

Arbeitspapiere / Working Papers

Nr. 91

Mirco Göpfert

**„When we are disciplined, we can learn very well.“
Schüler und Disziplin an einem Jungeninternat in Nordghana.**

2008



The Working Papers are edited by
Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Johannes Gutenberg-Universität,
Forum 6, D-55099 Mainz, Germany.
Tel. +49-6131-3923720; Email: ifeas@uni-mainz.de; <http://www.ifeas.uni-mainz.de>
<http://www.ifeas.uni-mainz.de/workingpapers/Arbeitspapiere.html>

Geschäftsführende Herausgeberin/ Managing Editor:
Eva Spies (espies@uni-mainz.de)

Der Autor:

Mirco Göpfert, M.A

2003-2008: Studium der Ethnologie und Geographie in Heidelberg, Montpellier und Mainz

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1 Die Nandom Secondary School.....	14
2 Die Disziplinierung der Schüler.....	30
3 Die Grenzen der Disziplinierung	59
4 Disziplinierung und Selbst.....	78
Schluss: Die Nandom Secondary School als Ort der Staatsproduktion	93
Anhang.....	97
Literatur	99

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beim gemeinsamen Abendessen.....	12
Abbildung 2: Mr. Bilikpe, Vizerektor für Verwaltungsfragen.....	16
Abbildung 3: Brother Cosmas Kanmwaa, Schuldirektor	18
Abbildung 4: Die Schüler rezitieren die <i>national pledge</i>	23
Abbildung 5: Mittagessen im Speisesaal.....	25
Abbildung 6: Nach dem Mittagessen im Schlafraum.	26
Abbildung 7: Der Schulcampus.....	40
Abbildung 8: Die Wege der Schüler	41
Abbildung 9: Die Lehrer während der Morgenversammlung	43
Abbildung 10: Schüler während einer Inspektion.....	51
Abbildung 11: Mr. Nofong und der Direktor.....	65

Einleitung

„There are about seventeen Senior Secondary Schools in the whole of Upper West, more than three-hundred in the whole of Ghana. But each and every one of you have freely chosen Nandom Secondary School... and there must have been a reason. Maybe the good name of the school, the good performance of the students, the discipline. Within the region, we are number One when it comes to academic results. Even though not all of us are academically good, but we are all proud of the school. But today, people are beginning to look at the school with different eyes. People start thinking that students of Nandom Secondary School smoke weed... Does every single one of you smoke weed? So if you have never dodged to town, if you have never smoked weed, when you meet somebody outside and he sees your school uniform, he will say, ‚Oh! These are the weed-smokers!’

Those of us who are past students of Nandom Secondary School... we are proud. When we go anywhere and introduce us as students of Nandom Secondary School, people respect us. But today... you have to be very careful. You have to be disciplined!”

Dreimal pro Woche fand an der Nandom Secondary School, einem Jungeninternat in Nordghana, eine morgendliche Schulversammlung statt. Hier wurde das Glaubensbekenntnis der katholischen Kirche rezitiert, das Vaterunser gebetet und die Nationalhymne gesungen. Bei jeder Versammlung wurde außerdem eine kurze Rede gehalten, montags vom Rektor der Schule, mittwochs vom Vizerektor, freitags vom *school chaplain*. Das obige Zitat ist ein Ausschnitt einer Rede, die Father Peter Naab, der *school chaplain*, anlässlich einer solchen Morgenversammlung gehalten hat.¹ Wie in den meisten morgendlichen Reden war Disziplin das zentrale Thema: Disziplin als Merkmal, das die Nandom Secondary School von anderen Schulen unterscheidet, und als Eigenschaft, an der es den Schülern gegenwärtig mangelt.

Doch der Disziplinbegriff spielt nicht nur in der Sprache der Lehrer eine wichtige Rolle. Die Schüler greifen ihn auf, um ebenfalls die Besonderheit ihrer Schule zu betonen und darüber hinaus, um ihn auf sich selbst anzuwenden. Besonders deut-

¹ 10.12.2006, Mitschrift und Gedächtnisprotokoll

lich wurde mir das, als mir Albert K. Mumuni, der *senior prefect* der Schule, in einem Interview sagte: „When we are disciplined, we can learn very well.“

Der Disziplinbegriff erfüllt im Sprachgebrauch an der Schule verschiedene Funktionen: er dient der Unterscheidung der Nandom Secondary School von anderen Schulen, der Maßregelung der Schüler und der Selbstbeschreibung der Schüler. Damit ist der Gebrauch des Disziplinbegriffs im Schulalltag Teil einer ganzen Reihe von Techniken, die auf den Schüler einwirken und mit denen er auf sich selbst einwirkt. Es sind diese Techniken, die im Fokus meiner Forschung standen: Wie wird der Alltag der Schüler strukturiert? In welcher Art und Weise werden die Schüler geformt? Wie formen sie sich selbst?

Schule und Staat

Die Techniken, durch die die Schüler an der Nandom Secondary School geformt werden und mit denen sie sich selbst formen, sind jedoch keinesfalls einzigartig für oder beschränkt auf diese Schule. Sie ist eine staatliche Bildungsanstalt: Eingebettet in administrative Strukturen und nationalen Richtlinien und Gesetzen unterworfen, lässt sich die Schule als eine Institution betrachten, mithilfe derer ein Staat, hier der ghanaische Staat, versucht, seine Bevölkerung in einer bestimmten Art und Weise zu formen. Eine solche Perspektive, die den Staat als Akteur betrachtet, der gegenüber oder oberhalb der Bevölkerung steht, wird zum Beispiel von Catie Coe und Fiona Wilson formuliert. Coe betrachtet Schulen als ein Mittel des Staates, seine Bevölkerung auf bestimmte Art zu formen (2005: 4); Wilson bezeichnet Lehrer als „the fingers of the state’s long arms reaching down to the people“ (2001: 314).

Ich möchte dagegen eine Perspektive einnehmen, die den Staat ausdrücklich nicht als objektive Realität, als übergeordneten Akteur betrachtet, der das Handeln von Individuen zu bestimmen versucht (vgl. Krohn-Hansen & Nustad 2005: 14; Abrams 2006: 122). Vielmehr betrachte ich den Staat als Idee: als das Ergebnis von Metaphern, durch die der Staat seine räumliche Ausdehnung, Legitimität und Autorität zugeschrieben bekommt, und als das Ergebnis einer Vielzahl von Praktiken und Machtbeziehungen zwischen Staatsbediensteten und ihrem Gegenüber

(Ferguson & Gupta 2001: 981-982; Krohn-Hansen & Nustad 2005: 12; Migdal & Schlichte 2005: 15). Eine Unterscheidung zwischen Idee und Praktiken des Staates, wie sie von Migdal und Schlichte vorgeschlagen wird (2005: 14-19), halte ich für ungeeignet, diese alltäglichen Machtbeziehungen zu untersuchen. Denn, wie Sharma und Gupta treffend formulieren, die Idee, die jeder Bürger von seinem Staat hat, ist immer das Ergebnis von Praktiken:

„The sphere of everyday practices is the primary arena in which people learn something about the state. Whether it is the practice of standing in line to obtain monthly rations or to mail a letter, getting a statement notarized or answering the questions of an official surveyor, paying taxes or getting audited, applying for a passport or attending a court hearing, the state as an institution is substantiated in people's lives through the apparently *banal* practices of bureaucracies“ (2006: 11; Hervorhebung im Original).

Und genau hier, in den banalen Routinen, liegt, wie auch Hansen und Stepputat vorschlagen, das Feld, in dem der Staat und seine Wirkungen am besten beobachtet werden können. Das Ziel müsse sein, den Staat in seine Einzelteile zu zerlegen, „into the multitude of discrete operations, procedures, and representations in which it appears in the everyday life of ordinary people“ (Hansen & Stepputat 2001: 14).

Eine solche Perspektive soll jedoch nicht dazu dienen, dem Staat seine Materialität und Autorität abzuspreehen. Im Gegenteil, der Staat wird im Alltag der Menschen hergestellt und gleichzeitig beeinflusst er den Alltag der Menschen. Der Staat als Idee erhält seine Materialität und seine Kraft dadurch, dass er – beispielsweise durch bürokratische Routinen, durch Gesetze, durch Polizeikontrollen – das Handeln der Menschen in ihrem Alltag strukturiert und das Verständnis der Menschen von sich selbst beeinflusst (vgl. Kapferer 2005: viii).²

Der Ort der Staatsproduktion, der im Fokus dieser Arbeit liegt, ist die Nandom Secondary School. Wie wird dort durch Praktiken und Machtbeziehungen im Schulalltag das Handeln der Schüler strukturiert und das Verständnis der Schüler von

² Lipsky stellt dar, wie Routinen der *street-level bureaucrats* nicht nur das Handeln ihrer Klienten, sondern auch ihr Selbstverständnis als Klienten beeinflussen (1980: 61-65).

sich selbst beeinflusst? Um die Metaphern der Staatsproduktion soll es in dieser Arbeit nicht gehen.³

Bei der Strukturierung des Handelns der Schüler spielt deren Disziplinierung eine entscheidende Rolle. Wie aber kann Disziplin verstanden werden? Und wie wird ein Schüler diszipliniert? Hier ist es wichtig, zwischen dem Disziplinbegriff, den ich als analytische Kategorie verwende, und dem Disziplinbegriff, wie er in der Schule verwendet wird, zu unterscheiden. Schüler und Lehrer reden von Disziplin, wenn es um eine Eigenschaft geht, die mit der Einhaltung von Regeln, mit Gehorsam, mit Respekt vor Autorität, mit Tüchtigkeit und Ehrgeiz zusammenhängt. Disziplin als Analysebegriff, wie ich ihn verwende, beschreibt keine Eigenschaft, sondern die Techniken, die dem vorgeschaltet sind, was in der Schule als Diszipliniertheit beschrieben wird. Unter Disziplin bzw. Disziplinarmechanismen verstehe ich mit Michel Foucault die „Methoden, welche die peinliche Kontrolle der Körpertätigkeiten und die dauerhafte Unterwerfung ihrer Kräfte ermöglichen und sie gelehrig/nützlich machen“ (1994: 175).⁴ Der Fokus liegt auf der Kontrolle der Körper: Die Schüler müssen in einer bestimmten Art und Weise gekleidet, ihre Körper auf eine bestimmte Art gepflegt und hergerichtet sein; sie müssen ihre Hand heben und aufstehen, wenn sie im Unterricht etwas sagen möchten; sie müssen um Erlaubnis fragen, wenn sie das Klassenzimmer verlassen wollen, um auf die Toilette zu gehen; sie müssen den ganzen Tag zu bestimmten Zeiten an bestimmten Orten sein – ihre Körper sind permanent Ziel von Mikrotechnologien physischer Kontrolle (Foucault 1976: 182-183; Tyler 1985: 68; Gore 1998: 231, 233).

Giddens betrachtet Disziplin ebenfalls als eine „Koordination des Körpers und der Körperhaltungen“ (1992: 202), kritisiert jedoch zurecht an Foucault, dass dieser den Körper, auf den die Disziplinen wirken, als eine Maschine beschreibt (Foucault 1967: 183), als passive Zielscheibe von unpersönlichen Techniken. „Foucaults Kör-

³ Metaphern der Staatsproduktion begreife in einem sehr weiten Sinne: Ich fasse darunter Symbole und Rituale, die in Schulbüchern sowie im Schulalltag eingesetzt werden, um dem ghanaischen Staat seine räumliche Ausdehnung und Legitimität zuzusprechen.

⁴ An anderer Stelle konkretisiert Foucault: „Wie kann man jemanden überwachen, sein Verhalten und seine Eignung kontrollieren, seine Leistung steigern, seine Fähigkeiten verbessern? Wie kann man ihn an den Platz stellen, an dem er am nützlichsten ist? Darum geht es bei der Disziplin“ (Foucault 2006d: 228-229).

per haben keine Gesichter“, so Giddens (1992: 212). Doch selbst die rigorosesten Formen der Disziplin setzten einen lernfähigen menschlichen Akteur voraus. Disziplinierte müssten „erzogen“ werden, Maschinen würden „bloß ‚konstruiert‘“ (Giddens 1992: 209). Der Körper ist für Giddens der Ort des handelnden Selbst (1992: 89), das Selbst wiederum „der Handelnde, wie er sich selbst sieht“ (1992: 101), keine bloße Erweiterung des Körpers. Saba Mahmood bringt den Zusammenhang zwischen Körper und Selbst auf die treffende Formel: „the self can acquire its particular form only through the performance of the precise bodily enactments; and [...] the prescribed bodily forms are necessary attributes of the self“ (2005: 133).

Es geht jedoch nicht nur darum, wie sich das Selbst in körperlichen Praktiken konstituiert. Das Selbst wird auch und vor allem dadurch konstituiert, dass sich jedes Individuum auch jenseits seiner Körperlichkeit ständig der Überprüfung durch sich selbst unterwirft. Indem wir unser eigenes Verhalten überwachen, indem wir uns selbst fragen und anderen erzählen, wer wir sind, schreiben wir unser Selbst, schaffen wir unser Selbst (Foucault 1993: 59; Hutton 1993: 155; Rose 1996: 95; Besley 2005: 86). Dieses Wechselspiel, diese Beeinflussung des Selbst ist, was Foucault die „Technologien des Selbst“ nennt. Es sind Technologien,

„die es dem Einzelnen ermöglichen, aus eigener Kraft oder mit Hilfe anderer eine Reihe von Operationen an seinem Körper oder seiner Seele, seinem Denken, seinem Verhalten und seiner Existenzweise vorzunehmen, mit dem Ziel, sich so zu verändern, daß er einen gewissen Zustand des Glücks, der Reinheit, der Weisheit, der Vollkommenheit oder der Unsterblichkeit erlangt“ (Foucault 1993: 26).

Barbara Grant überträgt diese abstrakte Definition auf Schule und Schüler und zeigt, dass Schüler nicht nur Objekt äußerer Kontrollen und Regulierungen sind – von Disziplinartechniken –, sondern auch Zielscheibe ihrer eigenen Kontrolle, ihres „Gewissens“, das ihnen sagt, was ein guter Schüler ist (1997: 104). Das Gewissen ist jedoch nicht von vornherein mit dem Wissen gefüllt, was ein guter Schüler ist. Vielmehr wird das Bild des guten Schülers erst in der Schule gebildet und vermittelt: „the institution persuades its students to work on themselves, apparently for their own good“ (Grant 1997: 113).

Dies ähnelt dem Disziplinbegriff, wie er in der Nandom Secondary School verwendet wird: Diszipliniert-Sein ist das, was einen guten Schüler an dieser Schule ausmacht. Will ein Schüler ein guter, das heißt ein disziplinierter Schüler sein, muss er seinen Körper auf eine bestimmte Art und Weise pflegen, er muss bestimmte Kleidung tragen und er muss bestimmte Umgangs- und Ausdrucksformen lernen; ist er ein disziplinierter Schüler, das heißt, betrachtet er sich selbst als solcher, dann darf und – was viel wichtiger ist – *will* er nichts von dem, was einen guten, disziplinierten Schüler ausmacht, wieder ablegen.⁵ Kurz, der Disziplinbegriff als Analyseinstrument beschreibt die Techniken, die zur äußeren, körperlichen Kontrolle der Schüler beitragen; der Disziplinbegriff, der eingebettet ist in die alltägliche Sprache der Schule, ist Teil der inneren Kontrolle, der Selbstkontrolle, der Technologien des Selbst der Schüler.

Wie also werden die Schüler in der Nandom Secondary School diszipliniert, wo sind die Grenzen der Disziplinarmechanismen und wie formen sie sich aktiv zu den Schülern, die sie sind?

Der Blick des Forschers

Mein Fokus auf die Disziplinierung und auf die Schüler hat sicher zum einen damit zu tun, dass ich mich in meiner ersten Feldforschung selbst als Lernender, als Schüler wahrnahm. Meine dreimonatige Forschung war Teil einer Lehrforschung unter der Leitung von Professor Dr. Carola Lentz, in deren Rahmen insgesamt zehn studentische Forschungsvorhaben verfolgt wurden. Mein Projekt war außerdem eingebettet in das von der VolkswagenStiftung finanzierte internationale Forschungsvorhaben „Der Staat als Baustelle. Der öffentliche Dienst und seine Beamten in Westafrika: Das Erziehungswesen und die Justiz in Benin, Ghana, Mali und Niger“.

⁵ Anthony Simpson zeigt in seiner Studie an einem sambischen Internat, wie dort das Bild des guten Schülers mit dem Konzept des Gentleman zusammenhängt, und welche Auswirkungen dieses Konzept für den Alltag der Schule und auf das Selbstverständnis der Schüler hat (2003: 54-58). Herbert Kalthoff beschreibt in seiner Studie über Internatsschulen in Deutschland, wie das Konzept der Wohlerzogenheit des guten Schülers zur Konstruktion des Selbst der Schüler beiträgt (1997: 244).

Zum anderen steht meine Perspektive in direktem Zusammenhang mit meiner Positionierung in der Nandom Secondary School, mit meinem Verhältnis zu den Schülern und Lehrern. Zu den Lehrern hatte ich ein freundschaftliches Verhältnis, das von gegenseitigem Respekt, bisweilen von respektvoller Distanz, geprägt war. Mein Verhältnis zu den Schülern war dagegen offener. Bereits nach kurzer Zeit war mein Umgang mit den Schülern von verschiedenen Rollen geprägt. Die erste dieser Rollen war die des Lehrers. Ich stand bei Morgenversammlungen auf der Seite der Lehrer, befand mich oft bei ihnen im Lehrerzimmer und unterhielt mit vielen von ihnen eine freundschaftliche Beziehung. In einigen Situationen half mir diese Rolle beim Umgang mit den Schülern. Ich konnte in Klassenzimmer gehen, in denen die Schüler gerade keinen Unterricht hatten, und die Lehrer-Rolle übernehmen. Ich stand am Pult, die Schüler saßen schweigend auf ihren Plätzen und befolgten meine Anweisungen. Gleichzeitig versuchte ich in derselben Situation, mich von den Lehrern abzugrenzen. „Don't call me *Sir*! Just call me by my first name: Mirco!“ Wäre ich vollständig in die Rolle des Lehrers geschlüpft, hätte ich vermutlich Schwierigkeiten gehabt, freundschaftliche Beziehungen mit den Schülern aufzubauen.

Diese freundschaftlichen Beziehungen waren insbesondere durch meine zweite Rolle gefährdet: Ich war Vertrauter des *senior house master*, des Disziplinarchefs der Schule. Er war es, der mich in die Schule einführte; er war es, der mich in seiner Familie aufnahm; er war es, der mich sein Büro nutzen ließ; und er war es, der die Schüler bestrafte. In vielen Fällen kam mir die enge Beziehung zu Mr. Kello, dem *senior house master*, zugute. Ich erhielt Einblick in sämtliche Dokumente, die er verwaltete, und ich durfte an Sitzungen des Disziplinar-Komitees teilnehmen. Gerade in diesen Sitzungen war ich bemüht, mich nicht als Verbündeter des Disziplinarchefs darzustellen. Ich setzte mich bewusst abseits des sechsköpfigen, vom *senior house master* geleiteten Komitees. Weder den beiden anwesenden Schülervertretern, noch den Schülern, die verhört wurden, wollte ich das Gefühl geben, ich sei auf der Seite der Richtenden. Dennoch war diese Abgrenzung nicht immer leicht, wie folgendes Ereignis zeigt: Eines Abends lud mich Mr. Kello nach dem Abendessen auf einen Abendspaziergang ein.

Erst als wir unterwegs waren verstand ich, dass der Spaziergang ein routinemäßiger Kontrollgang war. Als erstes liefen wir den ganzen Campus ab, um Schüler zu suchen, die unerlaubterweise auf dem Campus umherliefen. Alle Schüler mussten in ihren Klassen sein, denn es war Zeit für die abendliche Lernzeit (*night studies*) der Schüler. Mr. Kello kontrollierte, ob alle Schüler anwesend waren und arbeiteten. Mir war die Situation unangenehm. Ich wollte nicht als Kontrolleur betrachtet werden. Mr. Kello ging schweigend durch jedes Klassenzimmer und weckte schlafende Schüler. Er beugte sich ganz nah über sie – andere Schüler begannen schon zu lachen – und blies ihnen kräftig ins Ohr. Die Schüler schreckten auf, schauten kurz um sich und richteten ihre halbgeöffneten Schlaf-Augen wieder auf die Bücher. Ich ging nicht in die Klassenzimmer und vermied es, vor den Fenstern der Klassenzimmer stehen zu bleiben. Ich ging immer einige Schritte voraus, wenn Mr. Kello durch ein Klassenzimmer schlich. (überarbeitete Feldnotizen, 1.12.2006)

Auch bei den Inspektionen der Häuser und Schlafräume wollte ich nicht als einer der Kontrolleure betrachtet werden. Niemals betrat ich zusammen mit den Inspektoren einen Schlafraum. Auch vermied ich es so weit wie möglich, während der Inspektion Notizen zu machen, denn ich wollte mich deutlich von den Kontrolleuren abgrenzen, die alle sichtbaren Mängel in ihrem Block notierten. Waren die Inspektoren weiter gezogen, ging ich zu einigen Schülern in die Schlafräume und unterhielt mich leise mit ihnen – Reden während der Inspektion war verboten. Durch solche kleinen Gesten gab ich den Schülern und mir selbst das Gefühl der Verbundenheit mit den Schülern. Das war meine dritte und vielleicht schwierigste Rolle, die für mich persönlich und für meine Forschung aber vielleicht wertvollste. Es waren alltägliche, freundschaftliche Gespräche mit Schülern, durch die ich am meisten über die Schule erfuhr. Diese Rolle konnte ich jedoch vor Mr. Kello und anderen Lehrern nicht voll ausbreiten. Obwohl mein Verhältnis zu den Lehrern mit der Zeit gefestigt war, wollte ich nicht riskieren, in ihrem Ansehen zu sinken, indem ich mich zu sehr auf die Seite der Schüler stellte. War ich mit Lehrern zusammen, grenzte ich mich von den Schülern ab; war ich mit Schülern zusammen, grenzte ich mich von den Lehrern ab.

In zwei Situationen hatte ich Schwierigkeiten, mit diesem Spagat umzugehen. Die erste Situation entstand, nachdem ich Zeuge einer Inszenierung der Prügelstrafe wurde. Das verhängte Strafmaß ging über das im Strafkatalog der Schule festgesetzte Höchstmaß hinaus, die Strafe wurde entgegen den Bestimmungen des nationalen *code of discipline for senior secondary schools* während einer Schulversammlung zelebriert und die Strafe wurde nicht im Strafenbuch festgehalten. Kurz darauf fanden weitere inoffizielle Prügelstrafen statt. Ich empfand erstmals, dass Schüler grob ungerecht behandelt wurden. Ich sprach mit einigen Schülern und Schülervertretern über diese Situation und riet ihnen, auf ihr Recht einer transparenten Bestrafung zu bestehen. Einige Schüler baten mich daraufhin, meinen Einfluss bei den Lehrern geltend zu machen und diese von meinen Ansichten zu überzeugen. Das wollte ich nicht. Ich wollte auf keinen Fall belehrend auftreten, obwohl ich den Schülern helfen wollte. Die zweite Situation, in der ich Schwierigkeiten hatte, den Spagat zwischen Lehrer-Freund und Schüler-Kumpel aufrechtzuerhalten, kam ereignete sich am vorletzten Tag meines Aufenthaltes in Nandom.

Am Abend traf ich mich mit Abraham, einen befreundeten Schüler. Wir liefen gerade über den Campus als die Glocke zum Abendessen rief. „Mirco...“, „Yes?“, „You’re invited“, sagte Abraham schon routinemäßig. „All right, let’s go!“, sagte ich, worauf Abraham abrupt stehen blieb und mich fragend anschaute. „Really?“, fragte er. „Why not?! Let’s go!“ Aber Abraham sagte mir, ich sollte warten. Er rannte in den Speisesaal und kam mit seinem Essens-Topf wieder. Stephen, ebenfalls ein befreundeter Schüler, sah uns und sagte, wir sollten noch auf ihn warten. Er holte ebenfalls seine Portion Banku mit Erdnussoße. Chukwu, ein weiterer Schüler, mit dem ich mich sehr gut verstand, ebenso.

Wir gingen also zu viert in Richtung der Häuser und setzten uns auf zwei der im Hof stehenden Betten – die Zimmer sind gerade erst geputzt worden. „Oh“, sagte Abraham, „I only have one spoon.“ „So what?!“ erwiderte ich. „I have eaten with my hands for the last three months, so why don’t we do it now, too?!“ Völlig konsterniert schauten mich die drei an, als ich mit meinen Fingern ein Stück Banku in die Soße tunkte und einigermaßen geübt zum Mund führte. Alle drei sagten mir, wie sehr es sie überrascht und gefreut

hat, dass ich zusammen mit ihnen ihr eigenes Essen aß, und das mit den Händen.

Nachdem das Abendessen im Speisesaal vorüber war, kamen immer mehr Schüler und setzten oder stellten sich zu uns. Auch sie waren überrascht, mich so zu sehen. Es hatte sich eine Traube von etwa dreißig Schülern um uns gebildet. „Look!“, sagte Abraham plötzlich und deutete auf einen jungen Mann, der neben mir stand und den ich für einen Schüler gehalten hatte. „Look, this one, he completed last year when I was in form two. Now he is teaching here. Can you imagine?!“ Der junge Mann war einer der drei Hilfslehrer, die vor wenigen Tagen in der Schule vorgestellt worden waren. Alle hatten erst vor einem halben Jahr in Nandom abgeschlossen. „Oh!“, staunte ich. „So you should actually punish them, right?!“ spottete ich. „They are eating outside the dining hall! And they are eating with their hands! Go on and punish them!“ Wir alle lachten herzlich. Auch der junge Mann, den ich angesprochen hatte, lachte mit, obwohl er sich sichtlich etwas geschämt hat. Im Nachhinein habe ich bereut, den jungen Lehrer so bloßgestellt zu haben, und ich entschuldigte mich bei ihm. (überarbeitete Feldnotizen, 16.12.2006)



Abb. 1: Beim gemeinsamen Abendessen.⁶

⁶ Für diese wie für jede weitere Abbildung gilt: Foto: Göpfert

Dieses Erlebnis zeigt, dass ich es offensichtlich genoss, gemeinsam mit den Schülern die rigiden und allgegenwärtigen Regeln und Hierarchien der Schule zu unterlaufen. Ich aß mit ihnen außerhalb des Speisesaals, ich ermutigte sie, mit den Händen zu essen, ich machte Witze über einen jungen Hilfslehrer, was alles für die Schüler verboten ist.

Die eben beschriebenen Rollen sind vielleicht weniger das Ergebnis einer äußeren Zuschreibung durch Lehrer und Schüler, als das Ergebnis meiner eigenen Verortung in der Schule. Besonders im Nachhinein, in der rückblickenden Reflexion über meine Forschung, wurde mir bewusst, wie sehr meine Perspektive als Forscher durch die Tatsache beeinflusst wurde, dass meine Sympathien deutlich auf der Seite der Schüler lagen. Daher mein starker Fokus auf die Schüler, auf die Art und Weise, wie die Schüler diszipliniert werden und wie sie sich selbst disziplinieren.

