innen diszipliniert werden und die permanent mögliche Sichtbarkeit sie *automatisch funktionieren* lässt. Das automatische Funktionieren stellt dabei die Macht und das Funktionieren des Schul- sowie des gesellschaftlichen Systems sicher. Geht man weiterhin von einer Bildungspartnerschaft als Teil einer Disziplinargesellschaft aus, kann die aktive Rolle, die Stange (2012) Kindern in einer Bildungs-partnerschaft zukommen lässt, auch auf ihr Verhalten in einem panoptischen System angewendet werden: Somit (re-)produzieren die Kinder mit ihrem Verhalten aktiv das gesellschaftliche System mit. Die Ordnung ist hergestellt und der *gelehrige* Körper diszipliniert – durch die Schule sowie die Bildungspartnerschaft. Einschränkend könnte hier anzumerken sein, dass die konkreten und körperlichen Methoden der Disziplinierung eher nicht mit dem abstrakten Konzept einer Bildungspartnerschaft übereinstimmen. Dies ist als Unterschied beider Konzepte anzuführen und könnte gegen die körperliche Wirkung einer Bildungspartnerschaft auf Schüler*innen sprechen. Dennoch müssen Mechanismen im Allgemeinen nicht körperlich sein, um eine körperliche Reaktion (also eine Wirkung) hervorzurufen. So ist etwa die permanente Sichtbarkeit keine konkrete körperliche Anweisung, beeinflusst das Verhalten aber mindestens genau so viel, wirkt im Endeffekt also auch körperlich.



Dementsprechend kann, trotz des angesprochenen Unterschieds, von einer ähnlichen Wirkung im Sinne von Foucault (1976) ausgegangen werden, die Bildungspartnerschaft wirkt wie ein Panopticon.

Entsprechend dieser Beobachtung ist eine Bildungspartnerschaft durch ihre Abstraktheit möglicherweise eher als mentales Panopticon anzusehen, im Unterschied zur Schule als Panopticon, die in bestimmten Räumen stattfindet und körperlicher ist. Wenn nun nicht nur die Schule, sondern auch die Bildungspartnerschaft ein *Panopticon* darstellt, dann sind die Kinder in (mindestens) zwei *Panopticons* eingebunden. Insofern somit ein mentales Panopticon hinzugekommen ist, kann wiederum an die beschriebene Beobachtung der Veränderung der Strafzwecke angeschlossen werden (vgl. Kapitel 2): So wurde vor der Disziplinierung der Gesellschaft körperlich gestraft, danach war und ist die Strafe auf die Psyche ausgerichtet. Neben dem mentalen *Panopticon* der Bildungspartnerschaft existiert jedoch auch das räumliche *Panopticon* der Schule. Somit wird sowohl körperlich als auch seelisch auf die Schüler*innen eingewirkt.

Anhand der foucaultschen Beschreibung der Entwicklung einer Disziplinargesellschaft konnte herausgearbeitet werden, wie eine Bildungspartnerschaft mit einer Disziplinargesellschaft, mit Veränderungen der Disziplinierungsmechanismen und ebenso mit dem Durchführungsmodell des *Panopticons* zusammenhängen kann und worin Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede beider Konzepte zu finden sind.



5. Fazit, Limitationen und Ausblick

Im Folgenden werden neben einer inhaltlichen Zusammenfassung und einer Vorstellung der Erkenntnisse dieser Arbeit auch Limitationen der Analyse sowie verschiedene (Forschungs-)Ausblicke vorgestellt.

Eine Bildungspartnerschaft weist, so der zentrale Befund der Analyse, deutliche Gemeinsamkeiten mit der von Foucault beschriebenen Disziplinargesellschaft auf. Diese Gemeinsamkeiten finden sich vor allem in den Disziplinierungsmechanismen, einer Disziplinierungsmethode sowie in der Grundstruktur und in der Durchführung der Disziplinierung im Panopticon. Verschiedene Elemente einer Bildungspartnerschaft lassen sich mit der von Foucault beschriebenen Disziplinierung vergleichen. So bezweckt eine Bildungspartnerschaft einen produktiven Nutzen der Kinder für die Gesellschaft, es lässt sich eine Ausweitung institutioneller Belange auf den privaten Lebensraum beobachten und es findet eine Normierung guten Verhaltens – der Eltern und der Kinder – statt. Es lässt sich sogar belegen, dass eine Bildungspartnerschaft weiter geht als die von Foucault (1976) ursprünglich beschriebene Ausweitung der Disziplinarmechanismen in den privaten Lebensraum. Bei Foucault geschieht sie vor allem bei anormalem Verhalten des Kindes, bei einer Bildungspartnerschaft gehört die Ausweitung auf den Privatraum als Teil des Grundgerüsts schon dazu. Das heißt, dass die beschriebene Ausweitung bei einer Bildungspartnerschaft universal, also grundsätzlich und anlassunabhängig, gilt. Damit wird im Konzept der Bildungspartnerschaft die von Foucault beschriebene Ausweitung der Disziplinarmechanismen noch übertroffen. Dies kann als Weiterentwicklung des ursprünglich beschriebenen Effekts gedeutet werden. Weiterhin ließen sich bezüglich der Gemeinsamkeiten von Bildungspartnerschaft und Methoden der Disziplinierung vergleichsweise weniger Gemeinsamkeiten finden, da die Methoden der Disziplinierung deutlich konkreter formuliert sind als das Konzept der Bildungspartnerschaft. Hier sticht dennoch eine Gemeinsamkeit heraus: Die *Methode der erschöpfenden Ausnutzung*, bei der, zeitlich oder inhaltlich, jeder Augenblick gewinnstiftend und nutzenmaximierend erschlossen werden soll.