Aufbau der Arbeit

Im ersten Kapitel werde ich die historische Entwicklung der Nandom Secondary School skizzieren, denn sie hat einen wichtigen Einfluss darauf, wie die Schule heute von ihren Schülern und Lehrern betrachtet wird und wie sich die Schüler und Lehrer selbst betrachten. Um einen plastischen Einblick in den Alltag der Schüler zu vermitteln, beschreibe ich danach einen Tag eines Schülers der Nandom Secondary School. Im zweiten Kapitel werde ich darstellen, welche Disziplinarmechanismen auf die Schüler einwirken und was die Wirkung dieser Mechanismen ist. Hier wird es darum gehen, welche Positionen den Schülern in der Schule zugewiesen werden und wie die Einhaltung dieser Positionen durch Überwachungs-, Prüfungs- und Strafpraktiken sichergestellt werden soll. Jedoch werden nicht nur die Schüler von Disziplinarstechniken erfasst, sondern auch die Lehrer werden kontrolliert. Unter anderem dadurch eröffnet sich für die Schüler ein Feld von Möglichkeiten, die Disziplinarstechniken zu unterlaufen oder Freiräume zu schaffen. Diese Grenzen der Disziplinarstechniken werde ich im dritten Kapitel dieser Arbeit analysieren. Wie die Schüler auf ihre Disziplinierung reagieren und wie sie ihre Freiräume in der Schule nutzen, hängt eng mit ihrer Selbstwahrnehmung zusammen. Im vierten Ka-

pitel werde ich daher der Frage nachgehen, welche Selbstwahrnehmung die Schüler von den Lehrern nahe gelegt bekommen, welche Sicht sie tatsächlich einnehmen und welche Folgen diese Selbstwahrnehmung für ihre Positionierung in der Schule hat. Im Schluss folgt eine zusammenfassende Betrachtung meiner Analysen. Außerdem werde ich diskutieren, inwiefern meine Studie ein Beitrag zur ethnologischen Erforschung des Staates darstellt.

1 Die Nandom Secondary School

Geschichte der Schule

1965 lud der damalige Bischof von Wa⁷, Peter Dery, die niederländischen Brothers FIC⁸ in seine Diözese ein, um die noch junge ghanaische Kongregation der Brüder des Heiligen Joseph in ihrer Ausbildung und bei ihren Missionierungsbemühungen zu unterstützen. Die Brothers FIC nahmen diese Einladung an und sandten zwei ihrer Mitglieder nach Kaleo in der Upper West Region Ghanas. Nach einem Jahr war der Großteil der Brüder des Heiligen Joseph den Brothers FIC beigetreten, einige wenige hatten das religiöse Leben hinter sich gelassen. Kurz darauf begannen die Brothers FIC, ihr Engagement in der Upper West Region zu verstärken. Deutliche Formen erhielt ihr Engagement 1968 mit der Gründung der St. Michael's Secondary School in Kaleo, einer Sekundarschule für Jungen. Der erste Rektor der Schule war Reverend Brother Bosco Hendrixx, die Lehrer waren alle Brothers FIC aus Europa. Etwa zeitgleich ließen die Brothers FIC mit finanzieller Unterstützung der niederländischen Regierung und von Cebemo, einer niederländischen Entwicklungshilfeorganisation (heute Cordaid), im etwa 70 Kilometer entfernten Nandom einen Schulcampus errichten. 1969 zog die St. Michael's Secondary School auf den neuen Campus und wurde umbenannt in Nandom Secondary School. Bis dato gab

⁷ Wa ist die Hauptstadt der Upper West Region Ghanas.

⁸ lat. Congregatio Fratrum Immaculatae Conceptionis Beatae Mariae Virginis (Kongregation der Brüder der unbefleckten Empfängnis der heiligen Jungfrau Maria)

es in Nandom nur je eine Grund- und Mittelschule für Jungen und Mädchen (Bening 1990: 220; Ketelaars 2005; Lentz 2006: 165; NASOBA 2007).⁹

Einer der ersten knapp hundert Schüler, die den neuen Campus bezogen, war Charles Bilikpe, zur Zeit meiner Forschung Vizerektor der Schule.

„I was admitted here precisely 19th September 1969. Yes, 19th September the school reopened. We were the second badge. The first badge started in Kaleo – the ‘68-people. And then, they started to build the school. When the structures and all those things were put in place, then they had to move the first badge from Kaleo to this place. So they came here as second-years. But we actually started with everything very fresh here. Of course life was very exciting. We had never experienced such lives before.

There are a lot of things that I have not forgotten, things that excited me. Our feeding, for example, was funny. Sometimes they brought us things that were very foreign. And we were excited of that. We’d even find it difficult to eat. I still remember a case, where they introduced cheese. And we didn’t know what this cheese was! We just tried some of it and said ‚There is no taste!’ But we had to hold to it. And then even groundnut paste... They didn’t do it in our local houses. The first time they gave us groundnut paste in the hall, almost nobody touched it. Nobody could understand what this was. Then we got to the point that we got used to groundnut paste and we liked it... Then the cheese matter came! So, new things that were introduced, we found them funny because, I would say that we were almost all local boys, stayed in our local homes. We came and then we met a situation like this... We were all looking funny.

And the most exciting thing: the first night. When we came here on the 19th of that September, the first night, when lights were put on. We had never come into contact with electricity. Not at all!! It was the first experience. We were used to the local lantern with cotton and oil. Now, you just sit down and then *PANG*: light in the whole place. That was very exciting.

The environment was spectacular. All these things that you see... they were still just brand-new. We were there before they brought it, and everything

⁹ Für eine Geschichte der Schulbildung in Nordghana von 1906 bis 1940 siehe Thomas (1974). Bening liefert eine sehr ausführliche Geschichte der Schuldildung in Nordghana von 1907 bis 1976 (1990).

was perfect. We used to have showers. We didn't need to use buckets. You just go in and turn it on... And the toilets were water closets! You sit down, flush and go. We never had anything like that before. So the school was exceptional. In other places it was not like that. But here, they just came and built everything. And we started. And everything was there. So it was exciting being a student of this school." (Charles Bilikpe, 15.12.2006).



Abb. 2: Mr. Bilikpe, Vizedirektor für Verwaltungsfragen.

Zum Zeitpunkt meiner Forschung waren die Gebäude und die Ausstattung der Schule längst nicht mehr in dem Zustand, von dem Mr. Bilikpe schwärmt. Möbel, Fenster und Türen sind von dreißigjähriger Nutzung gezeichnet; die Wasserleitungen sind beschädigt, so dass die Schüler und Lehrer auf dem Campus nicht mehr in den Genuss von fließendem Wasser kommen. Stattdessen sind auf dem Campus mit der finanziellen Unterstützung der Oldboys Association¹⁰ der Schule zwei Brunnen errichtet worden, mit denen die Schüler Trinkwasser an die Oberfläche pumpen können. Anstatt unter der Dusche waschen sich die Schüler heute mit Wasser aus Eimern; anstatt der Wasserklosetts gehen die Schüler auf wasserlose Plumpsklos.

¹⁰ Verein ehemaliger Schüler der Nandom Secondary School, die zum Ziel hat, die Schule finanziell und ideell zu unterstützen.

Die Schüler kommen also nicht mehr in den Genuss eines luxuriösen Lebens, das sich radikal vom Leben in ihren „local homes“ unterscheidet.

In ihrer Anfangszeit war die Nandom Secondary School eine Privatschule. Da die Brothers FIC von den Schülern deshalb nur sehr niedrige Schulgebühren verlangten, musste der Großteil des Geldes, das zur Unterhaltung der Schule notwendig war, von der Kongregation selbst aufgebracht werden. Das führte dazu, dass die Brothers FIC schon Anfang der 1970er Jahre versuchten, von der ghanaischen Regierung offiziell anerkannt und damit finanziell bezuschusst zu werden. Da die ghanaische Regierung nur Schulrektoren anerkannte, die ein Universitätsdiplom hielten, suchten die Brothers FIC einen neuen, diplomierten Rektor. 1971 wurde daher der 29-jährige Reverend Brother Albert Ketelaars, der in Dublin ein Diplom erhalten hatte, für den Posten des Schulleiters ausgewählt. Im folgenden Jahr wurde die Schule von der ghanaischen Regierung in das öffentliche Bildungssystem aufgenommen. Von da an waren die Lehrer Angestellte des Ghana Education Service: Der ghanaische Staat übernahm die Bezahlung der Lehrergehälter, gab Zuschüsse zum Unterhalten der Schule und garantierte den Schülern einen Zuschuss zu den Internats-Gebühren. Brother Ketelaars sollte für die nächsten zwölf Jahre der Rektor der Schule sein.

Der Andrang der Schüler wurde von Jahr zu Jahr größer, so dass die Schule die besten Bewerber auswählen konnte. 1976 bekam die Nandom Secondary School als erste Sekundarschule in der heutigen Upper West Region die Erlaubnis, nicht nur wie bisher drei Jahrgänge anzubieten (genannt *O-Level*), sondern alle sechs Jahrgangsstufen des Sekundarschulniveaus (*A-Level*). Das gab den Schülern die Möglichkeit, ihre Schulausbildung komplett in Nandom abzuschließen. Bisher war die einzige Möglichkeit, die Schüler in Nordghana hatten, um mit A-Level abzuschließen, die Tamale Government Secondary School in der heutigen Northern Region (Bening 1990: 228). Die akademischen Leistungen der Schüler verbesserten sich zunehmend und die Schule machte sich im ganzen Land einen Namen.¹¹

¹¹ Da die Ergebnisse der Abschlussprüfungen jährlich vom Ghana Education Service veröffentlicht werden, wirkt sich die akademische Leistung der Schüler in einer Schule relativ schnell auf die Reputation der Schule aus.

1983 wurde Brother Ketelaars von seiner Kongregation für einen anderen Posten vorgesehen, weshalb er seinen Stuhl in Nandom räumen musste. Sein Nachfolger wurde Reverend Brother Stephen Custers. 1988 folgte Reverend Brother Arnold Smal. Beide waren Niederländer. Im Rahmen der Bildungsreform von 1987/88 wurde die Zahl der Jahrgangsstufen in Senior Secondary Schools von sechs auf drei reduziert. Der erste ghanaische und weltliche Rektor der Schule wurde 1991 Moses Donneyong. Unter ihm erfuhr die Schule bis 2002 einen deutlichen Rückgang der akademischen Leistungen der Schüler, was sich auch negativ auf den Ruf der Schule auswirkte. Ob der Leistungsrückgang mit dem damaligen Rektor zu tun hat – wie mir gegenüber einige Lehrer meinten – oder mit den Folgeproblemen nach der Umstellung auf den neuen Senior Secondary School Zyklus ist unklar. 2002 übernahm der ghanaische Brother FIC Cosmas Kanmwaa den Posten des Rektors in Nandom. Seitdem verbesserten sich die akademischen Leistungen der Schüler wieder und der Name der Schule ist wieder deutlich positiver besetzt als noch vor wenigen Jahren. 2007 räumte Brother Cosmas Kanmwaa seinen Stuhl an der Nandom Secondary School, denn auch er wurde von seiner Kongregation für einen anderen Posten vorgesehen. Ein Nachfolger war zum Zeitpunkt der Forschung noch nicht bekannt. Kommissarisch sollte Mr. Bilikpe die Schulleitung übernehmen.



Abb. 3: Brother Cosmas Kanmwaa, Schuldirektor.

Während meiner Forschung waren 25 Lehrer an der Nandom Secondary School beschäftigt, nach Einschätzung des Schulleiters 10 zu wenig. Die Lehrer der Schule lassen sich grob in vier Gruppen einteilen. Die erste Gruppe sind junge Aushilfslehrer ohne abgeschlossene Lehrerausbildung. Sie werden an die Schule geholt, um den chronischen Lehrermangel etwas einzudämmen. Der zweiten Gruppe gehören junge, gut ausgebildete Lehrer an, die fast alle aus der Upper West Region Ghanas stammen und meist ehemalige Schüler der Nandom Secondary School sind. Die meisten von ihnen wurden von *oldboys* oder vom Rektor der Schule schon gegen Ende ihres Studiums kontaktiert und gebeten, ihre Verantwortung für ihre alte Schule wahrzunehmen und an der Nandom Secondary School zu lehren.¹²

Einige junge Lehrer möchten jedoch möglichst schnell wieder weg aus Nandom. Sie möchten lieber an Schulen im Süden des Landes unterrichten, wo Lehrer durch privaten Zusatzunterricht die Möglichkeit eines Nebenerwerbs haben. Im armen Norden können sich die meisten Eltern solch einen Zusatzunterricht für ihre Kinder nicht leisten. Auch die im Vergleich zum Süden schlecht ausgebaute Infrastruktur in der Upper West Region trägt dazu bei, dass nur wenige Lehrer gerne nach Nandom kommen oder dort bleiben wollen.

Die dritte Gruppe besteht aus Lehrern, meist über vierzig Jahre alt, die fast alle aus Nandom oder der näheren Umgebung stammen. Viele von ihnen waren selbst früher Schüler an der Nandom Secondary School und haben häufig den Wunsch, ihrer Schule oder ihrer Heimat etwas zurückzugeben. Die vierte und kleinste Gruppe der Lehrer ist die der Brothers FIC. Stellte die katholische Kongregation zur Gründungszeit der Schule noch alle Lehrer, so sind es heute nur noch zwei. Die Brothers FIC haben als Gründer der Schule das Privileg, den Direktor stellen zu dürfen. Die Ausnahme Moses Donneyong von 1991 bis 2002 soll, wie mir einige Lehrer berichteten, ein „Versehen“ der Bürokratie gewesen sein.

¹² Jeder Lehrer kann entscheiden, für welche Schule er sich bewerben möchte. Doch die Chancen auf eine Einstellung hängen davon ab, ob der Bewerber an der jeweiligen Schule bekannt ist. Ein unbekannter Bewerber wird es sehr schwer haben, eine formale Einladung (*assurance letter*) des Rektors an die Schule zu bekommen, die obligatorisch für eine Einstellung über den Ghana Education Service ist.

Heute besuchen etwa 700 Schüler die Nandom Secondary School. 80 Prozent der Schüler kommen aus der Upper West Region Ghanas, über 95 Prozent der Schüler kommen aus den drei nördlichen Regionen Ghanas. Das hängt vor allem damit zusammen, dass Schüler aus dem marginalisierten Norden des Landes in Schulen des Nordens keine Schulgebühren und kein Essensgeld bezahlen müssen. Diese jährlichen Kosten übernimmt der Staat, um den bildungspolitisch lange vernachlässigten Norden des Landes zu unterstützen.¹³ Die Schüler sind zwischen 15 und 30 Jahre alt, das Durchschnittsalter beträgt 18 Jahre.¹⁴ Untergebracht sind die Schüler in vier Häusern, von denen je zwei zu einem Block mit gemeinsamem Innenhof zusammengefasst sind. Jedes Haus hat acht Schlafräume, in denen jeweils 18 bis 20 Schüler untergebracht sind.

Ein Schultag

Der folgende Tag ist so nie passiert. Nie habe ich einen Schüler ununterbrochen von morgens bis abends begleitet. Nie war ich dabei, wenn die Schüler oder eingeschlafen sind. Und dennoch, der folgende Tagesbericht ist nicht allein meiner Phantasie entsprungen. Alle Momente, die ich beschrieben habe, habe ich entweder selbst beobachtet oder ausführlich erzählt bekommen – nur nicht an einem einzigen Tag.

Es wird gerade hell. Der *bell monitor* läuft durch die Blocks und läutet mit seiner Glocke. Es ist halb sechs. Abraham war schon ein paar Minuten früher wach. Die meisten in seinem Schlafraum waren schon früher wach, sind aber liegen geblieben. Es ist kalt. Abraham hat sich bereits angezogen und sitzt müde auf seinem Bett. Das Läuten des *bell monitors* gibt ihm einen Ruck. Er steht auf, verlässt seinen Schlafraum, holt seinen Eimer aus der Waschecke seines Hauses und läuft in Richtung Brunnen. Der steht vor den Häusern. Er muss Wasser holen, um sich zu waschen. Einige Schüler sind schon dabei, Wasser in ihre Eimer zu pumpen. „When I go to the bore-hole, there are always some of the juniors filling their buckets. One of them will definitely

¹³ Eine statistische Studie zur Marginalisierung ländlicher Regionen und insbesondere des Nordens in Ghana liefern Fentiman, Hall und Bundy (1999).

¹⁴ Eine statistische Auswertung der Schülerakten befindet sich im Anhang.

come and take my bucket to fill it for me. But sometimes, like now, when it is cold, I do it myself. I say: No, let me do it! Because then I will get a bit warmer.”¹⁵

Nach dem Pumpen geht Abraham zurück in seinen Block. Viele Schüler kommen jetzt erst heraus und laufen eilig in Richtung Pumpe. Abraham wäscht sich und zieht seine Unterrichtskleidung an: ein weißes Hemd und eine lange Hose. Nur die Schüler der dritten Jahrgangsstufe dürfen lange Hosen tragen. Darüber zieht er einen gestreiften Pullover, denn ihm ist immer noch kalt. Ein Schüler aus seinem Schlafraum sagt, er sei krank. Abraham ist Schlafraumaufseher (*dorm monitor*) und muss jeden Kranken in seinem Schlafraum dem *health prefect*¹⁶ melden. Er macht sich eine Notiz und geht sofort los, den *health prefect* zu sprechen.

Nachdem er den Kranken gemeldet hat, verlässt er zusammen mit zwei Schlafraumkameraden sein Haus. Am Tor steht schon der *prefect-on-duty*¹⁷ und wartet darauf, dass alle den Block verlassen. Er muss das Tor abschließen. Mit seinen Freunden schlendert Abraham in Richtung der Klassenzimmer. Noch bevor sie dort ankommen, hören sie, wie der *prefect-on-duty* mit dem Vorhängeschloss kräftig an das Eisentor des Blocks schlägt. Um 6:30 Uhr muss er abschließen. Wer dann noch drin ist, kommt nicht mehr raus. Das hieße, er kann nicht am Unterricht teilnehmen und wird noch zusätzlich bestraft. Abraham und seine Schlafraumkollegen laufen zuerst zur Aula und nehmen dort ihre Stühle mit, die für die Messe am Sonntag benötigt wurden. Manche Schüler haben einen Zettel mit ihrem Namen auf ihren Stuhl geklebt, um ihn wieder zu finden, Abraham erkennt ihn an seinem Kode. Am ersten Tag, als Abraham in die Nandom Secondary School kam, suchte er sich in seinem Klassenzimmer einen Tisch und einen Stuhl aus. Beides ist mit einer Ziffern- und Buchstabenfolge versehen, die die Schulverwaltung zusammen mit seinem Namen notierte. So ist jeder Stuhl und jedes Klassenpult auf dem Campus eindeutig einem Schüler zugeord-

¹⁵ Als *juniors* werden Schüler bezeichnet, die mindestens eine Jahrgangsstufe unter dem sprechenden Schüler sind.

¹⁶ Der *health prefect* ist zuständig für alle Belange, die mit der Gesundheit bzw. Krankheit von Schülern zusammenhängen. Er kommuniziert Krankheitsfälle dem *health master*. Dieser entscheidet über die Freistellung vom Unterricht, die Ausgabe von Medikamenten oder die Einlieferung ins Krankenhaus.

¹⁷ Der *prefect-on-duty* ist der Assistent des *master-on-duty*. Sie sind gemeinsam für den ordnungsgemäßen Ablauf des Schulalltages verantwortlich. Das Amt des *prefect-on-duty* rotiert wöchentlich unter den *prefects*.

net. Genauso die Betten und Kleiderboxen. Der einzige Unterschied ist, dass die Schüler Bett und Kleiderbox jedes Jahr neu aussuchen. Deswegen muss Abraham heute nicht mehr auf den klapprigen Etagenbetten schlafen. Heute schläft er auf einem Eisenbett mit Federrost. Es ist größer, bequemer und es steht in einer Ecke. Nur *seniors* haben Recht darauf, in einer Ecke zu liegen. Die Ecken sind ruhiger.

Mit den Stühlen beladen laufen Abraham und seine Freunde an der großen Glocke vorbei, wo der *bell monitor* steht und darauf wartet, in wenigen Minuten die Glocke zu schlagen. Einer von Abrahams Klassenkameraden hat bereits angefangen, das Klassenzimmer zu fegen. Es liegt wie alle Klassenzimmer der dritten Jahrgangsstufe im linken Gebäudeflügel – hier ist der Weg zum Speisesaal und zu den Häusern am kürzesten. Ein Schüler aus der ersten Jahrgangsstufe fegt den Weg davor. Ein *prefect* muss ihn dazu angehalten haben. Abraham stellt seinen Stuhl an seinen Platz, stellt sich vor das Klassenzimmer und plaudert mit einigen seiner Klassenkameraden, die schon da sind. Währenddessen laufen immer mehr Schüler kreuz und quer über den Schulhof. Der Geräuschpegel steigt. Einige sind damit beschäftigt, Unrat aufzusammeln und in die Mülltonnen zu werfen, andere treiben Schabernack. Langsam kommen auch einige Lehrer dazu und stellen sich vor die Klassenzimmer des linken Flügels des Schulgebäudes.

Es ist Montag. Und bei der Montags-Schulversammlung müssen außer den Schülern auch alle Lehrer anwesend sein. Normalerweise spricht montags der Direktor zu den Schülern und Lehrern, doch heute ist er nicht da. Er ist seit zwei Wochen verreist. Deshalb wird der Vize-Rektor für Verwaltung sprechen. Nicht einmal die Hälfte der Lehrer ist heute da. Die anwesenden Lehrer unterhalten sich, einige scherzen mit Schülern. Auch Abraham lacht mit einem jungen Lehrer. Er kennt ihn aus seinem Heimatdorf. Um 6:40 Uhr läutet die Glocke. Die Schüler beginnen, sich im Schulhof zu versammeln. Abraham zieht seinen gestreiften Pullover aus, hängt ihn in ein Fenster seines Klassenzimmers und schlendert gemütlich zum Versammlungsort. Es dauert eine Weile, bis die Schüler versammelt sind. Um 6:45 ertönt die Glocke erneut. Die letzten Schüler laufen auf den Schulhof, auch der *bell monitor* kommt angerannt. Abraham steht ganz links, ganz nah bei den Lehrern. Alle Schüler des dritten Jahrgangs stehen links. Rechts daneben steht die zweite Jahrgangsstufe, ganz rechts die erste. Weit hinter dem *bell monitor* kommen noch weitere Schüler angelaufen. Im Eingangsbereich des

Schulhofs steht der *library prefect*. Er hat Zettel und Stift bei sich und notiert die Namen aller Schüler, die zu spät zur Versammlung kommen. Der *senior house master* hatte ihm diesen Auftrag gegeben.

Der *prefect-on-duty* stellt sich auf die kleine Treppe vor den Schülern, das Gesicht den Schülern zugewandt. Energisch fordert er sie auf, leise zu sein. Alle Schüler schweigen. Die Lehrer unterhalten sich weiter. Abraham schaut zu ihnen hoch, während sie weiter scherzen. Ein Schüler tritt neben den *prefect-on-duty*, eine Stufe unter ihn. Er beginnt laut zu beten. Jetzt schweigen auch die meisten Lehrer. Viele Schüler senken ihre Köpfe, Abraham vergräbt sein Gesicht in seinen Händen. Nach dem Gebet tritt der Schüler, der vorgebetet hat, wieder zurück. Nach einer kurzen Stille legt der *prefect-on-duty* seine rechte Hand auf die linke Brust. Abraham tut ihm gleich, ebenso alle anderen Schüler sowie die Lehrer. Die *national pledge* wird gesprochen. Jeder senkt sein Haupt, Abraham schließt seine Augen. Jedem Satz folgt eine fast gleichlange Stille. Danach tritt der *prefect-on-duty* zurück in die Reihen der Schüler. Mr. Kello, der *senior house master*, löst nun den *library prefect* am Schulhofeingang ab. Mr. Kello hat einen langen Stock bei sich, den er zuvor geschält hat, damit die Rinde beim Schlagen nicht absplittert. Er gibt jedem Schüler, der jetzt noch zur Versammlung kommt, einen kräftigen Schlag aufs Gesäß.



Abb. 4: Die Schüler rezitieren die *national pledge*.

Mr. Bilikpe, der Vize-Rektor für Verwaltung, tritt vor. Er stellt sich jedoch nicht mittig vor die Schüler, sondern etwa an den Übergang von Jahrgang drei zu Jahrgang zwei. Der Vize-Rektor spricht sehr ernst und nur schwer verständlich. Nur die vorderen Reihen verstehen, was er sagt. Die Schüler des ersten Jahrgangs, die ganz rechts stehen, beugen sich nach vorne, um

auch einige Fetzen der Rede zu erhaschen. Er redet von Disziplin, fordert die Schüler auf, die Bibliothek zu nutzen, und verlangt von den Schülern, diejenigen zu nennen, die nachts heimlich ins Dorf schleichen. Nach fünfzehn Minuten schließt er seine Rede und tritt zurück zu den Lehrern. Der *prefect-on-duty* steigt wieder auf die Treppe vor die Schüler. Er nennt einen Schüler, der die Nationalhymne anstimmen soll. Nach der ersten Zeile stimmen alle anderen ein. Die Lehrer schweigen. Die Schüler singen sehr kraftlos und mit langen Pausen. Die letzten Silben gehen im Aufbruch der Schüler unter.

Abraham geht wieder in sein Klassenzimmer, vorbei an den Lehrern, die sich über die schwache gesangliche Leistung der Schüler zum Teil empören, zum Teil lustig machen. Es ist kurz nach sieben. Er zieht seinen Pullover wieder an und holt seine Bücher aus seinem Schließfach an der hinteren Wand des Klassenzimmers. Auch seine Klassenkameraden bereiten sich auf den Unterricht vor. Da noch kein Lehrer in der Klasse ist, geht Abraham nach zwei Minuten noch mal vor das Klassenzimmer, um sich mit Freunden zu unterhalten. Nach zehn Minuten kommt der Lehrer und der Unterricht beginnt. Abraham sitzt in der Mitte des Klassenzimmers. Unter seinen Klassenkameraden befinden sich vier *prefects*. Sie tragen grüne Hemden. Einer von ihnen kommt wenige Minuten nach Unterrichtsbeginn, alle vier sitzen auf einem der beliebten Fensterplätze. Alle vierzig Minuten läutet der *bell monitor* mit seiner Handglocke und markiert so das Ende einer Unterrichtsstunde. Nach drei Stunden kommt die vierzigminütige Frühstückspause, in der die Schüler zum Speisesaal gehen. Nach weiteren drei Stunden haben die Schüler zehn Minuten Pause; nach weiteren drei Schulstunden endet der Unterricht, und die Schüler gehen zum Mittagessen.

Die Schüler sitzen im Speisesaal geordnet nach ihren Häusern. Die Verteilung der Schüler an die Tische geschieht durch die *house prefects*. Jeder *house prefect* weist jedem seiner *house members* einen Tisch zu. Sich und seine Freunde setzt er zusammen. An jedem Tisch sitzen zehn Schüler. An Abrahams Tisch sitzen zwei Schüler der dritten, drei der zweiten und fünf der ersten Jahrgangsstufe. Das Servieren ist Aufgabe der Schüler der ersten Jahrgangsstufe. Da heute die *pantry men* nicht vollständig zur Arbeit erschienen sind, müssen die *juniors* das Essen nicht nur austeilen sondern auch aus der Küche holen. Außerdem sind sie dafür verantwortlich, dass der Tischkanister mit Trinkwasser gefüllt ist, dass das Essen gerecht ausgeteilt wird und dass nach dem Essen die Schöpfkelle wieder sauber gemacht wird. Sind

die Töpfe auf den Tischen, beginnen die *prefects* mit ihren Bekanntmachungen. Danach spricht der *prefect-on-duty* mechanisch das Öffnungsgebet. Mit dem Amen bricht der Lärm aus. Kellen schlagen an Töpfe, Töpfe schlagen auf Tische, Bänke werden verschoben. Nach zehn Minuten haben an Abrahams Tisch alle aufgegessen. Kurz ertönt das Schlussgebet, und wieder folgt dem Amen ein abrupter Anstieg des Lärmpegels. Etwa die Hälfte der Schüler strömt aus dem Speisesaal. Der Rest isst weiter, gemütlich.



Abb. 5: Mittagessen im Speisesaal.

Draußen stehen schon ein paar *juniors* und pumpen Wasser, damit alle ihre Töpfe waschen können. Abraham macht sein Geschirr sauber, stellt es zurück auf seinen Tisch und geht in sein Haus. Zuerst zieht er sich aus. Er will nicht, dass die Hose und das weiße Hemd unnötig schmutzig werden. Auch die Kleiderordnung besagt, dass die Schüler nachmittags andere Hemden anziehen müssen. Bevor er sich anders anzieht, legt sich Abraham im Unterhemd auf sein Bett und macht einen Mittagsschlaf. Eigentlich müsste er gleich wieder ins Klassenzimmer, aber kurz nach dem Mittagessen sehen die Lehrer nicht so streng. Beziehungsweise sie sehen es gar nicht. Nach einer halben Stunde steht er wieder auf, zieht sich die *school vest* über – ein weißes Shirt, das mit dem Schulnamen bedruckt ist. Jeder hat eines.

Abrahams Bettnachbar Abdul zieht sein rotes Sporthemd an, das eigentlich für später, für den Nachmittagsport, gedacht ist. Rot ist die Farbe ihres Hauses.



Abb. 6: Nach dem Mittagessen im Schlafrum.

Kurz plaudert Abraham mit Abdul, dann nimmt er zwei Bücher und zwei Hefte und macht sich auf den Weg zu seinem Klassenzimmer. Unterwegs trifft er Charles, der mit fünf anderen Schülern gerade unter einem Baum sitzt. Abraham und Charles sind zusammen aufgewachsen. Charles ist zwei Jahre älter als Abraham, aber eine Jahrgangsstufe unter ihm. „Hey junior! Have you already fetched some water for me? I just checked my bucket, it is still empty!“ Abraham ärgert ihn fast jeden Tag damit, dass er nun seinem älteren Freund Anweisungen geben kann. „Oh, I’m so sorry, senior! I couldn’t do it. But perhaps I can do something else for you next time we meet in Kaleo [ihrem Heimatdorf]! You’ll be surprised, Abraham!“ Beide fangen an, laut zu lachen.

Charles wartet auf den *senior house master*. Heute Morgen ist er zu spät zur Versammlung gekommen, jetzt muss er arbeiten. Alle, die zu spät zur Versammlung gekommen sind, müssen arbeiten. Sie bekommen ein Stück Feld

auf dem Campus zugeteilt, das sie mit ihren Mähmessern bearbeiten müssen. Je langsamer sie arbeiten, desto länger dauert die Strafe. Alle wollen heute damit fertig werden, damit sie morgen Nachmittag wieder das tun können, was Abraham jetzt tun wird und was alle Schüler nachmittags tun: „copying notes“. Letzten Donnerstag hat der Erdkunde-Lehrer dem *class prefect* seine Aufzeichnungen für die nächste Stunde gegeben. Jetzt ist es Aufgabe der Schüler, diese Aufzeichnungen abzuschreiben und bis zur nächsten Stunde zu lernen. Abraham muss sich beeilen, denn noch zehn weitere Klassenkameraden benötigen die Aufzeichnungen bis Donnerstag. Normalerweise bekommt er die Aufzeichnungen früher, denn er und der *class prefect* sind gute Freunde. Sie sind Mitglieder desselben Hauses; ihre Schlafräume liegen direkt nebeneinander; sie singen beide im Chor der katholischen Schulgemeinde. Auch heute Nachmittag treffen sie sich wieder, um mit dem Chor zu proben. Kurz nach 16 Uhr geht Abraham zur Aula, wo der Rest des Chores schon angefangen hat zu singen. Eigentlich ist die Zeit von 16:00 bis 17:30 Uhr für Sport reserviert, aber für den katholischen Chor wird die strenge Regel etwas gelockert.

Da die Sänger früher fertig sind als das Fußballspiel, das gerade läuft, gehen Abraham und zwei seiner Chor-Freunde noch rüber zum Feld, um sich die Zeit bis zum Abendessen zu vertreiben. Einer der beiden war mit Abraham zusammen auf der Junior Secondary School. Schon dort haben sie gemeinsam im Chor gesungen. Das Fußballspiel ist unentschieden, und der Abpfiff ist nah. Viele Schüler schauen heute nicht zu. Die richtige *inter-houses competition* findet erst nächste Woche statt. In dem Freundschaftsspiel wollen beide Mannschaften noch ihre optimale Aufstellung finden. Trotzdem geht es hart zur Sache. Spieler schreien einander an, Zuschauer schreien den Schiedsrichter an, der Schiedsrichter schreit Spieler an. Nur Abraham lächelt vergnügt. Er ist sich des Sieges seines Hauses im Wettkampf nächste Woche absolut sicher.

Die Glocke läutet. Es ist 17:30 Uhr, Zeit fürs Abendessen. Die Fußballspieler gehen schnell in ihre Häuser und ziehen sich andere oder überhaupt Schuhe an. Jedenfalls die meisten tun das. Abraham läuft auf direktem Weg zum Speisesaal. Plötzlich rufen mehrere Schüler aus Richtung des Speisesaals „Headmaster is around! Headmaster is around!“ Alle fangen an zu rennen, auch Abraham. Alle wollen pünktlich sein. Als Abraham vor dem Speisesaal steht, versteht er, dass alles nur ein Scherz war. Er sieht Charles grinsend in

der Tür stehen. Er war einer der Scherzbolde. „Go and fetch water! Fill my bucket and the canister of my dormitory! Go, you silly...” Diesmal lacht nur Charles. Beim Vorbeigehen haut Abraham Charles von hinten auf den Kopf und macht gleich ein paar schnelle Schritte weg von ihm. Er versteckt sich hinter einer Masse von Schülern, die sich durch den Speisesaal zu ihren Tischen schieben und freut sich über seinen Racheakt.

Nach dem Essen geht Abraham in sein Haus und holt seinen Eimer. Er muss wieder Wasser holen. Diesmal lässt er aber die *juniors* für sich pumpen. Er ist müde. Er geht zurück in seinen Block, wäscht sich und legt sich anschließend aufs Bett. Abdul liegt schon da. Er ist eingeschlafen. Abraham hat Angst, dass ihm das gleiche passiert, und setzt sich wieder auf. Fast alle seiner neunzehn Schlafräumkollegen sind jetzt da. Ein paar liegen im Bett und dösen, zwei *juniors* fegen den Boden, drei sitzen in einer Ecke und diskutieren lautstark über das Fußballspiel von eben. Abraham setzt sich zu ihnen. Nach wenigen Minuten wechseln sie das Thema. Jetzt diskutieren sie über die drei *prefects*, die letzte Woche abgesetzt und für zwei Wochen nach Hause geschickt wurden. Das ist seit Tagen das meistdiskutierte Thema auf dem Campus. Noch nie zuvor wurden drei *prefects* gleichzeitig entlassen. Bei einem unangekündigten Anwesenheitsappell in einer Nacht vor zwei Wochen hat der *senior house master* festgestellt, dass sich diese drei *prefects* heimlich ins Dorf geschlichen hatten. Drei Tage später verhandelte das Disziplinar Komitee diesen Fall und entschied, die *prefects* ihrer Ämter zu entheben und für zwei Wochen zu suspendieren. Abraham findet das gut so. „We should respect them as our leaders, but what kind of leaders are they? In the afternoon they punish a junior for not listening to them and in the night they dodge to town! I mean, what is it?” Die meisten sehen das genauso. Einige andere finden die Bestrafung zu hart. Sie sagen, entweder man nimmt ihnen ihr grünes Shirt oder man schickt sie nach Hause. Beides auf einmal sei zu viel.

Nach wenigen Minuten verliert Abraham die Lust an der Diskussion. Er packt ein paar Bücher unter seinen Arm und geht hinaus. Er überquert den Innenhof seines Blocks und öffnet die Tür des Schlafraumes, wo sein Klassenkamerad Daniel wohnt. Abraham setzt sich kurz zu ihm aufs Bett, gibt ihm eines der Bücher – die Erdkunde-Aufzeichnungen – und erklärt ihm, was er für die nächste Stunde vorbereiten muss. Kurz schimpfen beide über ihren Geographie-Lehrer, dann entscheidet Daniel, Abraham zu begleiten.

Daniel zieht sich ein Hemd über und sie gehen zusammen hinaus aus ihrem Block und laufen zu ihrem Klassenzimmer. Gerade in dem Augenblick, als Abraham seine Klasse betritt, läutet die Glocke. Von 19 bis 21 Uhr müssen die Schüler für die abendliche Lernzeit in ihren Klassenzimmern sein. Fünf oder sechs Schüler sitzen schon in Abrahams Klassenzimmer, drei von ihnen mit dem Gesicht zur Wand. Einer hat sein Gesicht in seinen verschränkten Armen vergraben und schläft. Abraham setzt sich an seinen Tisch und beginnt, die Aufzeichnungen für die Fächer zu lesen, die er morgen hat. Das Klassenzimmer füllt sich, nur wenige unterhalten sich. Je später es wird, desto ruhiger wird es, desto mehr Köpfe liegen auf den Tischen. Abraham hört, wie im Nachbarklassenzimmer gelacht wird: der *master-on-duty* macht seinen Kontrollgang. Schlafende Schüler weckt er, indem er sich über sie beugt und ihnen kurz und stark ins Ohr pustet. Der Schüler schreckt hoch, die anderen lachen. Abraham dreht sich um und rüttelt an Daniels Schulter. Er ist bereits eingeschlafen. Daniel hebt seinen Kopf, schaut Abraham verdutzt an, sagt aber kein Wort. Er hat sofort verstanden.

Eine halbe Stunde später läutet die Glocke und die Schüler dürfen gehen. Sie gehen auf direktem Weg in ihre Schlafräume, die meisten legen sich sofort ins Bett. Auch Abraham zieht sein Hemd und seine Hose aus und legt sich sofort hin. Abdul liegt immer noch da, aber jetzt ist er wach. Er ist aufgewacht, als seine Schlafraumkollegen von der abendlichen Lernzeit zurückgekommen sind. „You are lucky that he didn't check the dormitories!“ Bald läutet der *bell monitor* die Glocke zum letzten Mal für heute. Es ist halb zehn. Licht aus. Abraham und Abdul unterhalten sich noch eine Weile. Über die Morgenversammlung, über das Essen, über das Fußballspiel. Zuletzt kommen sie wieder auf die suspendierten *prefects*. Einer von ihnen ist ein wichtiger Spieler der Fußballmannschaft ihres Hauses. Abdul kennt zwei der *prefects* schon lange. Sie sind wie er in der orthodox-muslimischen Gemeinde der Schule. „I knew it. I knew that one day, they would sack them. They were always so troublesome!“ Abraham nickt und dreht sich zur Seite. Ein paar Minuten noch schaut er aus dem Fenster. Der kranke Schüler hustet noch einmal. Dann herrscht Ruhe.

2 Die Disziplinierung der Schüler

In der Beschreibung eines Schultages von Abraham wird deutlich, auf welcher unterschiedlichen Art und Weise das Leben der Schüler an der Nandom Secondary School reguliert ist: Die Schüler müssen bestimmte Kleidung tragen, sie haben einen strengen Tagesablauf, sie werden in unterschiedliche Gruppen unterteilt, sie sind in eine Schulhierarchie eingebunden, sie werden überwacht, geprüft, bestraft. Kurz, die Schüler sind Ziel von verschiedenen Disziplintechniken, aber sie sind keine gesichtslosen Körper.

Positionierung

Jeder Schüler der Nandom Secondary School bekommt eine Position in der Schule zugewiesen. Unter Position verstehe ich in Anlehnung an Dahrendorf und Giddens einen spezifischen Ort innerhalb eines Netzes sozialer Beziehungen (Dahrendorf 1974: 141; Giddens 1992: 137). Jeder Ort in diesem Beziehungsnetz ist verbunden mit bestimmten Rechten und Pflichten, mit einer bestimmten Beziehung zu anderen Positionen im jeweiligen Netzwerk, mit einem „Bündel von Erwartungen“ (Dahrendorf 1974: 144) an das Verhalten des Inhabers der jeweiligen Position (Giddens 1992: 138). Die Position, die ein Schüler zugewiesen bekommt, sobald er die Nandom Secondary School betritt, wird durch drei Prinzipien bestimmt: Vereinheitlichung, Klassifizierung und Hierarchisierung.

Vereinheitlichung

Das erste Prinzip, das den Alltag an der Nandom Secondary School durchdringt, ist das der Vereinheitlichung. Alle Schüler, die nach Nandom kommen, bekommen bereits im Voraus gezeigt, dass keiner besser oder schlechter ist als der andere. Alle sollen die gleiche Ausgangssituation haben, alle sind gleich zu behandeln.

„Note that apart from the uniform prescribed above (two white shirts and two khaki shorts for classes, two khaki trousers for town, decent sandals, preferably buckled sandals or shoes), the wearing of any other clothes on the school compound is strictly forbidden. (...) Electrical gadgets are forbidden

in this school. The penalty is suspension or dismissal. Items will be inspected on arrival." (Aus dem *offer of admission* Brief der Nandom Secondary School)

Schon vor Ankunft in der Schule wissen die Schüler über die strengen Regeln bezüglich der Kleidung und ihrer persönlicher Gegenstände Bescheid. Und doch – wie in jeder anderen Schule auch – werden die Regeln gebrochen. Umso größeren Wert legen die Schulleiter und Lehrer darauf, dass jedem Regelbruch konsequent nachgegangen wird.

Nachdem die Schüler die Nationalhymne gesungen hatten, wäre die *assembly* eigentlich beendet gewesen, doch in ihre Klassenzimmer durften sie nicht gehen. Der Grund dafür wurde zunächst weder mir noch ihnen genannt. Je mehr Zeit verging, desto unruhiger wurden die Schüler. Nachdem die Lehrer etwas besprochen hatten, das ich nicht mithören konnte, trat einer der Lehrer kurz vor die versammelten Schüler und sagte ihnen, was sie zu tun hatten: Sie sollten sich nach Klassen geordnet in Reihen aufstellen. Unterdessen habe ich Mr. Kello gefragt, was der Anlass für diese Aktion sei. „I heard some of them have mobile phones. They are not supposed to have that!“

Der Direktor positionierte sich mittig vor den Schülern, die nun in Reih und Glied vor ihm standen. Je ein Lehrer stellte sich vor eine Reihe und durchsuchte die Schüler. Einer nach dem anderen trat zu ihm, leerte seine Taschen und ließ sich widerstandslos abtasten. Während dieser Aktion lief der Direktor zwischen den Schülerreihen umher und schaute den Lehrern beim Abtasten über die Schulter. Nachdem die erste Reihe fertig durchsucht war, ging ein Lehrer mit dieser Klasse zu ihrem Klassenzimmer; die Schüler ließ er in einer Reihe vor dem Klassenzimmer stehen. Der Lehrer blieb an der Tür stehen und ließ jeweils drei Schüler hinein; drinnen waren zwei Lehrer, die die Schließfächer der Schüler kontrollierten. Die Durchsuchung der Schließfächer dauerte etwa eine halbe Stunde. Keine Mobiltelefone wurden gefunden.

Danach versammelten sich die Lehrer um den *senior house master*. Wieder konnte ich nicht hören, worum es ging. Schließlich rief der *assistant senior house master* den Schülern entgegen, dass sie sich vor ihren Häusern aufstellen sollten. Die Schüler stürmten sofort zu ihren Häusern und stellten sich vor die verschlossenen Tore. Ich ging sofort hinterher. Nachdem der *senior house master* und die Lehrer ebenfalls vor den Häusern eingetroffen waren,

ging die Durchsuchungsaktion weiter. Alle Schlafräume wurden durchsucht, jedes Bett wurde abgetastet, jede Box geöffnet. Diese Durchsuchungsaktion dauerte weitere drei Stunden. Später am Abend erzählte mir Mr. Kello, der *senior house master*, dass sie neben Bergen unerlaubter Kleidung auch viele Mobiltelefone, Walkmans und Photoapparate gefunden hätten. Die Kleidung und die Walkmans bekommen die Schüler nicht wieder; Mobiltelefone und Kameras können die Schüler nach ihren Abschluss-Examen an der Nandom Secondary School abholen. (überarbeitete Feldnotizen, 11.10.2006)

Weder durch modische Kleidung noch durch irgendwelche teuren Gegenstände sollen die Schüler mit ihrer eventuell wohlhabenden Herkunft prahlen können. Kein Schüler soll Vorteile genießen, die andere aufgrund ihrer Herkunft nicht genießen können. Und das versucht die Schulleitung konsequent durchzusetzen.

Ein allgegenwärtiges Mittel zur Vereinheitlichung der Schüler ist die Schuluniform. Während des Unterrichts tragen alle Schüler ein Hemd mit dem Emblem der Schule auf der linken Brust und eine khaki-farbene Hose. Nach dem Unterricht tragen sie entweder das Haus-Shirt in der Farbe ihres Hauses oder die *school-vest*, ein weißes Freizeithemd, das ebenfalls den Schulnamen auf der Brust trägt. Verlassen die Schüler den Campus, fällt sogar das Unterscheidungsmerkmal der Hosenlänge weg. Während in der Schule nur die Schüler der dritten Jahrgangsstufe lange Hosen tragen dürfen, tragen nun alle Schüler lange Hosen, dazu ein für den Ausgang bestimmtes Hemd aus dem Schulstoff. Dieser charakteristisch gemusterte Stoff zeigt ebenfalls das Schulwappen sowie ein Bild des ersten Direktors der Schule. Aber nicht nur beim Ausgang tragen die Schüler ihre Ausgehuniform, sondern auch immer dann, wenn Schüler aus anderen Schulen zu einem Wettbewerb nach Nandom kommen. Das charakteristische Muster des Hemdstoffes lässt die Jungen schon von weitem als Schüler der Nandom Secondary School erkennen.

Die Gleichheit aller Schüler soll durch die Organisation des Tagesablaufs noch verstärkt werden. Auf den ersten Blick scheinen die Schüler nur in wenigen Augenblicken des Tages selbst entscheiden zu können, was sie tun oder nicht tun wollen. Sie stehen gemeinsam um 5:30 Uhr auf; sie gehen gemeinsam zur Schulversammlung um 6:45 Uhr; um 7 Uhr beginnt für alle der Unterricht; um 9 Uhr gehen

alle gemeinsam zum Frühstück, dort essen sie alle das Gleiche; um 9:40 Uhr geht für alle der Unterricht weiter; nach dem Unterricht, um 13:50 Uhr, gehen sie gemeinsam zum Mittagessen, auch hier essen alle das Gleiche; um 15:00 Uhr beginnen für alle die *afternoon studies*; um 16 Uhr steht Sport an; danach, um 17:30 Uhr, gehen sie zum Abendessen gemeinsam in den Speisesaal, alle bekommen das Gleiche; von 19 bis 21 Uhr sitzen sie alle für die abendliche Lernzeit in ihren Klassenzimmern; um 21:30 Uhr geht für alle das Licht aus. Das erste Element, was die Position des Schüler definiert ist demnach die vollkommene Gleichheit. Die soziale Herkunft der Schüler soll komplett ausgeblendet werden, die Schüler sollen, wie Díaz de Rada formuliert, zu „de-socialised individual[s]“ (2007: 211) werden. Abrahams Schultag hat aber gezeigt, dass die Schüler keinesfalls vereinheitlichte und entsozialisierte Individuen sind, wie ich im Folgenden zeigen werde.

Klassifizierung

Neben der Vereinheitlichung spielt die Klassifizierung der Schüler eine wichtige Rolle bei der Definition der Position eines Schülers. Jeder Schüler, der an die Nandom Secondary School kommt, wird an seinem ersten Tag an der Schule in vier Gruppen eingebunden, die er die folgenden drei Jahre seiner Zeit in Nandom nicht verlassen wird. Er gehört zu einem Schlafraum, zu einem Haus, zu einer Klasse und zu einem Jahrgang.

Die kleinste dieser Gruppen ist die Schlafraumgruppe. Die Belegung der Schlafräume wird von den *house masters* und *house prefects* organisiert. Verlässt ein Schüler nach dem Abschluss die Schule, rückt sofort ein Neuling in seinen Schlafraum nach. Die achtzehn bis zwanzig Schüler, die sich einen Schlafraum teilen, verbringen deutlich mehr Zeit miteinander als mit allen anderen Schülern. Und die Zeit, die sie miteinander verbringen, gehört zu den privatesten Momenten, die die Schüler in der Nandom Secondary School haben: Der Schlafraum ist ihr einziger Rückzugsraum. Es ist der Ort, wo sie sich ausruhen können, wo sie ruhige Gespräche führen können, und nicht zuletzt ist es der Ort, wo alle zusammen schlafen. Es ist der Ort, wo jedes Schülers kleines – wenn auch eingeschränktes – privates Reich besteht. Deswegen ist die Gruppe der Zimmerkollegen eine der stärksten Gemeinschaften

innerhalb der Schule. Die nächst höhere Ebene der Gruppenzugehörigkeit ist die der Häuser. Jeder Schüler gehört zu einem der vier Häuser der Schule. Außerhalb der Unterrichtszeiten tragen die Schüler häufig ihr Haus-Shirt. Jeder Schüler besitzt ein Shirt mit der Aufschrift des Namens seines Hauses, die Farbe des Shirts ist die Farbe des Hauses. So lässt sich schon von weitem erkennen, zu welchem Haus ein Schüler gehört.

Der Schlafraum und das Haus bestimmen Schülergruppen, die von Jahr zu Jahr einige Mitglieder verlieren – diejenigen, die die Schule verlassen – und einige Mitglieder gewinnen – diejenigen, die neu an die Schule kommen. Der Status der Gruppe bleibt derselbe. Die Klasse und der Jahrgang dagegen bestimmen Schülergruppen, die zwar immer dieselben Mitglieder umfassen, die jedoch insgesamt von Jahr zu Jahr in der Schulhierarchie nach oben steigen. Die Trennung der unterschiedlichen Schülergruppen – Schlafraum und Haus, Klasse und Jahrgang – wird vor allem dadurch vorgenommen, dass ihnen bestimmte Orte zugewiesen werden, in denen sich ihre Mitglieder aufzuhalten haben: jede Schlafraumgruppe hat einen Schlafraum; jedes Haus hat ein Gebäude; jede Klasse hat ihr eigenes Klassenzimmer; jede Jahrgangsstufe hat ihren eigenen Gebäudeflügel.

In Kombination mit der zeitlichen Fragmentierung in Gestalt des lückenlosen Stundenplans hat die Klassifizierung der Schüler einen wichtigen Einfluss auf die Kontrollierbarkeit der Schüler. Jedem Schüler ist zu jeder Tageszeit ein relativ begrenzter Raum zugewiesen, innerhalb dessen er sich aufhalten darf. Der strenge Tagesablauf, die Regulierung von Raum und Zeit, ist, wie Giddens argumentiert, Ausgangspunkt und essentieller Bestandteil jeglicher Schuldisziplin (1992: 189). In Gestalt eines lückenlosen Stundenplans „wird die Zeit selbst zu einem Kalkül in der administrativen Autorität“ (ebd.). Die Schüler werden durch die straffe zeitliche und räumliche Organisation des Tagesablaufs also nicht nur homogenisiert und klassifiziert, sie werden auch leichter kontrollierbar.

Hierarchisierung

Vereinheitlichung und Klassifizierung sorgen dafür, dass die Schüler in der Welt Schule horizontal verortet und dadurch kontrollierbar werden. Das dritte Prinzip, das die Position der Schüler an der Nandom Secondary School bestimmt, ist die Hierarchisierung.

Innerhalb der Schülerschaft stehen ganz unten die Schüler der ersten Jahrgangsstufe. Ihnen werden die engsten Betten und die kleinsten Kleiderboxen zugeteilt; sie müssen im Speisesaal die Töpfe tragen und das Essen austeilen; sie sind für das Putzen der Schlafräume verantwortlich; sie müssen jeden Tag Wasser für ihre *seniors* pumpen. Die Schüler der zweiten Jahrgangsstufe freuen sich, aus ihrem alten Status aufgestiegen zu sein. Sie können sich ein besseres Bett aussuchen, bekommen eine größere Kleiderbox, müssen nicht mehr jede Arbeit für ihre *seniors* erledigen. Sie genießen es, nicht mehr ständig Anweisungen zu erhalten, sondern nun auch selbst Anweisungen geben zu können. Über ihnen stehen die Schüler der dritten Jahrgangsstufe. Ihr besonderer Status drückt sich auch in ihrer Schuluniform aus: Sie sind die einzigen Schüler, die lange Hosen in der Schule tragen dürfen. Körperliche Arbeit wie Putzen oder Feldarbeit müssen sie kaum mehr verrichten. Sie lassen arbeiten. Selbst arbeiten müssen sie nur, wenn sie damit von einem Lehrer oder *prefect* bestraft werden.