Weiterhin wurde die Bildungspartnerschaft mit dem Konzept eines *Panopticons* verglichen. Dabei ließen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausstellen. Es gibt in beiden Konzepten eine Gruppe von Beobachter*innen sowie eine Gruppe von Beobachteten. Bei der Bildungspartnerschaft gibt es jedoch viele Beobachter*innen für eine Person, bei dem *klassischen* Panopticon viele Beobachter*innen für viele Personen. In beiden Konzepten bestimmen die Beobachter*innen über die Beobachteten, die Machtverteilung ist asymmetrisch. Darüber hinaus ist jedoch die Deutung möglich, dass die Bildungspartnerschaft, durch den Beobachteten als einzelne Person, als Weiterführung eines Panopticon verstanden werden kann. Somit gibt es mehrere Hinweise darauf, dass eine Bildungspartnerschaft über die von Foucault konstruierte Disziplinargesellschaft hinausgeht. Es macht den Anschein, dass eine Bildungspartnerschaft in einigen Aspekten schon einen oder mehrere Schritte weiter gegangen ist, als dies in der Disziplinargesellschaft vorgesehen ist. Hier wäre interessant genauer zu ergründen, was laut Foucault geschieht, sobald die Gesellschaft eine Disziplinargesellschaft geworden ist, auch insofern seine Analysen bereits einige Jahre zurück reichen. Ist der Wandel sozusagen vollendet, oder kann es gar kein Ende geben, und die Disziplinierung geht immer weiter? Dass das Konzept der Bildungspartnerschaft des Öfteren über die von Foucault beschriebene Disziplinierung der Gesellschaft hinausgeht, kann darauf hinweisen, dass der Wandel der Gesellschaft hin zu einer Disziplinargesellschaft nicht vollendet ist und die in Gang gekommene Disziplinierung immer weiter voranschreitet und gegebenenfalls als sich selbst verstärkender Effekt auch weiterhin voranschreiten wird.

Ein Unterschied beider Konzepte lässt sich jedoch ebenso anführen: Die Schüler*innen sind weniger isoliert in der Bildungspartnerschaft als im *klassischen Panopticon*, da sie teilweise mitsprechen können und auch (trotz einer möglichen Beobachtung) mit anderen Mitschüler*innen interagieren können. Dennoch existiert in einer Bildungspartnerschaft wie in einem *Panopticon* ein asymmetrisches Machtverhältnis, in dem einseitig eine dauerhafte Sichtbarkeit geschaffen ist. Beide Konzepte gehen von einem immer, zumindest potenziell kommunizierenden Netzwerk aus, ohne Steuerung durch das Kind. Weiterhin findet in beiden Konzepten eine Objektivation von Kindern statt. Die Kinder werden beobachtet, analysiert, klassifiziert und bewertet. Es können erwachsenenseits Experimente durchgeführt werden. All diese Gemeinsamkeiten können dazu führen, dass die Bildungspartnerschaft eine panoptische Wirkung auf die Schüler*innen hat. Dieser zufolge wären sie dann körperlich und ebenso seelisch diszipliniert und *funktionierten automatisch*.

Weiterhin kann die Bildungspartnerschaft als ein neues, mentales *Panopticon* gesehen werden, dass das bereits vorhandene Schul-Panopticon ergänzt und/oder verstärkt. Die hier herausgearbeitete mögliche Wirkung eines mehrfachen *Panopticon* scheint, so lässt sich dies deuten, somit ein neues Phänomen zu sein. Es wäre lohnend, diese Wirkung theoretisch sowie empirisch genauer zu untersuchen. Zudem ist unklar, ob ein mentales Panopticon einen anderen (und vielleicht auch stärkeren) Effekt auf die Schüler*innen ausübt, als ein räumliches, wie es Foucault (1976) herausgearbeitet hat. Dennoch sollte hier auch als Limitation der Erkenntnisse dieser Arbeit angemerkt werden, dass mit mentalem oder räumlichen *Panopticon* keine eindeutigen, voneinander abgrenzbaren Konzepte beschrieben werden sollen. Dies wäre eine zu vereinfachende Sichtweise. Vielmehr ist eine Bildungspartnerschaft eher als mentales Panopticon zu verstehen. Genau so ist eine Schule nicht lediglich ein räumliches Panopticon, sondern hat auch mentale Anteile, etwa, wenn die Schule als ein Machtraum (vgl. Grabau/Rieger-Ladich 2014) erfasst wird. In dieser Hinsicht wäre es lohnend, das Verhältnis zwischen diesen Panopticons zu erforschen. Anschließend wäre auch von Relevanz, welche Wirkung die Bildungspartnerschaft als Teil der Disziplinargesellschaft und als *Panopticon* (auch in Kombination mit dem Schulpanopticon) auf die Schüler*innen hat. Eine solche Wirkung könnte sowohl positive als auch negative Aspekte haben.