Der übrige Teil der Hierarchie unterliegt nicht dem Prinzip eines festgelegten Aufstiegs von Jahr zu Jahr, denn hierbei handelt es sich um Posten, individuelle Positionen, die von bestimmten Schülern eingenommen werden. Abraham beispielsweise ist Schlafraumaufseher. Somit steht er in der Hierarchie seines Hauses zwischen dem *house prefect* und den Mitgliedern seines Schlafraums. Der *house prefect* untersteht dem *house master*, der *house master* untersteht dem *senior house master*, der *senior house master* untersteht dem Direktor. Ein einfaches, wenn auch fiktives Beispiel:

Robert, ein Schüler in Abrahams Schlafraum, will nicht putzen, obwohl er dafür vom Schlafraumaufseher eingeteilt wurde. Abraham fordert ihn mehrfach zum Wischen auf, Robert weigert sich. Daraufhin droht Abraham, ihn mit einem noch größeren Arbeitsauftrag zu bestrafen, doch dieser weigert sich erneut zu gehorchen. Abraham meldet das Problem seinem *house*

prefect. Dieser versucht nun, das Problem zu lösen, indem er selbst Robert die Anweisung gibt seinem Schlafräumenaufseher zu gehorchen. Robert weigert sich. Der *house prefect* wird wütend und bestraft Robert. Er soll alle Wege des Hauses fegen. Robert weigert sich. Dann wendet sich der *prefect* an seinen *house master*. Dieser spricht allen Beteiligten zunächst gut zu und versucht, unnötige Aufregung zu vermeiden. Robert soll fegen. Doch Robert weigert sich. Die Sturheit des Schülers macht nun auch den *house master* wütend. Wegen Ungehorsam bestraft er ihn zu zwei Tagen Gras mähen. Robert weigert sich. Der aufgebrachte *house master* geht umgehend zum *senior house master*, um ihm von der Dreistigkeit des Schülers zu berichten. Der *senior house master* zögert nicht lange und bestraft den Schüler zu fünf Tagen Feldarbeit – wie im Strafkatalog der Schule festgelegt. Robert bleibt stur, er weigert sich zu arbeiten. Wegen der besonderen Schwere des Falles wird in den nächsten Tagen eine Sitzung des Disziplinarkomitees einberufen, Vorsitzender ist der *senior house master*. Dort wird vorgeschlagen, Robert mit zwei Wochen *external suspension* zu bestrafen – gemäß dem Strafkatalog der Schule. Die Entscheidung muss dann dem Direktor vorgelegt werden, der zustimmt oder den Vorschlag ablehnt. Bei der nächsten Morgenversammlung verkündet der Direktor, dass Robert für zwei Wochen nach Hause geschickt wird. Robert wird wütend und beschimpft den Direktor. Auf der Stelle spricht dieser die *indefinite suspension* von Robert aus. Einige Tage später wendet sich Robert – unterstützt von einflussreichen Verwandten – an das Board of Governors¹⁸ der Schule, um die Entscheidung des Direktors aufzuheben. Dieses jedoch weist Robert endgültig in die Schranken und empfiehlt ihm, sich nach einer anderen Schule umzuschauen.

Dieses Gedankenexperiment ist hilfreich, weil es nicht nur alle wichtigen Autoritätsstufen der Schule umfasst, sondern auch ihre Charakteristika veranschaulicht. Neben der Rigidität der Hierarchie – Abraham kann sich nicht direkt beim Direktor beschweren, sondern muss die korrekten Kanäle einhalten – wird auch das Prinzip der Subsidiarität deutlich – zuerst darf und muss der *house prefect* versuchen, das Problem zu beheben.

¹⁸ Das *Board of Governors* ist das höchste Entscheidungsorgan der Schule und ist ozusammengesetzt aus Vertretern der Lehrer, ehemaliger Schüler, des *regional minister*, des *regional director of education*, des *district director of education*, der *parent-teacher-association* und dem Schulleiter.

Eine herausragende Stellung in der Schulhierarchie haben die bereits erwähnten *prefects*. Sie sind Schüler der dritten Jahrgangsstufe, zusätzlich aber mit besonderer Verantwortung und mit bestimmten Aufgaben ausgestattet.¹⁹ Auch wenn sie eine wichtige Rolle bei der Disziplinierung der Schüler spielen, würde ich sie nicht als „a headmaster’s private police force“ bezeichnen, wie es Eckstein für die *prefects* an britischen Public Schools tut (1966: 186). Ich betrachte sie eher wie die Nandomer Schüler und Lehrer als Bindeglied zwischen Lehrern und Schülern, als verkörperte Aufweichung der Grenze zwischen Lipskys *street-level bureaucrats* – den Lehrern – und ihren Klienten – den Schülern. Sie sind den anderen Schülern also übergeordnet.

Es gibt insgesamt 20 *prefects* an der Nandom Secondary School. Immer zwei von ihnen – der *prefect* und sein *assistant prefect* – sind einem bestimmten Bereich zugeordnet und in diesem Bereich mit besonderer Autorität und Verantwortung versehen.²⁰ Der *sports prefect* hat beispielsweise die Verantwortung, alle Sportgeräte in einem ordentlichen Zustand zu halten. Um dieser Verantwortung gerecht werden zu können, ist er mit der Autorität ausgestattet, andere Schüler beispielsweise damit zu beauftragen, das Netz des Fußballtores zu flicken, das Basketballfeld zu fegen, den Lagerraum der Sportutensilien zu putzen. Alle zehn Wochen wird der *sports prefect* für sieben Tage zum *prefect-on-duty*. Das Amt des *prefect-on-duty* wandert jede Woche zu einem anderen *prefect*. Der *prefect-on-duty* ist der verlängerte Arm des *master-on-duty* und hat für den reibungslosen und regelkonformen Ablauf des Schulalltages in dieser Woche zu sorgen. Er verriegelt morgens um halb sieben die Tore der Wohnblocks, leitet die Morgenversammlungen, gibt Bekanntmachungen im Speisesaal und kontrolliert die Anwesenheit der Schüler bei der abendlichen Lernzeit.

¹⁹ Das *prefect*-System ist dem britischen Schulsystem entlehnt. Zur Geschichte des *prefect*-Systems an britischen Public School System vgl. Nash (1961).

²⁰ *House prefects* (vier), *library prefect*, *sports prefect*, *health prefect*, *agric & environment prefect*, *entertainment & guest prefect*, *dining hall prefect* (jeder dieser *prefects* hat einen *assistant prefect* unter sich). Die *class prefects* werden in der Schule nicht zu den „richtigen“ *prefects* gezählt. Sie sind nur verantwortlich für das Klassenbuch und für die Sauberkeit in ihrem Klassenzimmer. Ein grünes Hemd dürfen sie auch nicht tragen.

Über den einfachen *prefects* stehen der *senior prefect* (SP) und sein Assistent (ASP), die Vorgesetzten aller *prefects*. Sie kontrollieren die Arbeit der *prefects* und stehen in enger Verbindung mit der Schulverwaltung. So ist der *senior prefect* ein gleichberechtigtes Mitglied im Disziplinarkomitee der Schule. Hier steht er auf derselben Ebene wie die *house masters* und sogar der *senior house master*. Weitere Aufgaben des *senior prefect* sind vor allem repräsentativer Natur. Kommen Gäste an die Nandom Secondary School, dann ist es der *senior prefect*, der eine Willkommens- bzw. Dankesrede hält. Das Privileg der *senior prefects*, das besonders bezeichnend für ihre Position in der Schülerschaft ist, ist ihr Recht auf einen persönlichen Angestellten. Dieses Recht steht zwar nirgends niedergeschrieben, aber niemand würde es den *senior prefects* streitig machen. Aus den Schülern der ersten Jahrgangsstufe können sie einen auswählen, den sie als persönlichen Bediensteten anstellen. Die Aufgaben dieser *juniors* variieren mit dem Anspruch der *senior prefects*, beschränken sich jedoch meist auf das Wäschewaschen und das Geschirrspülen. Als Gegenleistung dürfen die *juniors* die Seife des SP/ASP mitbenutzen oder bekommen ein wenig Geld. Dieser Job ist unter den *juniors* ganz und gar nicht unbeliebt. Es kann schließlich nie schaden, einen guten Draht zum Vorgesetzten aller *prefects* zu haben.

Wer *prefect* oder *senior prefect* werden will, muss sich in einem Brief beim *senior house master* bewerben. Die Schulleitung stellt verschiedene Ansprüche an die Anwärter auf einen *prefect*-Posten, die in einem Auswahlverfahren von einem Wahlkomitee²¹ überprüft werden: Er muss ein überdurchschnittlich guter Schüler der zweiten Jahrgangsstufe sein; er darf keinen Eintrag im Strafregister der Schule haben; er muss von guter Gesundheit sein; er darf keine Schulden gegenüber der Schule haben; sein Auftreten sowie seine innere Einstellung müssen integer sein.²² Die ersten vier Kriterien überprüft das Komitee anhand verschiedener Dokumente. Um das fünfte Kriterium, die Integrität des Bewerbers, zu beleuchten, werden die Kandidaten, die nach der ersten Prüfung noch für einen Posten in Frage kommen, zu einem

²¹ Das Wahlkomitee besteht aus dem *senior house master* und den *house masters* sowie deren Assistenten.

²² aus dem schulinternen *Final report of the election committee on the vetting of applicants for prefectship, 2005/2006 academic year*

Auswahlgespräch vor das Komitee gebeten. Flüssiges Sprechen, Spracheinsatz, Faktenwissen und Körperhaltung sind die Aspekte, die hier beurteilt werden. Nach diesem Auswahlprozess bleiben pro Posten durchschnittlich drei von ursprünglich zehn Bewerbern übrig. Diese müssen sich nun der versammelten Schülerschaft stellen. In einer kurzen Wahlkampfreden versuchen sie, ihre Mitschüler von sich zu überzeugen, in einer offenen Diskussion müssen sie auf die Fragen der Schüler antworten. Es sind die Schüler, die als letzte Instanz in einer demokratischen Wahl die künftigen *prefects* bestimmen.

Eine besondere Position innerhalb der Schulhierarchie hat der Vorsitzende des *students representative council*. Dieser Rat wird gebildet aus je einem gewählten Vertreter aus jeder Klasse, die ihrerseits ihren Vorsitzenden wählen. Zwar ist er neben dem *senior prefect* der zweite, ebenfalls gleichberechtigte Schülervertreter im Disziplinarkomitee. Abgesehen davon hat er mit dem *SP* aber nichts gemein. Er ist mit keinerlei Autorität ausgestattet, die ihm erlaubte, anderen Schülern etwas zu befehlen (abgesehen von seiner Autorität als Schüler der dritten Jahrgangsstufe). Von ihm wird nicht erwartet, dass er wie die *prefects* zur Durchsetzung von Disziplin und Ordnung beiträgt. Er ist nicht der verlängerte Arm der Lehrer, sondern die Stimme der Schüler und trägt die Belange der Schüler vor die Schulverwaltung – bisweilen direkt vor den Schulleiter.

Hierarchie im Raum

Die Hierarchie in der Nandom Secondary School zeigt sich auch in der Anordnung von Gebäuden und Personen auf dem Campus. Diese Raummuster allerdings nur als Vergegenständlichung der Schulhierarchie zu betrachten, wäre unzureichend. Durch die Beständigkeit vieler Raummuster wird die Hierarchie nicht nur ausgedrückt, sondern auch gefestigt, werden die Schüler in ihrer Position in der Schulhierarchie gehalten. Abbildung 7 bietet einen Überblick über den gesamten Schulcampus.

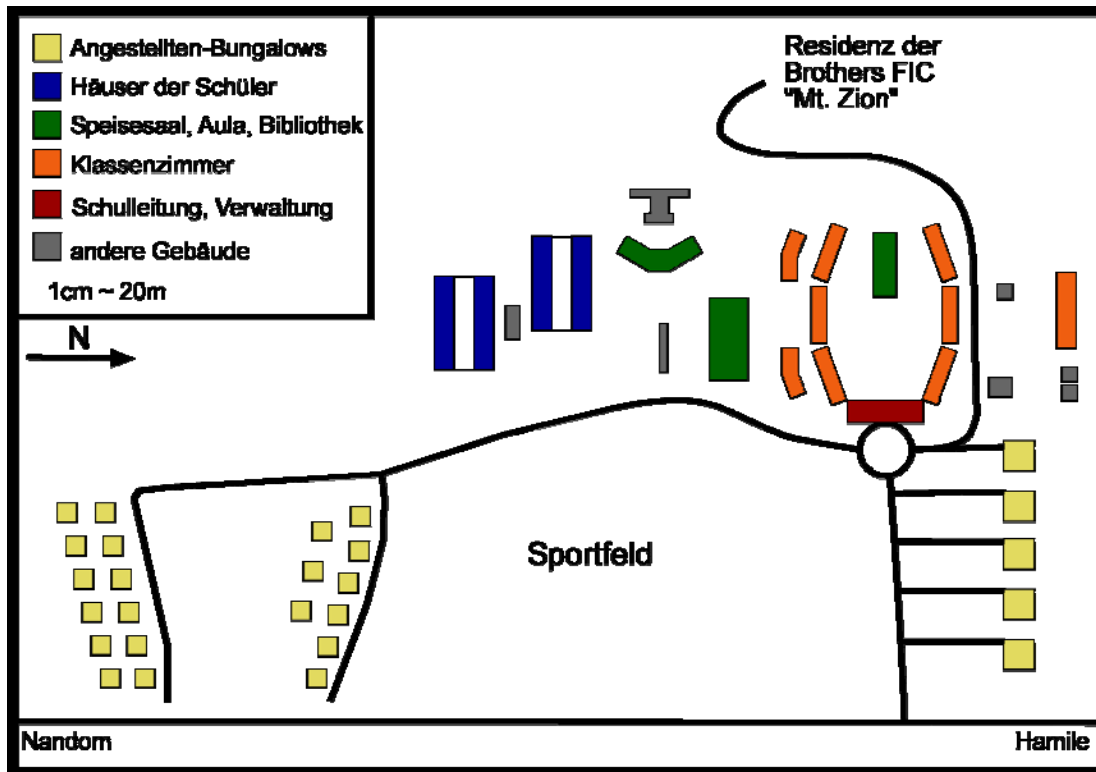


Abb. 7: Schulcampus. Entwurf: Göpfert.

Die Klassenzimmer der dritten Jahrgangsstufe sind, wie in Abbildung 8 zu sehen ist, im linken Flügel des Hauptgebäudes untergebracht. Von hier ist der Weg zum Speisesaal, zur Aula und zu den Häusern der Schüler am kürzesten. Im gegenüberliegenden Flügel des Gebäudes sind die Klassenzimmer der zweiten Jahrgangsstufe untergebracht. Zwischen den beiden Flügeln liegen die Schulbibliothek und der Schulhof, auf dem die morgendlichen Versammlungen abgehalten werden. Verbunden werden die beiden Flügel durch den Gebäudeteil, der die Schulverwaltung beherbergt. Hinter dem Flügel des zweiten Jahrgangs, etwa fünfzig Meter abseits des Hauptgebäudes, steht das Gebäude mit den Klassenzimmern der ersten Jahrgangsstufe. Es liegt direkt neben dem Ziegen- und Rinderstall.

Die Schüler des ersten Jahrgangs haben also den weitesten Weg zum Speisesaal und zu den Häusern. Selbst um nur zum Schulhof oder zur Bibliothek zu gelangen, müssen sie – vorbei an den Urinierstellen – über einen kleinen Trampelpfad laufen. Bei der Morgenversammlung stehen sie ganz rechts, der zweite Jahrgang in der Mitte, der dritte ganz links. Wenige Meter weiter links, direkt vor den Klassenzimmern der dritten Jahrgangsstufe stehen die Lehrer. Der Redner steht nie genau in

der Mitte vor allen Schülern, sondern stets am Übergang der Schüler der zweiten und dritten Jahrgangsstufen. Folglich können die Schüler dieser beiden Jahrgangsstufen sehr gut hören, was der Redner spricht, die Schüler der ersten Jahrgangsstufe verstehen dagegen umso weniger.

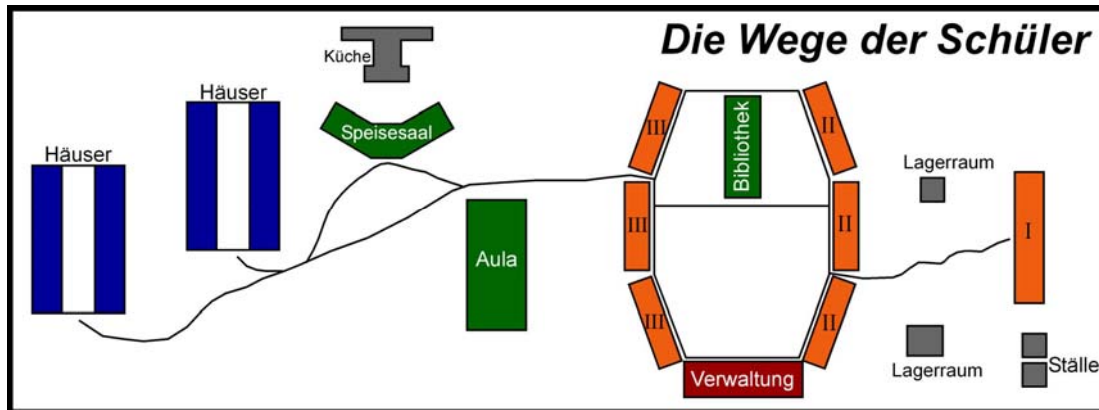


Abb. 8: Die Wege der Schüler. Entwurf: Göpfert.

In den Schlafräumen zeigt sich dieselbe Hierarchie auf kleinerer Fläche. Jeder Schüler bleibt die ganzen drei Jahre in einem Schlafräum untergebracht. Zu Beginn jedes Schuljahres werden die Schlafplätze unter den Schlafräumkollegen jedoch neu verteilt. Kommt ein Schüler neu an die Schule, bekommt er von seinen *seniors* ein Etagenbett mitten im Schlafräum zugewiesen. Dort muss er sich mit mindestens zwei anderen Schülern den Zugang zu seinem Bett teilen, ständig liegt jemand über oder unter ihm. Er hat keinen Raum für sich alleine. Im zweiten Jahrgang schläft er nicht mehr auf dem Etagenbett. Nun hat er ein Einzelbett mit einer etwas größeren Liegefläche, es liegt niemand mehr über oder unter ihm, der Platz unter seinem Bett gehört ihm alleine. Als Schüler des Abschlussjahrgangs sucht er sich ein Einzelbett in einer Ecke des Zimmers. Es ist ein Privileg, in den Ecken schlafen zu dürfen, weil dort die größte Privatsphäre garantiert ist. Der Schüler muss mit niemandem den Zugang zum Bett teilen, er kann den Platz komplett für sich nutzen. Und besonders wichtig: Sein Schlafplatz ist nur von einer Seite einsehbar. Kein *junior* würde es wagen, eine Ecke für sich zu beanspruchen. Und kein Schüler – egal aus welchem Jahrgang – würde es wagen, eine Ecke zu belegen, wenn ein *prefect* im Raum ist, der seinen Schlafplatz noch nicht ausgesucht hat. Denn die *prefects* haben, noch vor allen anderen Schülern der dritten Jahrgangsstufe, das Recht auf einen Platz in der Ecke.

Die Hierarchie innerhalb der Schülerschaft wird vor allem durch Selbstregulierung der Schüler reproduziert. Denn solange die Schüler untereinander Kontrolle ausüben – der Schlaufraumaufseher über seine Schafraumkollegen, der *prefect* über andere Schüler, *seniors* über *juniors* – werden die Lehrer in ihrer Funktion als Kontrolleure über die Schüler entlastet.

Überwachen und Prüfen

Den Schülern wird an der Nandom Secondary School also eine genaue Position zugewiesen. Die Schüler werden vereinheitlicht, klassifiziert und hierarchisiert. Wie aber wird sichergestellt, dass die Schüler diese Position akzeptieren, dass sie nicht aus ihrer vorgegebenen Position ausbrechen? Ich habe bereits gezeigt, dass die Anordnung von Gebäuden und Personen im Raum als Vergegenständlichung und damit als Stütze der Schulhierarchie betrachtet werden kann. An der Nandom Secondary School werden jedoch noch weitere Techniken angewandt, die sicherstellen sollen, dass die Schüler nicht willkürlich aus ihrer vorgegebenen Position ausbrechen und die an diese Positionen gebundenen Regeln brechen. Die wichtigsten dieser Techniken sind die Überwachung und die Prüfung.

Schul-Panoptikum

Die Überwachungspraktiken, denen die Schüler in Nandom ausgesetzt sind, materialisieren sich, ähnlich der Schulhierarchie, an verschiedenen Stellen auf dem Campus. So liegt das Refugium der von Lehrern und Schülern gleichermaßen am stärksten anerkannten Autorität – der Brothers FIC – auf einem uneinsehbaren Hügel direkt hinter dem zentralen Gebäudekomplex der Schule, wo die Klassenzimmer, die Schulleitung und die Bibliothek untergebracht sind, nicht weit vom Speisesaal oder von den Häusern der Schüler (vgl. Abb. 7). Nur wenige Schritte trennen die Brothers FIC von den Schülern, doch den Schülern ist es strengstens verboten, den Mount Zion genannten Hügel zu betreten, sofern sie nicht dazu aufgefordert werden. Entscheidet sich einer der Brothers FIC oder gar der Direktor zu einem ihrer Rundgänge, steht er plötzlich, wie aus dem Nichts erschienen,

inmitten der Schüler. Denn auch der Weg, der vom mit Bäumen bewachsenen Mount Zion herabführt, ist für die Schüler nicht einsehbar. Mount Zion ist somit, zugespitzt formuliert, das allsehende, aber ungesehene Auge auf dem Campus der Schule.

Die potentiell permanente Überwachung zeigt sich auch in der ununterbrochenen Sichtbarkeit der Schüler. Die drei Gebäude, in denen sich die Schüler fast den ganzen Tag aufhalten – die Schlafräume, der Speisesaal, die Klassenzimmer –, sind jeweils an zwei Seiten mit Fensterfronten versehen. Jeder Vorbeigehende kann alles sehen, was sich in den Räumen abspielt. Der einzige Ort, der nicht vollständig einsehbar ist, sind die Toiletten der Schüler. Während selbst die Urnierplätze der Schüler nur bis auf Brusthöhe die Sicht versperren, sind die Mauern um die Toiletten hoch genug, um Schüler vor dem Gesehenwerden zu schützen. Auch die Lage der Klassenzimmer verstärkt die Sichtbarkeit der Schüler: Die Unterrichtsgebäude sind im Oval angeordnet, sodass vom Hauptgebäude, und am besten vom Büro des Direktors, alle Klassenzimmer zu überblicken sind. Die einzige Ausnahme ist der Block, in dem die Klassenzimmer der ersten Jahrgangsstufe untergebracht sind, denn er liegt außerhalb dieses Ovals.



Abb. 9: Die Lehrer während der Morgenversammlung.

Ein besonders bezeichnender Moment für die potentiell permanente Überwachung der Schüler ist die Morgenversammlung. Die Schüler stehen in der Mitte des Schulhofs, dem Lehrerzimmer und dem Büro des Direktors den Rücken zugewandt. Die

meisten Lehrer stehen links der Schüler auf dem etwas höher gelegenen Weg vor den Klassenzimmern. So können sie die siebenhundert Schüler problemlos überblicken, stehen aber nicht im Blick der Schüler. Dreht ein Schüler seinen Kopf weg vom Redner zu den Lehrern, wird er sofort zur Aufmerksamkeit ermahnt.

Andere Lehrer stehen hinter den Schülern – und somit unsichtbar für diese – vor dem Lehrerzimmer. Die Schüler werden von allen Seiten überwacht. Jedes Fehlverhalten des Schülers wird entdeckt und sofort geahndet. Das Verhalten des *senior house masters* während einer Morgenversammlung verdeutlicht dies:

Als ich um 6:30 Uhr an den Versammlungsplatz kam, schlenderte der *senior house master* bereits mit einem Stock über den Schulhof, durch die Schüler, die gerade auf dem Schulhof eintrudelten. Um 6:40 Uhr stellte er sich in den Eingangsbereich des Schulhofes, wo alle Schüler vorbeiliefen, wenn sie von ihren Häusern kamen. Um 6:49 begann die Versammlung.

Zunächst stand der *senior house master* bei den Lehrern, links von den Schülern, wo auch ich stand. Nach dem Gebet und der *national pledge* begann der *school chaplain* seine Ansprache. Gleichzeitig trat der *senior house master* wenige Schritte vor und stellte sich mit seinem Stock direkt neben die Schüler auf eine kleine Mauer, die den Versammlungsbereich der Schüler begrenzt. Dort stand er noch höher als der Redner und überblickte alle Schüler. Er schaute nicht ein einziges Mal zum Redner sondern nur auf die Schüler. Nach wenigen Augenblicken lief er die Mauer entlang, immer weiter hinter die Schüler, bis er aus ihrem Sichtfeld verschwunden war. Einige haben sich gedreht, um nach dem *senior house master* zu schauen, wurden aber sofort von ihm ermahnt, nach vorne zu blicken. Kurz blieb er hinter den Schülern auf der Mauer stehen, trat dann herunter und hinter die Schüler. Er stellte sich direkt hinter die Schüler, erst links, dann in die Mitte, dann ganz rechts. Schließlich stellte er sich rechts hinter den Schülern auf die Mauer, für die Schüler unsichtbar. Nach wenigen Sekunden schritt er auf der Mauer nach vorne und gelangte so wieder ins Sichtfeld der Schüler. Wieder drehten sich einige zu ihm und wieder wurden sie sogleich ermahnt. Schließlich stand er am vorderen Ende der Mauer, auf Höhe der vordersten Schülerreihe, für alle gut sichtbar. Kurz blieb er dort stehen, lief dann wieder hinter die Schüler, trat herab, ging hinter die Schüler. Dort lief er hin und her, bis die National-

hymne gesungen und die Versammlung beendet wurde. (überarbeitete Feldnotizen, 1.12.2007)

Der *senior house master* bedient sich während dieser Versammlung zweier Elemente. Zum Teil macht er sich gut sichtbar für alle Schüler. Vor der Versammlung schlenkert er mit seinem Stock durch die eintrudelnden Schüler, während der Versammlung stellt er sich auf exponierter Position rechts und links vor die Schüler. Er zeigt ihnen, dass er da ist, dass er sie überwacht und bereit ist, sie zu bestrafen. Zum Teil macht er sich unsichtbar. Zwischen den Momenten der optimalen und gewollten Sichtbarkeit – in diesen Momenten werden die Schüler, die ihn anschauen, nicht bestraft – begibt er sich aus dem Blickfeld der Schüler, lässt diese aber in der Gewissheit, ununterbrochen überwacht zu werden. Die Schüler wissen nicht, ob der *senior house master* links, rechts oder in der Mitte steht, sie wissen nicht, ob er sie von seiner Position aus sehen kann, sie wissen auch nicht, ob er sie überhaupt ansieht. Aber sie wissen, dass er sie jeden Moment sehen *könnte*, dass er jeden Moment hinter ihnen stehen *könnte*.

Auch der Direktor ist – sofern er auf dem Campus ist – während der Morgenversammlung ein möglicher Überwacher der Schüler. Außer in den Momenten, in denen er selbst zu den Schülern spricht, befindet er sich während der ganzen Versammlung in seinem Büro. Für Lehrer und Schüler unsichtbar, genießt er aus dem Fenster seines Büros einen freien Blick über alle Lehrer und Schüler. Er selbst ist vor den Blicken Anderer geschützt. Das Fliegennetz, die Fensterscheiben und die Tatsache, dass es in seinem Büro dunkler ist als draußen, machen den Blick in dieses aus einer Entfernung von über drei Metern unmöglich.

Sowohl durch die Architektur als auch durch die räumliche Anordnung der Personen scheint die Nandom Secondary School zu einem panoptischen Gebilde zu werden.²³ Die Hauptwirkung des Panoptikums ist „die Schaffung eines bewußten und permanenten Sichtbarkeitszustandes [...], der das automatische Funktionieren der

²³ Trevor Welland beschreibt in seinem Artikel „Living in the ‚empire of the gaze‘: time, enclosure and surveillance in a theological college“ (2001) anschaulich, wie das Leben der Novizen, ähnlich dem Leben der Schüler an der Nandom Secondary School, mithilfe des Bentham’schen Panoptikums gedacht werden kann.

Macht sicherstellt“ (Foucault 1994: 259). Das Bewusstsein, permanent überwacht zu werden, beziehungsweise permanent überwacht werden zu können, macht die tatsächliche Überwachung weitgehend überflüssig. Das Gefühl der permanenten Sichtbarkeit macht den Überwachten zu seinem eigenen Überwacher. Übertragen auf die Nandom Secondary School bedeutete das, die Schüler sollen ihre vorgegebene Position akzeptieren und zu disziplinierten Subjekten werden, ohne dass es für die Schulleitung notwendig wäre, die Schüler ununterbrochen zu überwachen. Im Panoptikum nach dem Entwurf von Jeremy Bentham stellt allein die Architektur sicher, dass sich die Insassen der Institution permanent überwacht fühlen.²⁴ An der Nandom Secondary School müssen die Schüler aber immer wieder auf ihre Sichtbarkeit hingewiesen werden: Die Überwacher müssen sich regelmäßig zeigen, um sicher zu stellen, dass die Schüler nicht vergessen, dass sie überwacht werden. An der Nandom Secondary School herrscht also kein Regime der unpersönlichen, bürokratischen Überwachung. Denn damit das Gefühl der panoptischen Überwachung bei den Schülern erhalten bleibt, muss auch die persönliche Überwachung der Schüler durch die Lehrer aufrechterhalten werden.

Überwachen

Ein Überwacher, der durch seine ständige Präsenz auffallen soll, ist der *master-on-duty* (MOD). Möglichst rund um die Uhr soll der MOD die Schüler überwachen. Er soll über alles informiert sein, was in der Schule vor sich geht, anschließend muss er dem Direktor detailliert Bericht erstatten. Konkret sind die Aufgaben des MOD wie folgt festgelegt:

1. To visit the dormitories every morning at 6.30 am to drive out students.
2. To see to it that students' beds are well laid.

²⁴ In Benthams Entwurf eines Gefängnisbaus ist ein ringförmiges Gebäude in Zellen unterteilt, die jeweils zwei Fenster haben, eines nach innen und eines nach außen. In der Mitte steht ein Turm mit breiten Fenstern zur Innenseite des Ringgebäudes hin. Vom Turm aus sind alle Zellen einsehbar, die Insassen sehen nur den Turm, nicht den Überwacher. Es gilt das Prinzip, „daß die Macht sichtbar, aber uneinsehbar sein muß; sichtbar, indem der Häftling ständig die hohe Silhouette des Turms vor Augen hat, von dem aus er bespäht wird; uneinsehbar, sofern der Häftling niemals wissen darf, ob er gerade überwacht wird; aber er muß sicher sein, daß er jederzeit überwacht werden kann“ (Foucault 1994: 259).

3. To lock the dormitory blocks at 6.45 am and keep the keys and open the dormitories at 2.00 pm.
 4. To supervise all students activities during the week.
 5. To be with the students during all meals and patronize the Master-on-duty bowl of food.
 6. To check general cleanliness in the classrooms.
 7. To ensure that students remain in their classes during classes.
 8. To make sure that students are properly dressed during classes.
 9. To conduct the roll call on free exeat days and other holidays.
 10. To write a daily report of activities and events that take place during the week in the Master-On-Duty Diary.
 11. To take part in Inspection on Inspection Days.
 12. To punish or bring offenders to Senior Housemaster for punishment.
 13. To supervise the afternoon studies.
 14. To investigate all criminal acts and submit a report to the Senior Housemaster.
 15. To make students remain in their own classes or Assembly Hall/Dining Hall during preps period.
 16. To maintain perfect silence in the dormitories after lights out.
- (Schulinternes Merkblatt für *master-on-duty*)

Der *master-on-duty* ist eine für das Überwachungssystem der Schule zentrale Figur. Er ist der Aufpasser vom Dienst: Rund um die Uhr soll der MOD die Schüler überwachen und über alles Bescheid wissen, was in der Schule vor sich geht. Zum Ende seiner Dienstwoche hat der MOD einen Bericht abzuliefern, der vom Direktor gründlich gelesen und bei Zufriedenheit abgeseget wird. Sind einige Punkte unklar oder lückenhaft dokumentiert, wird der zuständige MOD unverzüglich vom Direktor dazu befragt.

„Master-on-duty Report, 7th week of the second term: 27/02/05 to 05/03/05

Sunday

On the first day of the week there was a mass service on campus. In attendance were the headmaster of the school, the school chaplain and some other members of staff. Immediately after the church service, the bell was tolled for breakfast and it was past the normal 9:00 am breakfast time. During lunch, the students were punctual to the dining hall and that made things to

move very fast. In the evening, supper was taken at the usual time (i.e. 5:30pm). Preps was observed after supper.

Monday

On Monday, the headmaster of the school addressed the morning assembly. He talked on two main issues and these are sports and discipline case. On the issue of sports, he expressed his gratitude to the student body for their performance. He also asked those who were chosen to represent the school in the forthcoming sports games to try their possible best in order to raise the image of the school. The sports master was also praised for this wonderful organisation. On the part of discipline, he mentioned the names of two students who were to go home for two weeks suspension. They were Vinaibe Lambert and Daburo Calmare.

At 9:00 am it was time for the students to have their breakfast. But due to the delay by some of the students it was taken around 9:15 am. Lunch was taken at the usual lunch's time. After lunch some students were punished by the master-on-duty for wearing slippers to the dining hall. And at 4:00 pm some of the students went to the school's field to exercise themselves in the various disciplines of sports. After the sports, the students came to the dining hall for their supper. They went for night preps and retired to their beds after preps over.

Tuesday

On Tuesday, the students woke up early, so by 7:00 am almost all of them were in their classrooms except some few students who were still found around the dormitories on the basis of ill health. At the usual breakfast time the bell was tolled for breakfast and the students were at the dining hall on time. Some students who still turned deaf ears to instruction wore slippers to the dining hall and the victims were punished. Lunch was taken at the appropriate time and at 4:00 pm some of the students turned up for some sporting activities on the school's field. They were still on the field when it was time for supper and because of that the sportsmen could not turn up for supper on time. Night preps was observed and the students retired to their beds after the preps.

[...]

compiled by Idrisu Atto

seen [Unterschrift] Headmaster 09/03/05"

(handschriftliches Original, Dokument der Nandom Secondary School)

Der *master-on-duty* lässt sich als die ideale Überwacher-Figur begreifen, denn er vereint in sich die zwei Elemente, die Giddens als den Kern jeglicher Überwachung ausmacht: „Überwachung bezieht [...] zwei verwandte Phänomene aufeinander. Die Aufbereitung von Informationen, die der Koordinierung der sozialen Aktivitäten von Untergebenen dient, und die direkte Kontrolle des Verhaltens dieser Untergebenen“ (1992: 180). Einerseits bereitet der MOD, wie in seinem detailreichen Bericht zu sehen, Informationen auf, die der Schulleitung Aufschluss darüber geben, ob der Alltag der Schüler reibungslos abläuft beziehungsweise ob an der Koordination des Tagesablaufs irgendetwas geändert werden muss, um einen reibungslosen Ablauf zu garantieren: Ist die Beleuchtung der Wege zu den Toiletten defekt? Gibt es Probleme mit der Qualität und Menge der Speisen? Andererseits ist der MOD als permanent anwesender Kontrolleur die Verkörperung der direkten Kontrolle über die Untergebenen.

In der Praxis ist es dem MOD natürlich nicht möglich, rund um die Uhr bei den Schülern zu sein. Er muss selbst Unterricht halten, diesen muss er auch vorbereiten, und nicht zuletzt muss er sich um seine Familie kümmern. Das weiß auch der Direktor, und deshalb versucht er selbst, so oft wie möglich bei den Schülern zu sein. Er besucht sie im Speisesaal, er schaut bei ihnen auf dem Sportfeld vorbei, oder er trifft sie beim Spaziergang über den Campus.

„Every day – when I’m here – I go around to see who is where. Every day! If it is time for meals, if you are not in the dining hall, I will get you. Yes. When they see me walking around even without my stick, they know...! Everybody is running to the dining hall. So, when I do these things, students are... alert.“ (Brother Cosmas Kanmwaa, 6.12.2006)

Das Geheimnis einer funktionierenden Schule ist für Brother Cosmas Kanmwaa in der aktiven Überwachung. Da weder er selbst, noch die Schulleitung, noch die Lehrer permanent bei den Schülern sein können, gibt es die *prefects*, Überwacher der Schüler aus den Reihen der Schüler. Ich habe bereits gezeigt, dass die *prefects* zwar von den Schülern gewählt werden, die Kandidaten, welche von der Schulleitung zugelassen werden, werden allerdings zuvor gründlich begutachtet und streng

selektiert. Die Vorauswahl der Schulleitung zeigt, wie groß ihr Interesse ist, fähige und der Schulleitung zugewandte Schüler als Überwacher auszuwählen.

Prüfen

Die Schüler der Nandom Secondary School werden nicht nur überwacht, das heißt, als Kollektiv zur Entdeckung möglichen Fehlverhaltens einzelner oder mehrerer Schüler beobachtet. Sie werden auch minutiöser und individualisierender Prüfung unterzogen. Dadurch wird es möglich, individuelles Abweichen von der vorgegebenen Position und den damit verbundenen Regeln zu dokumentieren und sanktionieren (vgl. Foucault 1994: 238). Hierbei geht es mir weniger um das Prüfen des akademischen Fortschritts der Schüler²⁵ als um die Prüfung, die an ihren Körpern durchgeführt wird. Sie ist Bestandteil der vierzehntäglichen Samstags-Inspektion.

Die Inspektion begann um Punkt 8:00 Uhr. Teilnehmer waren der *senior house master*, der *assistant senior house master*, die *house master* der vier Häuser sowie der *senior prefect* und sein Assistent. Begleitet wurde die Gruppe der Inspektoren von dem *house prefect* des Hauses, in dem die Inspektoren gerade unterwegs waren, und – in einigem Abstand – von mir.

Nach der genauen Kontrolle der Umgebung der Häuser, der Waschplätze und der Innenhöfe der beiden Blocks auf ihre Sauberkeit begannen die Inspektoren, jeden Schlafraum einzeln zu inspizieren. Alle Schüler trugen ihr Ausgeh-Hemd und standen schweigend vor ihren Betten, den Blick gerade nach vorne, zum Gang in der Mitte des Zimmers gerichtet. Ihre Gesichter waren starr, ihre Hände hielten sie seitlich ihrer Körper gerade herunter.

Vornweg ging der *senior house master*, kurz nach ihm sein Assistent. Sie kontrollierten neben der Sauberkeit und Ordnung des Raumes und der Möbel auch die Sauberkeit der Schüler. Sie gingen von Schüler zu Schüler, inspizierten zuerst sein Bett und seine Kleiderbox, danach ihn selbst. Erst die Kleidung: Waren die Schuhe, die Hose oder das Hemd zu schmutzig, hat der *assistant house master* den Schüler gerügt und einen Minuspunkt für sein

²⁵ In regelmäßigen Abständen, mindestens jedoch dreimal pro Trimester, schreiben die Schüler Tests in all ihren Fächern. Die Ergebnisse werden im *academic records book* jedes Schülers festgehalten.

Haus notiert.²⁶ Danach wurde der Schüler aufgefordert seine Hände vorzuzeigen, erst die Handfläche, dann der Handrücken. Anschließend die Kontrolle der Haare. Waren die Fingernägel in den Augen der Inspektoren zu lang oder zu schmutzig, die Haare zu lang oder ungekämmt, notierte der *assistant senior house master* den Namen des Schülers und forderte ihn auf, am Nachmittag bei ihm vorbeizukommen um vorzuzeigen, dass die Mängel behoben sind. (überarbeitete Feldnotizen vom 4.11.2007)



Abb. 10: Schüler während einer Inspektion.²⁷

Die Körper der Schüler werden einer minutiösen Prüfung unterzogen. Mängel werden gerügt, zum Teil bestraft, auf jeden Fall notiert. Die Schüler werden nicht nur zum Objekt einer Beurteilung, sie bekommen auch gezeigt, dass es keinen persönlichen Bereich gibt, der sich der Prüfung durch die Lehrer entzieht. Ihnen wird verdeutlicht, dass auch die kleinste Abweichung vom erwarteten Verhalten, jeder

²⁶ Das Ergebnis der Punktwertung – welche Häuser bei der Inspektion am besten und am schlechtesten abgeschnitten haben – wird am darauf folgenden Montag an der Morgenversammlung bekannt gegeben.

²⁷ Weiße Hemden tragen die neuen Schüler, die ihr Ausgehemd noch nicht erhalten haben.

Schmutzkrümel unter dem Fingernagel von den Lehrern entdeckt und festgehalten wird.

Bestrafen

Wie in jeder Schule, so gibt es auch an der Nandom Secondary School Fälle, in denen die Schüler nicht in den von der Schule vorgegebenen Positionen bleiben beziehungsweise das Bündel von Erwartungen, das an ihre Position geknüpft ist, nicht ganz erfüllen. Wird mithilfe der Techniken der Überwachung und Prüfung ein abweichendes Verhalten ausgemacht, wird der betroffene Schüler bestraft.

Wie jeden Tag kam ich um 6:30 Uhr zum Versammlungsort. Einige Schüler waren gerade dabei, ihre Klassenzimmer zu fegen, andere fegten vor den Klassenräumen. Wieder andere standen in Gruppen zusammen und unterhielten sich. Kurz nach mir traf der *senior house master* ein mit einem kleinen Kanister, der zur Hälfte mit einer dunklen Flüssigkeit gefüllt war. Der *senior prefect* kam ebenfalls und trug drei etwa 1,20 Meter lange Stöcke unter dem Arm.

Um 6:40 Uhr läutete die Glocke und die Schüler liefen allmählich auf dem Versammlungsort zusammen. Währenddessen eilte der *senior house master* geschäftig hin und her, nahm die drei Stöcke vom *senior prefect* entgegen und verstaute diese zusammen mit dem Kanister in seinem Büro. Anschließend befahl er zwei Schülern, ein Lehrerpult vor die Schüler zu stellen. Einige Schüler schauten verwundert auf das Pult, andere beachtetten es überhaupt nicht. Nachdem der *senior house master* Kanister und Stöcke aus seinem Büro geholt und auf dem Pult platziert hatte, stellte er sich zu den bereits eingetroffenen Lehrern. Auch die Schüler waren nun alle versammelt.

Um 6:45 Uhr ertönte die Glocke erneut. Nach dem Gebet und der *national pledge* geschah ungewöhnlicherweise überhaupt nichts. Die Lehrer unterhielten sich, die Schüler wurden immer unruhiger. Ich stand etwas abseits der Lehrer und war ebenfalls unsicher, was passieren würde. So lange ließ der Direktor normalerweise nicht auf sich warten.

Um 7:00 Uhr kam schließlich der Direktor durch den Haupteingang der Schule, der im Rücken der versammelten Schülern lag. Kurz betrat er sein Büro, das für die Schüler ebenfalls nicht einsehbar war; von dort holte er

eine ausgebeulte Plastiktüte. Ruhigen und bestimmten Schrittes ging er schließlich rechts an den Schülern vorbei und stellte sich vor die Schüler neben das Pult. Die Tüte legte er darauf.

Drei Dinge hätte er heute anzusprechen: Zuerst sprach er über den am letzten Samstag in der Nandom Secondary School veranstalteten Mathematik-Wettbewerb. Das zweite Thema betraf den Lehrerstreik. Nach etwa zehn Minuten kam er zum dritten Thema: „I don't like the situation when the table comes here. I don't like it at all. But what can we do?! [...] Once I didn't do my duty, I deserve the punishment.“ Er erzählte die Geschichte, die ihn zur Bestrafung eines Schülers veranlasst hat: Vor drei Tagen hatte der Direktor zwei Schüler auf dem Campus getroffen, die nicht ordnungsgemäß gekleidet waren. Er ermahnte sie, sich umzuziehen. Er traf sie ein zweites Mal, erneut in „improper trousers“. Er ermahnte sie erneut und befahl ihnen, sich umgehend umzuziehen und die „improper trousers“ bei ihm abzuliefern. Wenig später gaben die beiden Schüler dem Direktor die „improper trousers“, gut verschnürt in Plastiktüten. Der Direktor nahm die Tüten, verstaute sie in seinem Zimmer und war zufrieden. Am Folgetag öffnete er die Tüten und sah, dass einer der Schüler eine falsche Hose eingepackt hatte. Es war nicht die Hose, die er getragen hatte, als er erwischt wurde, sondern eine andere, ältere. Nach dieser Geschichte nahm der Direktor die Plastiktüte und holte die betreffende Hose heraus, um sie den Schülern zu präsentieren. „You who were there know that this were not the trousers Pascal wore when I met him! You know it!“

„My father used to say, ‚When you spare the cane, you spoil the child!‘“ Die Bestrafung des Schülers sollten Schläge mit dem Stock sein. „Instead of six, I will give him ten.“²⁸ Daraufhin nahm er einen Stock in die Hände, wedelte mit ihm umher und deutete Schläge an. „Oh! It is too long! I will even have to handle it with two hands!“, sagte er in lockerem Ton. Der *senior house master* eilte sofort in sein Büro und holte eines der dort liegenden Messer, um einen Stock zu kürzen.

Während Mr. Kello mit den Stöcken beschäftigt war, rief der Direktor Pascal mit gelassener Stimme nach vorne, den Schüler „Come and lie on the table!“ Pascal trat vor die Schüler und beugte sich über den Tisch. Das war dem Di-

²⁸ Im Code of Discipline and Punishment der Schule sind sechs Schläge vorgesehen für *Flouting of the Authority of the Head*.

rektor nicht genug, Pascal sollte sich richtig auf den Tisch legen. Pascal gehorchte und legte sich mit dem Gesicht nach unten auf den Tisch. Der Direktor nahm den inzwischen gekürzten Stock vom *senior house master* entgegen und holte umgehend zum ersten Schlag aus. Mit Wucht traf der Stock auf das Gesäß von Pascal. Bei jedem Schlag zählte der Direktor laut mit. Nach zwei weiteren Schlägen winkelte Pascal seine Beine an, wodurch sein Gesäß verdeckt wurde. Der Direktor ermahnte ihn, die Beine ausgestreckt zu lassen. Sonst müsste er die Strafe leider erhöhen. Der siebte Schlag. „Seven! ... Or was it six?“ Schüler und Lehrer lachten. Der achte Schlag. Der Stock begann zu splintern, kleine Fetzen flogen davon. Nach dem zehnten Schlag rollte sich Pascal mit schmerzverzerrtem Gesicht vom Tisch.

„You now have ten minutes to bring the right trousers! If you fail, it is a new offence!“ Pascal fing sofort an zu laufen. In der Zwischenzeit nahm der Direktor die „improper trousers“ und warf sie auf den Boden. Er gab einem *prefect* die Anweisung, Benzin aus dem bereitgestellten Kanister über die Hose zu schütten und in Brand zu stecken. Nach kurzer Zeit kam Pascal wieder zum Versammlungsplatz. Auch die Hose, die er nun brachte, sollte der *prefect* mit Benzin tränken und ins Feuer werfen. „And Pascal! When the fire has burnt down, you will remove the ash! I don't want to see any ash at all! And now, remove the table!“ Pascal stand mit gesenktem Haupt neben seinen brennenden Hosen, vor seinen siebenhundert Mitschülern.

Der Direktor trat schließlich ohne ein Wort über rechts ab, dieselbe Seite, über die er gekommen war, und verschwand in seinem Büro. Der *prefect-on-duty* trat vor, die Hymne wurde gesungen, die Versammlung war beendet. (überarbeitete Feldnotizen, 27.11.2006)

Zunächst ist festzuhalten, dass die oben geschilderte Episode eine Ausnahmesituation war. In den drei Monaten, die ich auf dem Campus der Nandom Secondary School verbrachte, kam es nur ein einziges Mal zu einer solchen Prügelstrafe. In den letzten drei Jahren gab es insgesamt nur drei solcher Aktionen, eine davon ist die oben geschilderte. Dennoch habe ich diese Situation ausgewählt, denn hier trafen – in potenziertem Form – fast alle Faktoren zusammen, welche die Strafpraxis in der Schule ausmachen. Die vier zentralen Aspekte sind: das kodifizierte Strafsystem, seine flexible Anwendung, die Rolle des Strafenden und das Theater der Strafe.

Erstens handelt es sich um ein kodifiziertes Strafsystem. Der Ghana Education Service hat einen Code of Discipline for Senior Secondary Schools herausgegeben, der den Rahmen der schulinternen Strafpraxis vorgibt. Dieser Rahmen wird von dem schulinternen Strafkatalog ausgefüllt, der an vielen Stellen auf dem Campus aushängt, so dass jedem Schüler die Transparenz des Strafsystems vor Augen gehalten wird. Im so genannten *disciplinary code* sind dreißig mögliche Verstöße gegen die Schulregeln aufgeführt. Jedem dieser Verstöße ist eine Strafe, ein Strafmaß und ein Strafender zugeordnet. Ist eine Strafe vollzogen, werden alle Details vom *senior house master* im Strafenbuch festgehalten: Datum, Name, Haus, Klasse, Art des Regelbruchs, Strafe, Strafender.

Ein musterhaftes Beispiel soll das Prozedere in Folge eines Regelverstößes beleuchten: Bei einem nächtlichen Anwesenheitsappell stellt der *prefect-on-duty* fest, dass zwei Schüler nicht in ihren Betten sind. Er notiert ihre Namen und gibt sie weiter an den *senior house master*. Dieser beruft in den folgenden Tagen eine Sitzung des Disziplinar Komitees ein. Hierfür bittet er sowohl die beiden Beschuldigten sowie den *prefect-on-duty*, einen Bericht über die Vorkommnisse während der Nacht des Appells zu schreiben. Alle drei Berichte werden in der Sitzung des Disziplinar Komitees verlesen, und alle drei Schüler werden zu jener Nacht befragt²⁹. Nach einer Beratung stellt das Disziplinar Komitee fest, dass die Schüler gemäß dem Strafkatalog für zwei Wochen suspendiert werden sollen. Diesen Vorschlag reicht das Komitee an den Direktor weiter, der stimmt zu, die Strafe wird vollzogen und im Strafenbuch festgehalten. Die Kodifizierung und damit die Transparenz des Strafsystems an der Nandom Secondary School trägt dazu bei, dass die Rechtmäßigkeit der Bestrafungspraktiken an der Schule nicht angezweifelt wird.

Zweitens ist die Strafpraxis nicht so rigide, wie die Kodifikation annehmen ließe. Im Falle der oben beschriebenen Prügelstrafe wurde das Disziplinar Komitee nicht einberufen, denn Pascals Schuld hielt der Direktor für eindeutig festgestellt. Auch das Strafmaß wurde nicht vom Strafkatalog übernommen: Der Direktor gab Pascal nach

²⁹ „Heads must ensure that all cases of indiscipline are thoroughly investigated by their Disciplinary Committee. In all these investigations, students must be given a hearing.“ (Ghana Education Service: Code of Discipline for Senior Secondary Schools)

eigenem Gutdünken vier Schläge mehr, als der von ihm erstellte Strafkatalog erlaubte. Die meisten Strafen werden von den Lehrern an Ort und Stelle ausgesprochen, ohne Einberufung des Disziplinarkomitees und ohne Konsultieren des Strafkatalogs. Kommt ein Schüler zu spät zur Morgenversammlung, muss er am Nachmittag Gras mähen; trägt er Gummisandalen im Speisesaal, muss er am nächsten Tag Gras mähen; wird bei ihm ein Mobiltelefon gefunden, muss er fünf Tage lang Gras mähen. Nur in schwierigen Fällen, die nicht ohne weitere Ermittlungen zu lösen sind, wird das Disziplinarkomitee mit der Begutachtung des Falles beauftragt. Kurz vor dem Ende meiner Forschung hat mir der *assistant senior house master* die Flexibilität der Strafpraxis eindrücklich vor Augen gehalten:

In der Mittagspause war ich heute im Büro von Mr. Kello. Dieser war nicht da, aber mit seinem Assistenten, Peter Kuugyire, hatte ich ein interessantes Gespräch. Ich blätterte gerade im Strafenbuch und las von einem Schüler, der vor wenigen Monaten ohne Ausgeherlaubnis in Nandom entdeckt worden war. Der Strafkatalog der Schule sieht dafür eigentlich zwei Wochen *suspension* als Strafe vor. Der Regelbruch des Schülers war aber nur mit einem Tag Gras Mähen geahndet worden. Ich fragte Mr. Kuugyire, wie dies möglich sei. Daraufhin blickte er mich fragend an. Ich wiederholte meine Frage, doch sein Blick klärte nicht auf. Er wies mich etwas ruppig zurecht: Er kenne doch die genauen Umstände nicht! Wie sollte er denn dann sagen können, ob die Bestrafung gerecht oder ungerecht war? Jedenfalls dürfe man auf keinen Fall den Strafkatalog als starres Handbuch zur Bestrafung von Schülern verwenden. Das werde den einzelnen Fällen überhaupt nicht gerecht! (überarbeitete Feldnotizen, 8.12.2006)

Drittens wird die Strafpraxis an der Nandom Secondary School beeinflusst durch die Rolle des Strafenden. Hat der Direktor Pascal vier extra Schläge gegeben, weil er sich als Schulleiter nicht dermaßen an der Nase herumführen lässt? Hat er Pascal vier extra Schläge gegeben, weil man so nicht mit einem Brother FIC umgehen darf? Oder hat er Pascal vier extra Schläge gegeben, weil er mit ihm verwandt ist? Die genauen Verwandtschaftsverhältnisse zwischen Pascal und dem Direktor konnte ich nicht klären, jedoch schien fest zu stehen, dass beide mindestens aus demselben Dorf stammen. Viele Schüler und Lehrer sahen darin den Grund, dass der Direktor

besonders streng mit Pascal umging. Einige Lehrer warfen dem Schulleiter vor, er ver helfe stets denjenigen zum Vorteil, mit denen er verwandt ist, oder die aus seinem Heimatdorf kommen. So fragte mich Mr. Nofong: „Does it need to travel something like fifty miles to employ a cleaner? There are many people who are unemployed in town. Does it take somebody to travel fifty miles to employ a driver? There are many drivers here! Yet he went to his hometown and brought a cleaner and a driver“ (Interview mit Valerian Y. Nofong, 12.12.2006). Vielleicht wollte der Direktor mit der strengen Bestrafung von Pascal demonstrieren, dass der Vorwurf der Vetternwirtschaft haltlos sei. Selbstverständlich gibt es auch zahllose Vorfälle, in denen die Rolle des Strafenden eine Milderung der Strafe oder gar einen Verzicht auf Bestrafung zur Folge hat.