In dieser Arbeit wurden, entsprechend Foucaults kritischer Gesellschaftstheorie, eher die negativen Aspekte einer Bildungspartnerschaft herausgearbeitet. Somit kann diese Arbeit dazu beitragen, die sonst überwiegend positiven und idealistischen Ansätze zu Bildungspartnerschaften zu hinterfragen. Möglicherweise kann sie sogar die positiven Versprechungen, die mit Bildungspartnerschaften einhergehen, mit dieser kritischen Sicht ansatzweise ausgleichen. Hier wäre es sehr interessant, empirische Studien anzusetzen, die tatsächlich die möglichen negativen Wirkungen einer Bildungspartnerschaft bei Kindern untersuchen. Man könnte mittels qualitativer Interviews oder ethnographischer Forschung einen Einblick in die Vollzugspraxis der Partnerschaft erhalten. Über Interviews Erkenntnisse zu erhalten, wird sich jedoch als nicht einfach erweisen, da gerade Kinder auch immer aus ihrem Panopticon, einer normierten sozialen Situation und aus einer asymmetrischen Situation heraus befragt werden. Daher wäre eine Kombination verschiedener Methoden sinnvoll. Ironischerweise würde jedoch gerade eine ethnographische Beobachtung der Kinder der panoptischen Situation ähneln. Es erweist sich als schwierig, eine Beobachtungssituation und die Analyse gemachter Notizen nicht in einem panoptischen Sinne zu vollziehen.

Zukünftig wäre es auch interessant, die Perspektiven der Kinder auf die Partnerschaft noch stärker zur Geltung kommen zu lassen wie dies u.a. in der Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ (Betz et al. 2019) realisiert wurde. Auch wäre es lohnend, mehr über die Perspektiven der Erwachsenen zu erfahren. Eine weitere Forschungsidee bestünde darin, danach zu fragen, inwiefern sich das Konzept der Bildungspartnerschaft durch die COVID-Pandemie verändert hat: Dabei könnte etwa erforscht werden, ob der Online-Unterricht als Verschmelzung von Schule und Privatleben auch eine weitere Ausweitung der Disziplinarmechanismen und Disziplinarinstitutionen bedingt hat. Zudem wäre eine theoretische Vertiefung lohnend. Es ist davon auszugehen, dass es noch viele weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Bildungs- und auch Erziehungspartnerschaften und Foucaults (1976) theoretische Annahmen gibt, die nicht alle herausgearbeitet werden konnten. So wäre etwa das Thema Augenhöhe zwischen Eltern und Lehrkräften in Bezug auf den Panoptismus eine Analyse wert. Somit macht die vorliegende Arbeit deutlich, dass Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwar ein sehr interessantes und möglicherweise hilfreiches Konzept im Kontext Schule darstellen, jedoch auch in ihren negativen Wirkungen auf die Kinder nicht zu unterschätzen sind und somit sowohl theoretischer als auch empirischer Erforschungsbedarf – auch mit Kindern – besteht.



6. Literaturverzeichnis

- Betz, T. (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Zum Download unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/das-ideal-der-bildungs-und-erziehungspartnerschaft/>
- Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Eunicke, N. & B. Menzel (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen (Forschungsbericht 2). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI 10.11586/2019063.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2021): Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland – Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2008): Bildung, Betreuung und Erziehung. Für Kinder unter 3 Jahren – elterliche und öffentliche Sorge in gemeinsamer Verantwortung, Kurzugutachten. Berlin.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) (2013): Gemeinsam Erfolgreich. Eltern als Bildungs- und Erziehungspartner. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.
- Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grabau, C. & M. Rieger-Ladich (2014): Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. In: J. Hagedorn, (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität: Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer, 65-78.
- Stange, W. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: Springer, 12-39.
- Stange, W., R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: Springer.
- Rottlaender, E. (2018): Überwachen und Strafen im deutschen Schulsystem (Doktorarbeit). Köln: Universität.
- Vodafone Stiftung (2013): Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.



7. Impressum

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

E-Mail: tbetz@uni-mainz.de

Lektorat: Tania Poppe

ISSN 2702-7783 (Online)

Bisher erschienen in der Reihe Working Paper

Nr. 4 – 2022

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

Nr. 3 – 2021

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

Nr. 2 – 2020

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

Nr. 1 – 2020

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

Kostenlos verfügbar unter <https://www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/kindheitsforschung-working-paper-reihe/>