Der Vierte Aspekt, der die Strafpraxis an der Nandom Secondary School charakterisiert, ist die Inszenierung der Strafe. Täglich traf ich bei meinen Spaziergängen Schüler auf dem Campus, die gerade mit Strafarbeiten beschäftigt waren: Sie mähten Gras oder schleppten Wasser. Für alle gut sichtbar standen sie entweder auf dem Feld oder liefen mit Eimern über den Campus. Das sind die alltäglichen Strafen, das ist die alltägliche Zurschaustellung von Delinquenten. Alle Strafen, die über dieses Mindestmaß hinausgehen, werden auf einer anderen Bühne zelebriert. Wird ein Schüler suspendiert, wird ein *prefect* seines Amtes enthoben oder werden Schüler, die beim Defäkieren im Busch gesehen wurden, bestraft – alle werden bei der Morgenversammlung vorgeführt. Die Delinquenten müssen wie Pascal vor ihre siebenhundert Mitschüler treten, werden dort vom Direktor bloßgestellt und anschließend bestraft.

Die Intentionen, die hinter diesem Straf-Zeremoniell stehen, sind nicht eindeutig zu bestimmen. Zum einen wird Strafe vom Direktor wie von den Lehrern als Mittel der Korrektur betrachtet. Man will den Schüler verbessern. Dafür bräuchte es aber nicht die öffentliche Bühne. Daher erscheint mir ein anderer Aspekt, der ebenfalls explizit von Direktor und Lehrern genannt wird, viel wichtiger: Die Strafe soll abschreckend auf die übrigen Schüler wirken. Die Bestrafung richtet sich also nicht allein an den Regelbrecher, sondern auch – und vor allem – an die anderen Schüler. Der Schwerpunkt der Bestrafung liegt demnach weniger auf der Bestrafung des Vergehens in

der Vergangenheit, sondern auf der Verhinderung solcher Taten in der Zukunft. Doch damit ist die Intention der Inszenierung der Strafen immer noch nicht ausreichend geklärt. Es geht hier nicht allein um die Bestrafung eines Schülers und der Abschreckung anderer. Wie mir in Gesprächen mit dem Direktor und mit Lehrern deutlich wurde, geht es vor allem auch um die Wiederherstellung der für einen Augenblick verletzten Autorität der Lehrer, des Direktors oder der Schulleitung als Ganzes.

Zusammenfassung: Die Disziplinierung der Schüler

Die Schüler sind Ziel verschiedener Disziplinartechniken. Sie bekommen mit dem Eintritt in die Nandom Secondary School eine bestimmte Position zugewiesen und damit ein Bündel von Erwartungen an ihr Verhalten. Sie werden vereinheitlicht: Kein Schüler soll mehr haben als der andere, kein Schüler soll einen anderen Tagesablauf haben als der andere. Sie werden klassifiziert: Die Schüler werden in unterschiedliche Gruppen eingebunden, denen jeweils unterschiedliche Orte zugewiesen sind. Die Kombination aus Klassifizierung und raum-zeitlicher Fragmentierung in Gestalt des lückenlosen Stundenplans erleichtert die Kontrolle der Schüler. Sie werden hierarchisiert: Abgestufte Autoritäten innerhalb der Schülerschaft sorgen dafür, dass sich die Schüler zu einem gewissen Grad selbst organisieren und regulieren, was die Lehrer in ihrer Funktion als Kontrolleure der Schüler entlastet. Ob die Schüler ihre vorgegebene Position und die mit ihr verbundenen Erwartungen und Regeln einhalten, wird durch Praktiken der Überwachung und der Prüfung kontrolliert. Die Gewissheit, potentiell permanent überwacht zu werden, und die Gewissheit, vor der minutiösen Prüfung durch die Lehrer nicht den kleinsten Regelbruch verbergen zu können, soll die Schüler in ihrer Position festhalten. Wird festgestellt, dass ein Schüler die Erwartungen und Regeln, die an ihn gerichtet sind, nicht erfüllt hat, wird er unter Bezug auf das kodifizierte und dadurch legitimierte Strafsystem der Schule bestraft – obgleich das Bestrafen an der Nandom Secondary School durch eine äußerst flexible Praxis gekennzeichnet ist. Die öffentliche Bestrafung dient der Korrektur, der Abschreckung und der Wiederherstellung der verletzten Autorität der Lehrer oder des Direktors.

3 Die Grenzen der Disziplinierung

Bis hierher mag der Eindruck entstanden sein, es handele sich bei der Nandom Secondary School um eine Institution, in der die Schüler einem enormen Bündel von Disziplinartechniken ausgeliefert sind und keinerlei alternative Handlungsmöglichkeiten haben. Handelt es sich gar um eine „totale Institution“ wie sie von Erving Goffman beschrieben wird? Um eine Institution, deren Mitglieder ein formal reglementiertes Leben führen, von der Außenwelt abgeschnitten sind und einer einzigen Autorität unterstehen? (Goffman 1972: 11, 17).

Ich werde in diesem Kapitel zeigen, dass das Leben der Schüler an der Nandom Secondary School keinesfalls von der Außenwelt abgeschnitten und total reglementiert ist. Vielmehr besitzen die Schüler Freiräume, die es ihnen erlauben, die Restriktionen der Institution zu umgehen und ihre eigene Disziplinierung subtil zu unterlaufen.

Kontrolle der Lehrer

Nicht nur die Schüler sind an der Nandom Secondary School verschiedenen Disziplinartechniken ausgesetzt, auch die Lehrer werden überwacht, geprüft und bestraft.³⁰ Dadurch tun sich für die Schüler Freiräume auf, die ihnen erlauben, der Kontrolle von oben zeitweise zu entgehen.

Zunächst wird jedem Lehrer eine Position in der Schule zugewiesen: Sie werden klassifiziert und in Hierarchien eingebunden. Jeder Lehrer bekommt auf dem Campus einen Bungalow zugewiesen, womit der Aufenthaltsort des Lehrers größtenteils vorgegeben ist. Außerdem wird jeder Lehrer einem Fachbereich zugeordnet, dessen Vorsitzendem er über die Trimester-Endprüfungen und ihre Ergebnisse Rechenschaft ablegen muss. Will er eine Prüfung verschieben, muss er dem Vorsitzenden seines Fachbereichs einen triftigen Grund dafür nennen; sind die Ergebnisse eines Tests außerordentlich gut oder schlecht, muss er seinem Vorsitzenden Erklärungen dafür liefern. Darüber hinaus bekommt jeder Lehrer der Nandom Secondary School

³⁰ Dass Lehrer ebenfalls Ziel von Disziplinartechniken an Schulen sind machen auch Bushnell (2003) und Perryman (2006) deutlich.

eine Sonderfunktion übertragen: *house master*, *senior house master*, *guidance and council coordinator*, *compound master*, *messing master*, *health master* sind einige dieser Posten. Da die Lehrer ihre Sonderfunktionen nur außerhalb des Unterrichts ausüben können, gibt es fast keine Tageszeit, zu der sie keine Funktion innehaben: vormittags als Lehrer, nachmittags in ihrer Sonderaufgabe. Da mit jeder Sonderfunktion ein bestimmter Ort verbunden ist, lässt sich für jeden Lehrer in etwa vorhersagen, wo er sich zu welcher Tageszeit auf dem Campus aufhalten wird. Der *house master* macht täglich Kontrollgänge durch sein Haus; der *senior house master* und der *guidance and council coordinator* müssen zu angegebenen Zeiten in ihren Büros erreichbar sein; der *messing master* muss zu jeder Mahlzeit im Speisesaal sein; der *health master* muss, wenn er nicht in seinem Bungalow ist, Informationen hinterlassen, wo er im Notfall erreicht werden kann.

Um sicher zu stellen, dass die Lehrer ihre Positionen nicht verlassen und ihre Verantwortungsbereiche nicht vernachlässigen, werden auch sie überwacht, geprüft und gegebenenfalls bestraft.³¹ Diese Kontrolle wird vor allem durch die Schulleiter – den Direktor und seine beiden Assistenten – ausgeführt. Jeden Morgen müssen sich die Lehrer im Anwesenheitsbuch im Lehrerzimmer ein- und austragen; zur ersten Unterrichtsstunde läuft der Vizerektor für akademische Belange an den Klassenzimmern vorbei und überprüft die Anwesenheit der Lehrer in den Klassenzimmern. Neben der schriftlichen Dokumentation der An- oder Abwesenheit der Lehrer wirkt auch die potentielle Überwachung durch den Direktor als Disziplinarmechanismus. Häufig kam es vor, dass der Direktor kurzfristig den Campus verlassen hatte und während der montäglichen, auch für Lehrer verpflichtenden Versammlung nicht wie geplant seine Rede halten konnte. Da die Lehrer jedoch nicht wussten, ob er auf dem Campus war, denn er wohnt in der für Schüler und Lehrer uneinsehbaren Residenz der Brothers FIC auf dem Mount Zion, waren die meisten Lehrer zugegen. Noch während der Versammlung konnten die Lehrer nicht sagen, ob der Direktor anwesend war oder nicht, da sie nicht in sein Büro sehen konnten.

³¹ Das Bestrafen der Lehrer beschränkt sich auf mündliche Ermahnungen, da die Schulleiter wegen des chronischen Lehrermangels an der Schule diejenigen Lehrer, die sich bereit erklärt haben, nach Nandom zu kommen, nicht verärgern wollen.

Ich habe weiter oben bereits den *master-on-duty* vorgestellt. Zum einen ist der *master-on-duty* der erste Überwacher der Schüler, zum anderen ist derselbe *master-on-duty* gleichzeitig der intensiven Kontrolle durch die Schulleiter ausgesetzt. Er muss für eine Woche detaillierte Tagesberichte schreiben und dadurch belegen, dass er von morgens bis abends die Schüler im Blick hatte. Jeder Bericht wird vom Direktor oder seinem Assistenten für Verwaltungsfragen gelesen, abgezeichnet und gegebenenfalls mit rotem Stift am Seitenrand kommentiert. Erachten die Schulleiter den *MOD*-Bericht als unzureichend, sind Lücken oder Fehler im Bericht, markieren sie zu viele Passagen mit rotem Fragezeichen, so wird der jeweilige *MOD* vom Direktor in sein Büro gebeten, um Rechenschaft über die Mängel des Berichtes abzulegen.

Eine andere Kontrolle, die die Schulleiter über die Lehrer ausüben, lässt sich als Nebenprodukt der Kontrolle der Schüler beschreiben. Der Vizerektor für Verwaltung sammelt zum Ende jedes Trimesters die Ergebnisse aller Trimester-End-Prüfungen. Ist eine Klasse in allen Fächern besonders schlecht, wird er den verantwortlichen Klassenlehrer zur Rede stellen und zu den Problemen seiner Klasse befragen. Ist eine Klasse in einem Fach außerordentlich gut oder schlecht, wird er den verantwortlichen Fachlehrer um Erklärung bitten, wie diese Ergebnisse zustande gekommen sind. Ähnlich verhält es sich mit den vierzehntäglichen Häuserinspektionen. Schneidet ein Haus besonders schlecht ab, werden zwar die Schüler dafür gerügt, aber auch der verantwortliche *house master* wird an seine Verantwortung erinnert, sein Haus und seine Schützlinge konsequenter zu kontrollieren.

Die Schulleitung ist jedoch nicht die einzige Instanz, die die Lehrer kontrolliert, denn auch die Schüler verfügen über Mittel, Kontrolle auf die Lehrer auszuüben. Eine wichtige Rolle spielen hierbei der *senior prefect* und der Schülersprecher.

Gestern, wenige Tage nachdem Pascal vor allen Schülern die Prügelstrafe durch den Direktor empfangen hatte, erzählte mir der *senior house master*, dass er ebenfalls einen Schüler mit dem Stock bestraft hat, in seinem Büro und ohne dem Direktor davon zu erzählen. Als ich heute Nachmittag mit dem *senior house master* in seinem Büro saß, kam der *senior prefect*, um zu fragen, ob, was er gehört habe, tatsächlich passiert sei. Zwar war der *SP* sehr vorsichtig in seiner Wortwahl und sehr respektvoll gegenüber dem Lehrer,

aber dennoch hat er eine Art Kontrolle auf ihn ausgeübt. Der *senior house master* stritt zwar alles ab, aber ihm wurde bewusst, dass seine Strafaktion kein Geheimnis war und dass der *senior prefect* bei weiteren Vorkommnissen dieser Art zum Direktor gehen würde. (überarbeitete Feldnotizen, 1.12.2006)

Nicht nur diejenigen, die in der Hierarchie der Schüler ganz oben stehen, können Kontrolle über die Lehrer ausüben. Vielmehr kann man jeden einzelnen Schüler als potentiellen Überwacher der Lehrer betrachten. Wenn der Direktor eine Weile nicht auf dem Campus war, zeigte sich die Überwacherfunktion der Schüler am deutlichsten. Wie er selbst feststellt, „anytime I travelled and came back, the students will complain. ‚Oh, when you were away, oh, the food in the dining hall was so small and so on, and so on.‘“ Sein Assistent, Mr. Viiru, bringt es auf den Punkt: „The students are the first to tell him what is happening here.“

Die Möglichkeiten der Schüler, Kontrolle über die Lehrer auszuüben, beschränkt sich jedoch nicht allein auf das Anzeigen von Lehrern bei der Schulleitung. Haben die Schüler das Gefühl, grob ungerecht behandelt worden zu sein, können sie über ihre Eltern und über das Board of Governors, dem höchsten Verwaltungsorgan der Schule, Einfluss auf Lehrer und Schulleitung nehmen. Mr. Bilikpe, Vizerektor für Verwaltungsfragen, erläuterte mir auf eine Frage zur Prügelstrafe, wie Schülereltern auf das aus ihrer Sicht brutale Verhalten von Lehrern reagieren können:

„And that is why in certain areas you see the parents attacking the teachers... because the teacher canes the child and because the authorities are not even sanctioning the use of the cane. That is why parents attack teachers. Some of them physically; some of them, they drag them to court.“
(Charles Bilikpe, 15.12.2006)

Gewöhnlicher als das Verprügeln und das Anklagen vor Gericht ist die Beschwerde über die *Parents-Teachers-Association* oder über das *Board of Governors*. Über diese Instanzen kann ein Schüler beziehungsweise können seine Eltern sogar Einfluss auf Entscheidungen der Schulleitung nehmen. Leopold K. Viiru, der Vizerektor für akademische Belange, schilderte mir folgenden Vorfall:

„There was this student who came late, I think it was close to 21 days. The school administration said ‚No!‘ Three weeks had passed, and the student hasn't come. No word from him as to why he didn't come. So, according to the code of discipline of the school the boy should be suspended indefinitely. Then some parents took up the matter and, in fact, the relation between the school administration and the Board of Governors became sour. In the end, they overturned our decision to suspend the boy. Even politicians came to the matter. The Member of Parliament of the area where the boy comes from had to step in. So we said ‚fine‘. Well, the boy, right now he is in school. He's in the 3C.“ (Leopold K. Viiru, 18.11.2006)

Wie mir andere Lehrer und Schüler erzählten, sei der betroffene Schüler als Erntearbeiter im Süden Ghanas gewesen, um Geld für seine Schulgebühren zu verdienen. Da er die kurzfristige Bekanntgabe des vorgezogenen Trimesterbeginns im Radio nicht mitbekommen hätte, sei er schließlich zu spät gekommen. Viele Eltern und einige Lehrer empfanden die Bestrafung als ungerecht, sodass sie die von Mr. Viiru skizzierten Schritte eingeleitet haben.

Da also auch die Lehrer, die Überwacher der Schüler, in ihrem Handeln eingeschränkt sind und da die Schüler ziemlich genau wissen, welche Rolle sie selbst bei der Kontrolle der Lehrer spielen, ergeben sich für die Schüler Handlungsmöglichkeiten, die über ihre vorgegebene Position hinausreichen.

Durchlässigkeit der Grenze

Die Handlungsmöglichkeiten der Schüler ergeben sich nicht nur aus der Kontrolle, die auf ihre Überwacher ausgeübt wird, sondern auch aus der Durchlässigkeit der Grenze ihrer Schule. Selbst eine totale Institution ist, wie Goffman beschreibt, niemals komplett abgeschlossen. Ihre Grenze ist durchlässig, sodass die in der Institution herrschenden Regeln von Normen beeinflusst werden, die außerhalb der Institution gelten (Goffman 1972: 118). Normen und Positionen aus dem gesellschaftlichen Makrokosmos werden in der Schule fortgeschrieben und die Schüler wissen die Widersprüche, die zwischen den unterschiedlichen Normen und Positionen entstehen, auf pragmatische Weise zu aktivieren. Wichtige Positionen, die die Schüler

schon mitbringen, wenn sie an die Nandom Secondary School kommen, werden bestimmt durch ihr Alter, ihre Religionszugehörigkeit, ihre regionale sowie soziale Herkunft. Diese Zuschreibungen und das Bündel von Erwartungen, das an die Träger dieser Positionen gestellt wird, sind häufig stärker als die von der Schule vorgegebenen Positionen.

Welchen Einfluss hat also das Alter der Schüler und Lehrer auf die Ordnung der Schule? Sowohl unter den Lehrern wie unter den Schülern bilden sich relativ offene Altersgemeinschaften: Die Jüngeren sind häufig zusammen, da sie sich am besten verstehen, die Älteren sind häufig zusammen, weil sie mit den Kleinen nichts anfangen können. Die Altershierarchie innerhalb der Schule führt oft zu Reibungen mit der formalen Schulhierarchie. Ich habe bereits den Konflikt zwischen den verschiedenen Formen der Seniorität angedeutet: im Verhältnis von Abraham zu seinem älteren, aber in der Schulhierarchie unter ihm stehenden Freund Charles. Wenn ein sechzehnjähriger Schüler der dritten Jahrgangsstufe einen Schüler der ersten Jahrgangsstufe sucht, der etwas für ihn erledigen soll, wird er es sich zweimal überlegen, ob er dafür einen *junior* anspricht, der fünf Jahre älter ist als er selbst.³²

Der Konflikt zwischen den beiden Formen der Seniorität fand auch auf der Ebene der Lehrer beziehungsweise der Schulleitung statt. So erläuterten mir Mr. Nofong, der älteste Lehrer der Schule, und Brother Cosmas, der Direktor der Schule, jeweils ihre Sicht auf das Problem der Hierarchie in der Schule:

„Changes in administration that I have noticed are that appointments are not by qualification... or by seniority. It's by pure power to take decisions. For instance, I am the most senior staff in the school. But he [the headmaster] has left me out of the administration because he knows that I would be opposing certain decisions or challenging certain decisions. Because certain things he said, I very often told him, I mean, it's not the right way to do it!" (Valerian Y. Nofong, 12.12.2006)

³² Den Einfluss des Alters der Schüler auf den Schulalltag sehen Fentiman, Hall und Bundy kritisch: „Children who are younger may be expected to serve the older children. This creates an imbalance in the learning situation within the classroom" (1999: 342). Ich konnte eine Benachteiligung der jüngeren Schüler im Klassenzimmer allerdings nicht beobachten.

Direktor: „It was from the beginning... full of troubles. Yes, I had trouble because it was very difficult for people to accept me as the new leader.“

Göpfert: „But why was it like that?“

Direktor: „All because they had their own, their personal ideas, I think. And also because, I think, people felt that I was too small to run this school. You know, there are old people there and then you bring this small boy to be a leader here. [...] I had all kinds of difficulties with teachers. Because I had to tell them to do the right thing. It wasn't easy. People would not understand that. Of course, it's also not easy calling somebody who is far older than you to put him down and tell him... you know... all kinds of things. For many people that is very difficult.“ (Brother Cosmas Kanmwaa, 6.12.2006)



Abb. 11: Mr. Nofong (links) und der Direktor (rechts im Hintergrund) während einer Morgenversammlung.

Für die einen war diese Konstellation unterschiedlicher Hierarchien problematisch, für andere mag sie sich als günstig erweisen. Die Schüler beispielsweise sind sehr geschickt im Umgang mit den beiden Formen der Seniorität. Wollen sie etwas gegen eine Entscheidung des Direktors unternehmen, richten sie sich zu allererst an den ältesten Lehrer der Schule. Dessen ist sich auch Mr. Nofong bewusst: „They think that I should be solving all their problems!“ Um die Schulhierarchie zu überwinden, aktivieren die Schüler die Altershierarchie.

Für den Alltag an der Schule spielt neben dem Alter auch die Religionszugehörigkeit der Schüler und Lehrer eine wichtige Rolle.³³ Schüler einer Glaubensgemeinschaft verbringen viel Zeit miteinander, nehmen regelmäßig an gemeinsamen Ritualen teil und entwickeln daher ein Gemeinschaftsgefühl, das stärker sein kann als bei anderen innerschulischen Gemeinschaften. So rückten die muslimischen Schüler – ungeachtet ihres Jahrgangs oder ihres Hauses – in der Zeit des Ramadan enger zusammen, weil sie nicht mehr mit den anderen Schülern die Mahlzeiten einnahmen, sondern erst nach Sonnenuntergang. Auch das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern wird durch die Religionszugehörigkeit beeinflusst. Jede Religionsgemeinschaft hat einen Lehrer als Patron, der die Anliegen der Gruppe vor die Schulleitung trägt. Er hat ein engeres Verhältnis zu seinen Schützlingen als zu anderen Schülern, denn er verbringt mehr Zeit mit ihnen: Er hält mit den Schülern gemeinsame religiöse Rituale ab und er organisiert und feiert mit ihnen gemeinsame religiösen Feste. Doch auch Lehrer, die nicht der Patron einer Glaubensgemeinschaft waren, hatten zu den Schülern, die ihren eigenen Glauben teilten, bisweilen ein engeres Verhältnis, als zu den anderen Schülern. So ging zum Beispiel der katholische *senior house master* viel strenger mit muslimischen Schülern um als mit Schülern, die er jeden Sonntag in der Messe traf. Für ihn schienen – außerhalb des Unterrichts – keinesfalls alle Schüler gleich zu sein.

Darüber hinaus schlägt sich die regionale Herkunft der Schüler und Lehrer im Alltag auf dem Campus nieder. Es gibt an der Schule einige *home town associations*, die vor allem der Kontaktpflege untereinander dienen. Vielfach werden die Religionszugehörigkeit und regionale Herkunft dabei verknüpft, wie zum Beispiel in der Kaleo Parish Association, die alle katholischen Schüler aus der Kaleo-Gemeinde umfasst. Aber nicht nur durch formale Gruppen wie die *home town associations* wirkt sich die regionale Herkunft auf den Alltag der Schule aus. Schüler, die sich aus ihrem Heimatdorf seit fünfzehn Jahren kennen, haben ein engeres Verhältnis zueinander als Schüler, die sich erst vor drei Monaten kennen gelernt haben. Ein *prefect* wird mit einem alten Freund niemals so streng sein wie mit einem Fremden.

³³ An der Nandom Secondary School gibt es folgende größere religiöse Gemeinschaften: orthodox muslimisch, , ahmadiya muslimisch, römisch-katholisch, Pfingstkirche.

Ähnlich ist es mit dem Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern. Mr. Kello, der aus Nandom stammt, kennt viele Schüler oder die Familien von Schülern, die ebenfalls aus Nandom stammen. Grundsätzlich hatte Mr. Kello ein sehr distanziertes Verhältnis zu den Schülern. Neben seinem beruflichen Verhältnis zu ihnen als Lehrer und *senior house master* beschränkte sich seine Kommunikation mit den Schülern auf Ermahnungen, Bestrafungen, ironische Witze und Sticheleien. Nur mit Schülern aus seinem Heimatdorf – und nur mit solchen, die er gut kannte – führte er von Zeit zu Zeit ernste und ruhige Gespräche. Während er Schüler, die ihm fremd waren, bestrafte und hart für sich arbeiten ließ, bat er Schüler aus Nandom, ihm bei verschiedenen Gelegenheiten zu helfen. Die einen bestrafte er, indem er sie Wasser schleppen ließ, die anderen bat er, ihm beim Schlachten einer Ziege zu helfen – ein deutlicher Vertrauensbeweis gegenüber diesen Schülern. Die privaten Gespräche, die bei solchen Gelegenheiten entstanden, trugen dazu bei, dass die bereits bestehenden Verbindungen zwischen dem Lehrer und den Schülern aus Nandom noch verstärkt wurden. Es liegt auf der Hand, dass auch hier das Prinzip der Vereinheitlichung der Schüler ausgehebelt wurde.

Neben der regionalen ist auch die soziale Herkunft der Schüler für den Alltag an der Nandom Secondary School von Bedeutung. In den ersten Wochen meines Aufenthalts in Nandom sahen für mich alle Schüler ziemlich ähnlich aus, alle schienen mehr oder weniger gleich angezogen. Doch je länger ich mich in der Schule aufhielt, je intensiver ich den Alltag miterlebte, desto deutlicher wurden mir die feinen Unterschiede zwischen den Schülern. Mir fiel immer mehr auf, wie unterschiedlich die Schüler angezogen waren. Der eine trug ein ordentlich gebügeltes Hemd in strahlendem Weiß, darüber eine Krawatte mit funkelnder Nadel. Die Hose hatte eine akkurate Bügelfalte, die Lederschuhe blitzten. Der andere trug ein schlecht gebügeltes, sandfarbenes Hemd mit angerissener Brusttasche und nur noch der Hälfte der Knöpfe. Die zu lange Hose wurde nur vom Gürtel gehalten, die schmutzig-weißen Gummi-Sandalen stammten noch vom älteren Bruder. Wie sich die Schüler kleideten, war eines der auffälligsten Merkmale für die soziale Herkunft der Schüler. Doch die unterschiedliche soziale Herkunft der Schüler wurde nicht nur in ihrer Kleidung deutlich. Alle Schüler bekamen im Speisesaal dasselbe zu essen, alle be-

kamen gleichgroße Portionen. Aber einige Schüler konnten es sich leisten, auf das Essen im Speisesaal zu verzichten und stattdessen etwas Schmackhafteres bei den Frauen zu kaufen, die vor dem Speisesaal einige Snacks anboten. Besonders beliebt war frittiertes Yams.

Deutlich wird die Durchlässigkeit der Grenze der Schule auch wenn es um die Auswahl künftiger *prefects* geht. Ich habe bereits gezeigt, dass ein Schüler, der *prefect* werden möchte, sich bewerben, einen strengen Auswahlprozess durchlaufen und einer intensiven Überprüfung durch das Wahlkomitee standhalten muss. Die Schüler sollen zwar vereinheitlicht werden, ihre soziale Herkunft soll für das Leben in der Schule ohne jegliche Bedeutung sein. Doch bei der Auswahl der *prefects* werden Maßstäbe herangezogen, deren Erfüllung deutlich von der sozialen Herkunft der Schüler abhängt: Ihre Schuldenfreiheit gegenüber der Schule hängt direkt mit den Einkommensverhältnissen ihrer Eltern zusammen; ihre Englischkenntnisse und ihre Fähigkeit, sich eloquent vor Publikum in dieser Sprache auszudrücken, hängt auch davon ab, ob und wie intensiv in ihrem Elternhaus Englisch gesprochen wurde. Ich will nicht behaupten, dass nur Kinder aus Elite-Familien *prefects* werden können. Aber ein Junge, dessen Eltern von der Landwirtschaft leben, kein Englisch sprechen und nur unter Schwierigkeiten die Schulbücher und -uniformen für ihre Kinder bezahlen können, hat zumindest eine schlechtere Ausgangsposition als ein Junge aus einer Akademikerfamilie. Ich möchte hier an Bourdieu anknüpfen: Das kulturelle und ökonomische Kapital ihrer Eltern dient als „eine Art *Vorschuß* und *Vorsprung*“ (Bourdieu 1982: 129; Hervorhebung im Original) vor denjenigen, denen es an beiden Kapitalsorten mangelt.³⁴

Die *prefects* genießen schließlich Privilegien, die andere Schüler nicht haben: Sie arbeiten eng mit einigen Lehrern zusammen und haben dadurch ein fast freundschaftliches Verhältnis zu ihnen; sie bekommen die Notizen der Lehrer als erste zum Abschreiben; sie lernen, Verantwortung zu übernehmen; sie lernen, vor sie-

³⁴ „Das *ökonomische Kapital* ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts; das *kulturelle Kapital* ist unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln“ (Bourdieu 1992: 52-53, Hervorhebungen im Original).

benhundert Schülern zu reden. In Anlehnung an Bourdieu und Passeron sehe ich das *prefect*-System daher als Beispiel für die Fortschreibung sozialer Unterschiede durch die Bildungsinstitution: ein sozialer Vorteil wird zum akademischen Vorteil, der wiederum in soziale Vorteile konvertierbar ist (Bourdieu & Passeron 1990: 166).

Einerseits sind die Schüler Ziel von vereinheitlichenden Techniken: Die unterschiedliche Herkunft der Schüler soll ausgeblendet werden. Andererseits spielen die außerschulischen Positionen der Schüler eine wichtige Rolle für ihren Alltag an der Nandom Secondary School. Ich betrachte dies jedoch nicht als Widerspruch, sondern vielmehr als eine Dialektik, die den Alltag der Schüler prägt und der sich die Schüler durchaus bewusst sind: Ganz pragmatisch aktivieren sie ihre außerschulischen Positionen, um die Grenzen ihrer innerschulischen Position auszuweiten, um ihre Disziplinierung subtil zu unterlaufen und um ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.

Freiräume der Schüler...

Die Schüler der Nandom Secondary School waren nicht nur auf die Kontrolle der Lehrer oder auf die Durchlässigkeit der Schulgrenze angewiesen, um kreativ auf ihre Disziplinierung antworten zu können. Einerseits fanden sie einige Freiräume an der Schule vor, andererseits konnten sie sich selbst Freiräume schaffen, in denen ihre Handlungsmöglichkeiten deutlich erweitert waren.

...während des Lehrerstreiks

Freiräume entstanden für die Schüler jedes Mal, wenn die Kontrolle durch die Lehrer deutlich zurückging. Dies kam insbesondere dann vor, wenn der Schuldirektor für einige Tage oder Wochen nicht auf dem Campus war. Dann hielten einige Lehrer nur noch unregelmäßig Unterricht und einige kamen überhaupt nicht mehr zur Schule, oder bloß, um sich in das Anwesenheitsbuch einzutragen und anschließend wieder zu verschwinden. Damit war auch die Kontrolle der Schüler stark eingeschränkt. Während eines Lehrerstreiks, der sich über die ersten zwei Monate meiner Forschung erstreckte, spitzte sich die Situation zu. Bis auf wenige Ausnahmen, leg-

ten die Lehrer ihre Arbeit nieder – und damit ihre Kontrollfunktion gegenüber den Schülern. Einzig die beiden Brothers FIC und der *senior house master*, der als Mitglied der Schulleitung nicht streiken durfte, traten noch als Überwacher in Erscheinung. Und dennoch: Der Alltag der Schüler blieb nahezu unverändert, nur Unterricht fand nicht statt. Sie standen zur selben Zeit auf, gingen zur Morgenversammlung, waren in ihren Klassenzimmern, nahmen ihre Malzeiten ein, trieben Sport, saßen abends in den Klassenzimmern. Nur geschah alles ohne Lehrer. Hatten die Schüler ihre Disziplinierung also dermaßen verinnerlicht, dass ihr Alltag wie gewohnt vonstatten ging?

Zwar unternahm der *senior house master* trotz des Streiks gelegentlich Kontrollgänge über den Campus, die eigentliche Kontrolle der Schüler wurde aber durch die *prefects* ausgeübt, wenn auch weniger rigoros als durch die Lehrer: Die Schüler kamen nicht mehr pünktlich auf die Minute zu den Mahlzeiten, trugen Gummisandalen im Speisesaal, waren nachlässig beim Fegen ihrer Klassenzimmer, liefen während der Unterrichtszeit über den Schulhof, gingen nicht pünktlich schlafen. Viel größer ließen die *prefects* die Freiräume der Schüler jedoch nicht werden. Beispielsweise unterbanden es die *prefects*, dass Schüler ihr Essen aus dem Speisesaal in ihren Schlafraum trugen. Es blieb weiterhin verpflichtend für die Schüler, zu den Essenszeiten im Speisesaal zu sein und die Mahlzeiten dort einzunehmen. Diese Kontrolle über die Schüler ermöglichte es den *prefects*, ebendiese Regel selbst zu brechen. Denn solange die Schüler unter der Aufsicht einiger *prefects* im Speisesaal waren, konnten sich andere *prefects* hinter verschlossenen Türen in ihren Häusern aufhalten und auf den Betten liegend ihr Essen zu sich nehmen. Kurz, um ihre eigenen Freiräume auszubauen, mussten sie die Freiräume der Schüler begrenzen. Und darin waren die *prefects* ziemlich geschickt.

Die *prefects* nutzten ihre Posten, mit Goffman kann man von „ausbeutbaren Posten“ (1972: 213) sprechen, um ihre Freiräume soweit auszudehnen, dass sie hin und wieder nachts ungesehen nach Nandom schlichen, um Freunde zu treffen, zu rauchen oder eine Bar aufzusuchen. Als der Streik vorüber war, hatten sich einige *prefects* so sehr an ihre Freiheiten gewöhnt, dass sie offensichtlich Schwierigkeiten hatten, diese wieder begrenzen zu lassen. Vier von ihnen wurden eines Nachts in Nandom

entdeckt. Kurz darauf wurden sie an einer Schulversammlung vom Direktor zur Rede gestellt, ihres Amtes enthoben und für zwei Wochen suspendiert.

Hier wird deutlich, wie eng die Disziplinierung und die Freiräume der Schüler miteinander verwoben sind. Die *prefects* gestatteten den Schülern während des Lehrerstreiks kleine Freiräume. Dadurch hatten die Schüler das Gefühl, von den *prefects* weniger stark eingeschränkt zu werden als durch die Lehrer. Gleichzeitig setzten die *prefects* den Freiräumen der Schüler klare Grenzen und konnten dadurch ihre eigenen Freiräume noch weiter ausdehnen. Einerseits eröffnen sich durch die Abwesenheit der Kontrolle durch die Lehrer Freiräume für alle Schüler; andererseits eröffnen sich für die *prefects* besonders große Freiräume gerade dadurch, dass sie die Freiräume der anderen Schüler beschränkten.

...im Schatten der Disziplinarmechanismen

Wichtige Freiräume im Alltag der Schüler sind solche, in denen sie dem Blick ihrer Lehrer entgehen können. Diese „rückseitigen Regionen“ (Giddens 1992: 175-182) oder „backstage settings“ (Welland 2001: 130; 132) sind allerdings keine kontrollfreien Räume. Die Schüler werden hier zwar nicht von oben, aber von ihresgleichen kontrolliert. Ein Schüler kann vielleicht im Schlafraum essen, auf dem Campus rauchen oder nach Nandom schleichen, ohne von einem Lehrer gesehen zu werden, aber er kann es nicht vor seinen Mitschülern verbergen, da er keine Minute des Tages alleine ist. Die gegenseitige Kontrolle der Schüler bewirkt, dass grobe Regelbrüche wie Diebstahl, Drogenkonsum und Körperverletzung auch bei Abwesenheit der Lehrer äußerst selten vorkommen. Andere Regelbrüche dagegen, wie Essen im Schlafraum, nachts auf dem Campus herumlaufen oder nach Nandom schleichen, begehen die Schüler in den von ihnen kontrollierten Räumen. Entweder sie begehen diese Regelbrüche gemeinsam und decken sich gegenseitig, oder sie decken ihre Schlafraumkameraden, da sie wissen, dass sie irgendwann selbst gedeckt werden möchten.

Auch für die Schüler der ersten Jahrgangsstufe eröffnen sich verschiedene Freiräume. Ich habe bereits angedeutet, dass die Schüler des ersten Jahrgangs in einem

abgelegenen Gebäudeflügel untergebracht und bei der Morgenversammlung am rechten Rand der Versammlungsfläche platziert sind. Daher haben sie die weitesten Wege zu laufen und können den Vortragenden während der Versammlung nur schwer verstehen. Die Abgeschiedenheit dieser Schüler darf man aber nicht nur als Nachteil betrachten, denn durch ihre Abseits-Position sind sie auch geschützt vor den Blicken der Lehrer und Schulleiter. Da diese vom Verwaltungsgebäude, wo die Büros und das Lehrerzimmer liegen, keinen Einblick auf den Gebäudeflügel des ersten Jahrgangs haben, fällt es nur selten auf, wenn die Veranda dieses Gebäudeflügels nicht gefegt ist, wenn die Schüler hinter dem Gebäude auf der Wiese spazieren gehen oder wenn sie in einem leeren Klassenzimmer schlafen. Und da sie bei der Morgenversammlung am weitesten von den Lehrern und dem Vortragenden entfernt stehen, fällt es kaum auf, wenn sie während des Vortrags lachen, sich unterhalten oder schlicht unaufmerksam sind.

Der Schlafraum und die Platzierung der Schüler des ersten Jahrgangs sind Mittel und Ergebnis der Klassifizierung und Hierarchisierung der Schüler und damit Teil der Disziplinarmechanismen, die auf die Schüler angewendet werden. Gerade durch diese Mechanismen, die die Kontrolle der Schüler erleichtern sollen, eröffnen sich für die Schüler Freiräume, erhalten die Schüler Möglichkeiten, flexibel auf ihre Disziplinierung zu antworten. Die Disziplinierung der Schüler führt also nicht zur totalen Kontrolle der Schüler: Zwar macht sie die Schüler leichter kontrollierbar, schafft aber gleichzeitig Freiräume für die Schüler.

...unter den Augen der Lehrer

Die Schüler können nicht nur die Freiräume nutzen, die sie in der Schule vorfinden, sondern sie können sich auch selbst Freiräume schaffen. Da es sich bei den Schülern nicht um gesichtslose Körper oder um passive Objekte von Disziplinarmechanismen handelt, sondern um handelnde Subjekte, verfügen sie, wie Grant betont, über ein enormes Potential, sich anders als gefügig zu verhalten (1997: 111).

Zum einen können die Schüler jederzeit in den Streik treten und dessen sind sich die Lehrer und Schulleiter durchaus bewusst.³⁵ Zu einem Streik ist es allerdings während meiner Forschung nicht gekommen. Zum anderen hat jeder Schüler Möglichkeiten, die Disziplinierung durch die Lehrer alltäglich und subtil zu unterlaufen. Sogar während des Unterrichts, unter den Augen der Lehrer schaffen sich die Schüler kleine Freiräume. Jeder Schüler muss während des Unterrichts eine saubere und ordentlich gebügelte Schuluniform tragen, dazu geschlossene Schuhe oder Ledersandalen, keinen Schmuck. Tatsächlich aber tragen einige Schüler eine funkelnde Armbanduhr, einige ein ungebügeltes Hemd, andere ihr Hemd über der Hose oder einen Pullover, weil sie frieren. Ein Schüler wird nur bestraft, wenn er eine lange Hose anzieht, obwohl er nicht in der dritten Jahrgangsstufe ist, wenn er eine blaue anstatt einer khakifarbenen Hose trägt oder wenn er eine Mütze auf dem Kopf hat. Nicht nur durch ihre Kleidung, auch in ihrem Verhalten schaffen sich die Schüler Freiräume während des Unterrichts: Die meisten Schüler ziehen während des Unterrichts ihre Schuhe aus; einige schauen zum Fenster hinaus, hören dem Lehrer nicht zu; einige geben vor, auf die Toilette gehen zu müssen, um sich die Beine etwas zu vertreten.

Ob durch ihre Kleidung oder in ihrem Verhalten: Die Freiräume der Schüler müssen sich innerhalb eines von den Lehrern akzeptierten Rahmens bewegen. Übertreten die Schüler diesen Rahmen, folgen Sanktionen. Dieser Rahmen ist jedoch nicht von den Lehrern *vorgegeben*, sondern *akzeptiert*: Er ist das Ergebnis einer ständigen Aushandlung zwischen Schülern und Lehrern. Durch Übertreten und den folgenden Sanktionen wird der Rahmen immer wieder neu ausgehandelt und neu gesetzt. Dass die Freiräume der Schüler innerhalb eines Rahmens liegen, beschreibt Grant wie folgt: „While the dominant discourse requires that the students sit quietly, listen and take notes, students resist in many ways. Yet at the same time, by being present

³⁵ Brother Ketelaars, von 1972 bis 1983 Direktor der Schule, erzählte mir von Schülerstreiks, mit denen er konfrontiert worden war. Jeweils angeführt von den *prefects* waren die Schüler in den Streik getreten, einmal weil einige Schüler ihrer Ansicht nach zu Unrecht suspendiert wurden, ein anderes Mal weil sich die *prefects* von einem Lehrer grob ungerecht behandelt fühlten. Auch kam es einige Male zu Schülerstreiks wegen mangelnder Qualität des Essens im Speisesaal. Die Sorge der Schulleitung um die Qualität des Essens schlägt sich heute noch darin nieder, dass der *master-on-duty* jeden Tag das Essen im Speisesaal kosten und in seinen Berichten darlegen soll, wie das Essen von den Schülern angenommen wird.

and taking notes, they are accommodating to the discourse" (1997: 111). Ich schlage jedoch eine etwas andere Sichtweise vor: Die Schüler geben nicht dem Disziplinardiskurs nach, sondern sie sind Teil dieses Diskurses und sie sind permanent daran beteiligt, auszuhandeln, was als unrechtmäßiger Widerstand gilt und was als akzeptable Abweichung vom Ideal hingenommen wird. Kurz, sie sind nicht Untergebene, sondern Mitproduzenten des herrschenden Diskurses.

...im Lachen der Schüler

Eine besondere Art der Freiräume entsteht durch das Lachen der Schüler. Wenn die Schüler über die Lehrer oder mit den Lehrern lachen, scheinen sie sich ihrer Disziplinierung auf eine radikale Weise zu widersetzen: Sie untergraben die Autorität ihrer Lehrer. Eine an der Nandom Secondary School – wie in anderen Schulen auch – beliebte Methode, sich über Lehrer lustig zu machen, ist der Gebrauch von Spitznamen für Lehrer unter den Schülern. Wikana Braimah, ein Lehrer, erzählte mir, dass er zufällig gehört hatte, wie Schüler einen Spitznamen für einen Lehrer verwendeten:

„Last year, I heard some students calling a master ‚Radio NanSec‘. So I asked them, ‚Why are you calling that master ‚Radio NanSec‘? And they said that anytime there’s a decision taken in a staff meeting or disciplinary committee, he comes to the classroom and broadcasts. You see how it is? So they begin giving names! That is very bad!“ (Wikana Braimah, 4.11.2006)

Nicht nur die Autorität des betroffenen Lehrers schien untergraben. Alle anderen Lehrer fühlten ihre Autorität ebenfalls angegriffen, denn: Wieso sollte „Radio NanSec“ der einzige Lehrer mit einem Spitznamen sein?³⁶ Doch dass sich kein Schüler getraut hat, den Spitznamen vor anderen Lehrern zu verwenden, geschweige denn den Lehrer direkt mit diesem Spitznamen anzusprechen, zeigt, dass sich die Schüler der Autorität der Lehrer sehr wohl bewusst waren und diese auch anerkannten. Sie

³⁶ Ähnliches beschreibt Comi M. Toulabor von seiner eigenen Schulzeit in Togo: „Les rumeurs souvent fausses, les surnoms pittoresques et triviaux que les élèves véhiculent, participent à la résistance dans la mesure où ils détruisent la portée de l’autorité des enseignants par le discrédit qu’ils jettent sur eux“ (1982: 48).

scheuten die offene Konfrontation, denn sie waren sich der Gefahr bewusst, bestraft zu werden, würden sie die Autorität des Lehrers offen untergraben. Ich schlage daher vor, den ambivalenten Charakter des vorsichtigen und geheimen Gebrauchs von Spitznamen für Lehrer zu beachten: Im Untergraben der Lehrerautorität steckt gleichzeitig ein Stück Anerkennung derselben Autorität.³⁷

Die Schüler der Nandom Secondary School lachten nicht nur *über* die Lehrer, und das hinter deren Rücken; sie lachten auch *mit* ihnen.

Als ich gestern mit Abraham vor der Assembly Hall saß und mich mit ihm unterhielt, fuhr Mr. Kello auf dem Rad vorbei. Abraham sprach ihn laut mit „Teresa K.“ an. Schon seit einigen Tagen wunderte ich mich, warum auch Mr. Kello alle Schüler, die er trifft, Teresa nennt. Abraham erzählte mir, Teresa K. sei ein Mädchen eines Mädcheninternates³⁸, das ein Schüler der Nandom Secondary School letztes Jahr auf einem Ausflug getroffen und dem er anschließend mehrere Liebesbriefe und ein Bild von sich geschickt hatte. Da „Teresa K.“ nur ein Name war, den das Mädchen erfunden hatte, hängte es die Liebesbriefe und das Bild des Schülers für alle sichtbar an einen Baum. Die Mädchen des Internats machten sich lustig über die unreifen Schüler aus Nandom und begannen, diese allesamt als „Teresa K.“ zu bezeichnen. Die Jungen aus Nandom empfanden das als eine enorme Demütigung. Abraham meinte, „It seemed like we didn’t know how to approach girls!“ Das griff Mr. Kello auf und nannte von da an alle Schüler in Nandom (außerhalb des Klassenzimmers) ebenfalls Teresa K. Nach einer Weile schienen die Jungen die Schmach überwunden zu haben und einige von ihnen begannen selbst, Mr. Kello als Teresa K. zu bezeichnen. (überarbeitete Feldnotizen, 6.12.2006)

Indem einige Schüler das Sticheln von Mr. Kello aufgreifen und gegen ihren *senior house master* zurückwenden, scheinen sie ebenfalls die Autorität ihres Lehrers offen zu untergraben. Tatsächlich aber haben nur wenige Schüler gewagt, derart mit dem strengem *senior house master* zu scherzen. Sich auf diese Weise für einen Augenblick auf Augenhöhe mit dem Lehrer zu begeben, haben nur Schüler gewagt, die das

³⁷ Willis zeigt in seiner Studie an britischen Arbeiterschulen, wie eng das Lachen der Schüler über die Lehrer mit der „Durchdringung“ des Schulsystems und mit einem komplexen Verständnis der Autorität der Lehrer zusammenhängt (1979: 51-53).

³⁸ St. Francis of Assisi Girls Secondary School, Jirapa.

Verhältnis ihrer eigenen Position zur Position von Mr. Kello sicher einschätzen konnten. Wenn Abraham seinen *senior house master* offen als Teresa K. bezeichnet hat, bewies er, dass er sich der Hierarchie in der Schule sowie der Autorität von Mr. Kello bewusst war und dass er beides bedingungslos anerkannte, während er gleichzeitig andeutete, die Autorität des Lehrers für einen Augenblick zu untergraben.

Ob beim Schuhe-Ausziehen im Klassenzimmer, beim Gebrauch von Spitznamen für Lehrer oder beim offenen Scherzen mit einem Lehrer: Diese Freiräume setzen voraus, dass die Schüler die Autorität der Lehrer und damit ihre eigene Position in der Hierarchie der Schule anerkennen. Die Hierarchie der Schule wird in diesen Freiräumen also nicht ausgehebelt sondern fortgeschrieben.

Zusammenfassung: Die Grenzen der Disziplinierung

Die Schüler der Nandom Secondary School sind keine Körper ohne Gesichter, sie sind keine passiven Objekte diverser Disziplinartechniken. Goffman betont, dass es sich selbst bei den Insassen totaler Institutionen um handlungsfähige Individuen handelt, die die Restriktionen der Institution umgehen können (Goffman 1972: 95, 185). Auch die Schüler der Nandom Secondary School können die Restriktionen ihrer Schule auf unterschiedliche Weise unterlaufen. Erstens ergeben sich Handlungsmöglichkeiten für die Schüler dadurch, dass sie nicht die einzigen sind, die auf dem Campus der Schule kontrolliert werden: Auch die Lehrer werden kontrolliert und die Schüler wissen sehr genau, welche Positionen den Lehrern zugewiesen werden und welche Rolle sie selbst bei der Disziplinierung der Lehrer spielen. Zweitens entstehen durch die Durchlässigkeit der Grenze der Schule Reibungen zwischen inner- und außerschulischen Normen, die die Schüler zu ihrem eigenen Vorteil aktivieren können. Drittens nutzen die Schüler Freiräume, die sie auf dem Campus vorfinden oder die sie sich selbst schaffen.

Diese Freiräume betrachte ich nicht als etwas den Disziplinarmechanismen Gegenständliches. Vielmehr sind die Disziplinierung und die Freiräume der Schüler eng miteinander verwoben: Einige Freiräume, die *backstage settings*, eröffnen sich gerade

aus der Klassifizierung und räumlichen Anordnung der Schüler (Freiräume als Produkt der Disziplinarmechanismen); der Rahmen einiger Freiräume wird ständig zwischen den Schülern und Lehrern ausgehandelt (Freiräume als Ergebnis der Aushandlung zwischen Disziplinierten und Disziplinierenden); in einige Freiräume ist ein genaues Verständnis und die Akzeptanz der Schulhierarchie bzw. die Disziplinierung der Schüler bereits eingebaut und wird in denselben Freiräumen fortgeschrieben (Freiräume als Reproduktionsvehikel der Disziplinierung).

Ich schlage daher vor, die Freiräume und die Disziplinierung der Schüler nicht als etwas Gegenläufiges zu betrachten, sondern als zwei Dimensionen des Schulalltages in Nandom. Auch Goffman beschreibt dieses Phänomen, wenn er schreibt, dass die Stabilität der Institution und die Freiräume ihrer Mitglieder aufs Engste miteinander verknüpft sind: Indem sie einige Restriktionen umgehen oder sich einige verbotene Genüsse verschaffen, können sie sich ihre Welt so einrichten und sich der Institution so anpassen, dass sie die Ordnung der Institution akzeptieren. Werden sämtliche Anpassungsmechanismen verboten, verliert die Institution ihre Akzeptanz bei ihren Mitgliedern und es droht die Revolte (Goffman 1972: 914). Die kleinen Annehmlichkeiten, die sich die Schüler an der Nandom Secondary School leisten dürfen – persönliche Hals- und Armbketten tragen, kleine Mahlzeiten in ihren Schlafräumen bereiten, Pullover tragen, wenn sie im Unterricht frieren, frittierten Yams bei den Marktfrauen kaufen – tragen dazu bei, dass sie sich an der Schule wohl fühlen und ihre Disziplinierung über sich ergehen lassen.

Indem Goffman von der Anpassung der Mitglieder an ihre Institution spricht, impliziert er jedoch die Übermacht der Institution und die Unveränderlichkeit der von ihr vorgegebenen Strukturen. Ich habe aber gezeigt, dass die Institution nicht übermächtig, ihre Ordnung nicht unveränderlich vorgegeben ist, sondern dass die Schüler selbst mitwirken bei ihrer Gestaltung: bei der Disziplinierung der Lehrer sowie bei der Schaffung und Aushandlung ihrer eigenen Freiräume. Betrachtet man die Disziplinierung der Schüler mit Foucault als ein Machtverhältnis, so wird deutlich, dass sie nicht nur von einer Seite bestimmt wird.³⁹ Eine Machtbeziehung, so

³⁹ Foucaults Machtbegriff ausführlich zu diskutieren, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Foucault selbst fasst seinen Machtbegriff wie folgt zusammen: „Die Macht muss,

Foucault, setzt immer voraus, dass derjenige, auf den Macht – im Fall dieser Studie: Disziplinarmacht – ausgeübt wird, ein freies, handelndes Subjekt ist (Foucault 2006g: 257; 2006c: 281) und über „ein ganzes Feld möglicher Antworten, Reaktionen, Wirkungen und Erfindungen“ (Foucault 2006g: 255) verfügt.⁴⁰ Die enge Verzahnung von Disziplinierung und Freiräumen der Schüler ist demnach kein Widerspruch, sondern der Kern jeder Machtbeziehung, auch der Machtbeziehung zwischen den Schülern und Lehrern der Nandom Secondary School.⁴¹

Weil die Schüler keine übermächtigten Objekte einer Institution sind, die nur mit beschränkten Anpassungsmechanismen ausgestattet sind, sondern handelnde Subjekte, die die Ordnung der Schule permanent mitgestalten, wäre es falsch, die Nandom Secondary School als eine totale Institution zu beschreiben. Die Schüler bekommen nicht, wie Goffman für die totale Institution beschreibt, eine Welt und ein Selbst vorgeschrieben (Goffman 1972: 166, 183-184), sondern sie nehmen aktiv an derer beider Gestaltung teil.

4 Disziplinierung und Selbst

Die Schüler werden diszipliniert und können flexibel auf ihre Disziplinierung antworten beziehungsweise die Disziplinarmechanismen unterlaufen. Dennoch lassen die Schüler den Großteil der Disziplinarmechanismen über sich ergehen und dehnen ihre Freiräume nur innerhalb der von Lehrern und Schulleitung akzeptierten Rahmen aus. Aber wieso akzeptieren die Schüler überhaupt einen Rahmen? Wieso

wie ich glaube, als etwas analysiert werden, das zirkuliert [...]; sie ist niemals lokalisiert hier oder da, sie ist niemals in den Händen einiger, sie ist niemals angeeignet wie ein Reichtum oder ein Gut“ (2006h: 114). „Sie [die Macht; Anm. d. Verf.] ist ein Ensemble aus Handlungen, die sich auf mögliches Handeln richten“ (2006g: 256).

Eine ähnliche Auffassung von Macht haben auch Crozier und Friedberg (1979: 17).

⁴⁰ „Macht kann nur über ‚freie Subjekte‘ ausgeübt werden [...] Wo die Bedingungen des Handelns vollständig determiniert sind, kann es keine Machtbeziehung geben“ (Foucault 2006g: 257).

„Ein gefesselter und geschlagener Mensch ist der Kraft unterworfen, die man auf ihn ausübt. Nicht aber der Macht“ (Foucault 2006f: 281).

⁴¹ Anregende Texte, die Foucaults Machtbegriff diskutieren und/oder auf die Schule übertragen liefern Gore (1998), Grant (1997) Heller (1996), Jones & Williamson (1979), Meadmore (1993), Olssen (2004), Popkewitz und Brennan (1997), Ryan (1991), To (2006) und Wain (1996).

akzeptieren sie die Positionen, die sie durch die Disziplinarmechanismen zugewiesen bekommen?

Die Disziplinarmechanismen lassen sich zunächst vereinfacht als rein restriktive Einwirkung auf die Körper der Schüler betrachten: Ihnen werden Positionen zugewiesen, mit denen spezifische Orte verbunden sind, innerhalb derer sie überwacht und geprüft, bei Abweichungen bestraft werden können. Damit die Schüler diese Restriktionen über sich ergehen lassen, muss die Schulleitung die Zustimmung der Schüler erhalten (vgl. Deacon & Parker 1995: 119). Lipsky hat treffend formuliert: „Even the most coercive of institutions, such as prisons, function only so long as those affected by the institution cooperate in its activities“ (1980: 117). Diese Zustimmung wird erreicht, wenn der Schüler die von der Schule vorgegebene Position in seine Selbstwahrnehmung überführt, wenn er sie in eine Facette seines Selbst verwandelt. Man muss also die Frage stellen, wie sich ein Schüler selbst betrachtet, wie diese Selbstwahrnehmung entsteht und welche Folgen sie für sein Verhältnis zur Autorität der Lehrer hat (vgl. Rose 1996: 96).⁴²

Der gute Schüler der Nandom Secondary School

Indem die Lehrer den Schülern das Bild des guten Schülers der Nandom Secondary School vorzeichnen, legen sie den Schülern eine Selbstwahrnehmung nahe, in der die Schüler ihre Position an der Schule als Facette ihres Selbst akzeptieren. Hierbei spielen der Disziplinbegriff, der *leadership*-Gedanke und Familienmetaphern die wichtigsten Rollen.

Disziplin

„The way we were disciplined in the school... that one, I will never forget.“ So beschreibt Mr. Bilikpe seine Erfahrungen als einer der ersten Schüler der Nandom

⁴² „[I]t is not a question of discovering what people are, but of diagnosing what they take themselves to be, the criteria and standards by which they judge themselves, the ways in which they interpret their problems and problematize their existence, the authorities under whose aegis such problematizations are conducted – and their consequences“ (Rose 1996: 96).

Secondary School. Auch Mr. Kello, Ende der 1970er Jahre Schüler der Nandom Secondary School, berichtet stolz von der Disziplin, die an seiner Schule herrschte: „The school was a high-standard school. This school was doing very, very well... better than Achimota, the so-called best school in the south. And the reason for that was... discipline. Discipline was the key to the high standard of the school.“ Doch nicht nur die Schüler, sondern auch der langjährige Lehrer der Schule, Mr. Nofong, betont das hohe Disziplin-Niveau der Schule: „In the past, there were two things: first, discipline; second, academic excellence. These were the two issues that distinguished Nandom Sec from the others. And, you know, academic excellence grows with discipline.“

Alle drei sind sich einig darüber, dass sich die Nandom Secondary School von anderen Schulen stets durch ihr hohes Ausmaß von Disziplin hervorhob. Die Disziplin aus vergangenen Zeiten betonten sie insbesondere, wenn sie den Mangel an Disziplin der gegenwärtigen Schüler anprangerten oder diese dazu ermahnten, dem Namen ihrer Schule gerecht zu werden und auf das alte Niveau zurückzukehren.

Dem angeprangerten disziplinarischen Verfall zum Trotz waren sich dennoch alle einig darüber, dass sich die Nandom Secondary School auch gegenwärtig durch ihre Disziplin von anderen Schulen unterscheidet. Daher relativiert Mr. Nofong seine Kritik an den Schülern: „Yes, there was a gradual decline from very high discipline... But, I wouldn't say – even now – that discipline is low.“ Der Schuldirektor, Brother Cosmas Kanmwaa, hebt die Disziplin als gegenwärtiges Unterscheidungsmerkmal der Nandom Secondary School noch stärker hervor:

„I think our biggest distinction is that we have a very high level of discipline. That is the major thing that everybody sees about the school. And when you want to make comparison, they only say that the discipline here is very high as compared to other schools.“ (Brother Cosmas Kanmwaa, 6.12.2006)

Der Disziplinbegriff dient einerseits als Mittel der Abgrenzung von anderen Schulen. Andererseits verwenden die Lehrer und Schulleiter den Disziplinbegriff, um die Schüler zu ermahnen und anzuspornen, wie hier in einer Morgenansprache des Schuldirektors: „As a student of Nandom Secondary School you must be different

from other students! You have to discipline yourself! We want this school to be disciplined!" Die Schüler sollen sich bewusst sein, dass ihre Schule und dadurch auch sie selbst etwas Besonderes sind, und zwar einzig wegen des hohen Niveaus an Disziplin, und deshalb gilt es, dieses hohe Niveau zu halten. Die Schüler sollen diszipliniert sein, das heißt, die Regeln der Schule befolgen, die Autorität der Lehrer respektieren, tüchtig und ehrgeizig sein.

„You have to discipline yourself!“ – Der Direktor fordert die Schüler auf, an sich selbst zu arbeiten.⁴³ Sie sollen das Diszipliniert-Sein als Kerneigenschaft des Schülers der Nandom Secondary School anerkennen und an sich selbst arbeiten, dieses Ideal zu erreichen.

Die Disziplin als entscheidende Eigenschaft der Schüler aus Nandom spielt nicht nur in der Sprache der Lehrer eine Rolle, sondern wird auch von den Schülern aufgegriffen. So erzählte mir Isah Mosah, ein Schüler der dritten Jahrgangsstufe, stolz:

„You know, Nandom Secondary School gives us a discipline training. They just brought up a new code of discipline, which many schools don't. Here, we have a fence around the campus. Many other schools do not have a fence, students skip in and out at any time they like. The discipline at Nandom Secondary School is different from other schools. It is the discipline that distinguishes Nandom Secondary School from other schools.“ (Isah Mosah, 27.10.2006)

Andere Schüler, insbesondere die *prefects*, griffen auch das Argument der Lehrer auf, den gegenwärtigen Schülern mangle es an Disziplin. Die *prefects* nutzten dieses Argument einerseits, um sich von den übrigen, undisziplinierten Schülern zu unterscheiden, andererseits, um ihre Position und ihre Verantwortung an der Nandom Secondary School auszudrücken. So griff Albert K. Mumuni, der *senior prefect*, auf den Disziplinbegriff zurück, um seine Rolle an der Nandom Secondary School zu umreißen:

⁴³ Herbert Kalthoff spricht in einem ähnlichen Kontext von einer Aufforderung zur Selbstbearbeitung an die Schüler (1997: 245). In seiner Studie an deutschen Internaten steht hierbei jedoch das Prinzip der Wohlerzogenheit im Zentrum der Aufforderung.

„I know that me, the Senior Prefect, I can make Nandom Secondary School a good place. And in which way? I try to make sure students are disciplined. Because when we are disciplined, we can learn very well.“ (Albert K. Mumuni, 6.12.2006)

Albert K. Mumuni benutzt den Disziplinbegriff nicht nur, um seine Aufgabe in und seinen Wert für die Schule zu formulieren – „I can make Nandom Secondary School a good place“. Außerdem erkennt das Diszipliniert-Sein als die entscheidende Eigenschaft des guten Schülers an, als zu erreichendes Ideal, wenn er sagt, „when we are disciplined, we can learn very well“. An anderer Stelle macht er dies noch deutlicher: „As a good student you must be disciplined. As a good student you don't do what they [die Lehrer] don't want you to do.“

Ein guter Schüler muss regeltreu, gehorsam und tüchtig sein. Ein Schüler, der als diszipliniert bezeichnet wird, würde sich keinesfalls den weiter oben beschriebenen Disziplinarmechanismen widersetzen. Er hätte seine Position in der Schule in seine Selbstwahrnehmung überführt, in eine Facette seines Selbst verwandelt. Ob die Schüler der Nandom Secondary School diesem Ideal entsprechen oder nicht, ist zunächst zweitrangig. Viel wichtiger ist, dass sie das Bild des guten, disziplinierten Schülers der Nandom Secondary School angenommen haben und als Maßstab an ihr eigenes Verhalten und an das Verhalten ihrer Mitschüler anlegen. Indem der Disziplinbegriff als Mittel der Selbstbeschreibung und Selbstevaluation auftaucht, wird deutlich, dass er einem wichtigen Aspekt in der Selbstwahrnehmung der Schüler darstellt.

Leadership

Das Bild des guten Schülers zeichnen die Lehrer der Nandom Secondary School außer mit dem Disziplinbegriff auch mit dem Begriff *leadership*. Der Direktor, Brother Cosmas Kanmwaa, fasst das folgendermaßen zusammen:

„Our vision here is to train quality products: leaders for the society. That has been the vision of our fathers who started the school. And we have been trying to keep this vision alive.“ (Brother Cosmas Kanmwaa, 6.12.2006)

Die Nandom Secondary School zeichnet sich für Brother Cosmas nicht nur durch die Disziplin ihrer Schüler aus, sondern auch dadurch, dass die Schüler in ihrem späteren Leben Führungspositionen in der ghanaischen Gesellschaft besetzen werden. Zwar tauchen hie und da Bedenken auf, ob die Schüler auch moralisch achtbare Führungspersönlichkeiten würden. Daher warnt ein *master-on-duty* in seinem Bericht:

A good number of students keep pornographic pictures on their lockers and even on their book covers. The MOD was shocked when he conducted a surprise check on this. Many of these pictures were seized from students and destroyed. This unhealthy development should be seriously checked to ensure that we do not produce morally corrupt future leaders. (MOD-Report Book, Wochenbericht 24.10.2004 – 30.10.2004)

Doch darüber, dass die Schule Führungspersönlichkeiten hervorbringt, besteht kein Zweifel. Nur die Frage, wie die künftigen *leader* moralisch ausgestattet werden, ist nicht von vorneherein beantwortet.

Die Schüler werden von den Lehrern und Schulleitern allerdings deutlich in *leaders* und *followers* unterteilt. So beschreibt Mr. Kello die *prefects* als die *leaders* unter den Schülern:

„The Prefects, they are leaders, they are coming out to be leaders. They are the future leaders. When they come out to the society, then they are given a certain role to play. Because they have been trained to be a leader.“
(Augustine Kello, 5.10.2006)

Die *prefects* sollen die Führungspersönlichkeiten sein und sie sollen sich auch als solche verhalten. In folgendem Dialog, den ich während einer Sitzung des Disziplinarkomitees mit anhörte, macht ein Lehrer deutlich, was er von einem *prefect* und damit von einem *leader* erwartete:

Lehrer: „Why are you clothed like that?“

Prefect: „I’m coming from the workplace.“

Lehrer: „Why have you been punished?“

Prefect: „I have been late for the assembly.“

Lehrer: „As a prefect?! As a house prefect?! ... You can't be a good leader. You know why? Because you're not a good example. You have to act like a leader!“

(Dialogmitschrift, Sitzung des Disziplinarkomitees, 10.10.2006)

Den übrigen Schülern wurde immer wieder vor Augen gehalten, was von ihnen als *followers*, als Gefolgsleuten der *leaders*, erwartet wird. So ermahnte der Direktor in einer Ansprache: „You must learn to listen to the leaders! That will prevent you from a lot of problems!“ Die *prefects* und die übrigen Schüler wurden ständig an ihre jeweiligen Rollen erinnert: die einen als *leaders*, die anderen als *followers*. Doch wurden sie nicht nur an ihre Rollen erinnert, sie wurden gar ermahnt, ihre Rolle anzunehmen, sich in ihre Rolle einzupassen. *Prefects* und Schüler wurden immerfort aufgefordert, an sich selbst zu arbeiten: „You have to act like a leader!“; „You must listen to the leader!“

Doch hierbei geht es nicht bloß um eine Handlung („act like a leader“ oder „listen to the leader“), es geht vielmehr um die Sicht der Schüler auf sich selbst, die jenem Handeln vorgeschaltet ist. Ein Schüler, der seine Führungsposition in seine Selbstwahrnehmung überführt, wird sich auch wie ein solcher benehmen; ein Schüler, der sich als *follower* betrachtet, wird sich dem *leader* nicht widersetzen.

Auch die Schüler, insbesondere die *prefects*, bedienen sich des *leadership*-Gedankens, um ihre eigene Position und Aufgabe zu formulieren. In einem Fragebogen stellte ich allen *prefects* die Frage, weshalb sie *prefects* werden wollten. Jeder *prefect* antwortete mit einem zentralen Argument: dem *leadership*-Gedanken. Die meisten waren sich sicher, dass sie nach ihrer Schulzeit wichtige Führungspositionen besetzen würden und wollten ihr *prefect*-Amt als Möglichkeit nutzen, um an sich zu arbeiten und ihre Führungsqualitäten weiter auszubauen („I want to exhibit my leadership talents“; „I want to train myself for my future leadership position“).

Obwohl alle *prefects*, wie die hier zitierten, den *leadership*-Gedanken benutzten, um sich mir gegenüber zu beschreiben, verhielten sich einige *prefects* im Alltag – entgegen den Erwartungen der Lehrer an die *leader* – nicht als regeltreue Vorbilder: Sie

aßen im Schlafrum, kamen zu spät zu den Mahlzeiten, schlichen nachts über den Campus oder bestrafte die Schüler mit scheinbar unangemessener Härte. Einmal sah ich auf dem Campus vier Schüler knien, die Arme hinter dem Kopf verschränkt, und zwei *prefects* davor stehen, die schrieen: „We are your leaders! You must not disobey us!“ Die *prefects* griffen das *leadership*-Konzept aus der Sprache der Lehrer auf und formten es nach eigenem Gutdünken um: sie nahmen in ihrem Handeln den Schwerpunkt weg von der Vorbildfunktion des *leaders* und setzten ihn auf die Autorität des *leaders*. In einer anderen Situation war ich unmittelbar daran beteiligt, wie sich ein Schüler, in diesem Fall Abraham, der Schlafrumvorseher, als der *leader* seines Schlafrums inszenierte:

Heute war ich eine Weile bei Abraham im Schlafrum. Dort hat er mir erzählt, dass er der Chef in seinem Schlafrum ist – *dorm monitor*. Ich wusste bisher nicht, dass er diese Position hatte, deswegen habe ich ihm einige Fragen dazu gestellt. Zu seinen Aufgaben zählt unter anderem, den Putzplan für seinen Schlafrum zu erstellen, zu kontrollieren, dass jeder seinen zugeordneten Aufgaben nachkommt, dass nach 21:30 Uhr Ruhe herrscht. Ich machte einige Scherze über die Unordnung in seinem Schlafrum – einige hatten ihre Kleider auf das Gestell ihres Moskitonetzes gehängt, Schuhe lagen ungeordnet auf dem Boden, Bücher und Hefte waren überall verstreut. Ich fragte Abraham etwas ironisch, ob er seine Schlafrumkollegen auch bestrafen könne, wenn sie ihm nicht gehorchen. „Of course I can! I am the leader here!“, entgegnete Abraham, ebenfalls mit einem Lachen im Gesicht. Ich meinte weiter provozierend: „Oh no, I don't believe you!“ Abraham antwortete nicht. Er stand auf, sah sich kurz um und sprach Stephen an, einen Schlafrumkollegen aus der zweiten Jahrgangsstufe, der gerade singend den Raum betrat. „Hey, Stephen! Why is there no water in the gallon?“ Stephen sang weiter, tanzte durch den Raum und setzte sich auf sein Bett. „Hey Stephen! Stop it, you silly...! I've told you this morning, you should go and fill the gallon!“ Stephen hörte auf zu singen und das Lachen wich aus seinem Gesicht. „Now go and fill it! And fill all the buckets, too! Understood?“ Stephen war sichtlich verärgert und verließ ohne ein Wort den Raum mit dem Kanister unterm Arm. Abraham drehte sich zu mir, sein Lachen kam zurück. „You see?! I *can* punish them! I *am* the leader here.“ (überarbeitete Feldnotizen, 7.12.2006)

Sicher war diese Situation durch mein herausforderndes Fragen hervorgerufen worden. Aber es wird deutlich, wie sich Abraham ganz bewusst als *leader* in seinem Schlafraum inszeniert. Er bezeichnet sich als *leader* und er handelt, wie es sich seiner Ansicht nach für einen *leader* gehört: Er beweist Autorität und Durchsetzungskraft. Abraham inszeniert sich also nicht als vorbildlichen *leader*, wie im *leadership*-Gedanken der Lehrer propagiert, sondern als autoritäre Führungsperson. Er greift den von den Lehrern propagierten *leadership*-Gedanken auf, formt ihn um und überführt ihn so in seine Selbstwahrnehmung.

Stephen dagegen präsentierte sich, nachdem sein Versuch, Abraham zu ignorieren, gescheitert war, als untergebener *follower*. Ob er nur derart gehorsam war, weil er mich als Lehrer-ähnliche Autoritätsperson wahrnahm und daher den Aufstand gegen Abraham scheute, kann ich nicht einschätzen. Fest steht, dass er in dieser konkreten Situation seine Rolle als Untergebener angenommen und Abrahams Autorität akzeptiert hat.

Indem Abraham seine Selbstwahrnehmung als *leader* so eindrucksvoll vorführt – mir, seinen Mitschülern und auch sich selbst – und indem Stephen sich der Autorität Abrahams unterwirft, materialisiert sich Abrahams Selbstwahrnehmung als *leader*: Genau in diesem Augenblick erschafft sich Abraham als *leader* in seinem Schlafraum.

Familienmetaphern

Neben dem Disziplinbegriff und dem *leadership*-Gedanken spielen Familienmetaphern eine wichtige Rolle im täglichen Sprechen der Lehrer. Diese werden vor allem eingesetzt, wenn es um das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern geht. So umreißt Mr. Kello seine Position in der Schule folgendermaßen:

„I must see to the well-being of the students. If there is any complaint, they bring it to me. And I must solve it. Everybody sees me as a father. If it is sickness, they rush to me. If it is anything that is worrying a student, then it is reported to me. So, more or less, I assume I'm like the father of a family.“
(Augustine Kello, 5.10.2006)

Mr. Kello benutzt das Bild des Vaters, um seine Position und die seiner Schüler zu skizzieren. Durch die Vatermetapher drückt er einerseits die väterliche Fürsorge aus, die er als eine seiner Aufgaben an der Schule betrachtet. Gleichzeitig steht hinter dem Bild des Vaters aber auch die klare Hierarchie zwischen Familienoberhaupt und Kind – zwischen Lehrer und Schüler. Andere Lehrer, wie beispielsweise Wikana Braimah, ergänzen die Beschreibung ihrer Position in der Schule mit dem Bild des Bruders.

„Sometimes some students get into trouble. Well, as a teacher you must try to help them out. I think, in that case, the student will feel that... you work as a brother, or as a parent. So they will also have to give you respect and also worship you in the same manner. If there is a problem among students, then as a teacher you use your authority to intervene. In that case, you are a father or a brother. So, if you also have a problem, a student could also come to help you.“ (Wikana Braimah, 4.11.2006)

Mr. Braimah verknüpft das Bild des Vaters mit dem des Bruders, wodurch er seine Position etwas offener darstellt. Während die Vaterfigur in der Hierarchie über dem Kind steht, deutet die Geschwistermetapher an, dass es sich bei dem Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern um ein Verhältnis auf Augenhöhe handelt. Mr. Braimahs Perspektive auf das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern ist sicher auch dadurch geprägt, dass er einer der jüngsten Lehrer und daher nur wenige Jahre älter als einige Schüler war.

Nicht nur mir gegenüber, sondern auch gegenüber den Schülern haben Lehrer regelmäßig das Bild der Familie verwendet, um ihr Verhältnis zu den Schülern zu beschreiben. So appellierte Vitalis Niben-Yel, ein *house master*, während einer Sitzung des Disziplinarkomitees an einen Schüler: „We are like your parents! We are your mothers and fathers! Would you behave like this to your parents?“ Er erhebt den Anspruch, dass der angesprochene Schüler den Lehrern genauso viel Respekt und Gehorsam entgegenzubringen hat wie seinen Eltern.

Trotz der Hierarchie, die in der metaphorischen Eltern-Kind-Beziehung liegt, impliziert das Bild der Familie die feste Einheit der Schulgemeinschaft und die Solidarität ihrer Mitglieder. Im Rahmen dieser Moralgemeinschaft sollen die Schüler die Auto-

rität der Lehrer als legitim anerkennen. Ihre institutionell relevanten Rollen (Lehrer, *senior house master*, etc.) grenzen die Lehrer eher von den Schülern ab und sind daher, wie Goffman zeigt (1972: 97), ungeeignet, Solidarität und emotionale Verbundenheit auszudrücken. Daher müssen die Lehrer, wie hier Mr. Niben-Yel, andere Rollen (Vater) als Metaphern verwenden, um die Solidarität der Schulgemeinschaft zu beschwören und dadurch ihre Autorität als Familienoberhäupter zu legitimieren.⁴⁴

Isah Mosah, ein Schüler der dritten Jahrgangsstufe, scheint genau dieses Bild der Lehrer als fürsorgliche Eltern akzeptiert zu haben:

„In Nandom Secondary School, the teachers are our elders, our fathers, our brothers. We take them to be our parents. And they need the good of their children. [...] The teachers on NanSec campus are brothers, we see them as parents. If we have any problems, we just present them to a teacher. Even moral issues! You had a bad dream yesterday, or you had a quarrel with someone, then you can always present it to a teacher.“ (Isah Mosah, 27.10.2006)

Er betont nicht die Autorität, sondern die Fürsorge der Lehrer. Indem er die elterliche Fürsorge der Lehrer jedoch so stark hervorhebt, drückt er aus, dass er die übergeordnete Position der Lehrer nicht nur akzeptiert, sondern dass er sie sogar als wichtig erachtet.

Doch nicht alle Schüler übernehmen die Familienmetaphern aus dem Sprachgebrauch der Lehrer so bereitwillig wie Isah Mosah. Daher werden die Schüler immer wieder aufgefordert, das Bild der Familie und ihre Position als Zöglinge der Lehrer zu akzeptieren. Die weiter oben zitierte Ermahnung von Mr. Niben-Yel lässt sich daher als eine Aufforderung an die Selbstbearbeitung an den Schüler betrachten. Der Schüler wird mit einer rhetorischen Frage aufgefordert, sein eigenes Verhalten zu beurteilen – „Would you behave like this to your parents?“ – wobei die Maßstäbe der Beurteilung von Mr. Niben-Yel vorgegeben werden: „We are like

⁴⁴ Um die Solidarität der Schüler untereinander zu aktivieren, verwenden die Lehrer das Bild des Bruders. Häufig appellierten sie an die älteren Schüler, sie sollten ihre jüngeren Mitschüler nicht hänseln und ärgern, sondern respektvoll und verantwortungsvoll als ihre Brüder behandeln.

your parents! We are your mothers and fathers!“. Der Schüler wird also angeleitet, eine bestimmte Selbstsicht einzunehmen, sein Selbst auf eine bestimmte Weise zu bearbeiten: Er soll sich als Zögling der Lehrer betrachten und damit die Autorität der Lehrer als quasi-natürlich akzeptieren.

Doch die Schüler sind in ihrer Selbstwahrnehmung keinesfalls festgenagelt auf die Sichtweisen, die ihnen nahe gelegt werden. So reagiert der von Mr. Niben-Yel angesprochene Schüler wie folgt:

Asst. house master: „We are like your parents. We are your mothers and fathers. Would you behave like this to your parents??“

Prefect: „My father would listen to my problems.“

(Dialogmitschrift, Sitzung des Disziplinarkomitees, 10.10.2006)

Der *prefect* lehnt die von dem Lehrer vorgeschlagene Selbstsicht deutlich ab. Er lässt die rhetorische Frage von Mr. Niben-Yel im Sand verlaufen, indem er ihr die Basis entzieht. Er lehnt die Aufforderung, an sich selbst zu arbeiten, ab, indem er deutlich macht, dass er die Lehrer keinesfalls als Eltern betrachtet, weil er bei ihnen keine elterliche Fürsorge findet. Anstatt sich als gehorsamen Sohn zu präsentieren und die rhetorische Frage zu beantworten und damit der Argumentation des Lehrers zuzustimmen, widersteht er dieser Gewissensprüfung und kehrt sie um auf den Lehrer. Hinter dem Satz „My father would listen to my problems“ steht die rhetorische Frage „Are you really like my parents?“ und damit eine umgekehrte Aufforderung an Mr. Niben-Yel, an sich selbst zu arbeiten.

Produktivität der Disziplinarmechanismen

Jeder Schüler ist, wie ich weiter oben gezeigt habe, in verschiedene Gruppen eingebunden: den Schlafräum, das Haus, die Klassengemeinschaft, die Jahrgangsgemeinschaft. Diese Klassifizierung hat jedoch eine größere Bedeutung als die rein formale Aufteilung der Schüler. Sie hat einen wichtigen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung der Schüler. Besonders deutlich sah ich dies, wenn Gruppen in Konkurrenz miteinander traten.

Alle vierzehn Tage wurde ich Zeuge eines Wettstreits zwischen den Häusern, der von der Schulleitung organisiert war: die Hausinspektion. Ziel der Inspektoren war die Kontrolle der Sauberkeit der Häuser, der Innenhöfe, der Schlafräume und der Schüler. Doch die Inspektion war weit mehr als nur ein formaler Vergleich der Häuser, um das Sauberste unter ihnen zu bestimmen. Die Schüler entwickelten einen solchen Ehrgeiz für ihr Haus, dass sie schon Tage vor der Inspektion begannen, ihr Haus in allen Ecken zu säubern, ihre Ausgehuniform zu waschen, ihre Haare gegenseitig zu schneiden. Denn jedes Haus wollte das Beste sein. Und sollte sich ein Schüler weigern zu putzen, dann hätten ihn seine Hauskollegen und der *house prefect* eines Besseren belehrt und ihn zum Ehrgeiz für sein Haus gezwungen. Die Schüler nehmen also ihre Position nicht nur an, sondern sie sorgen selbst dafür, dass diejenigen, die sich ihrer Position und den damit verbundenen Aufgaben verweigern, ihre Position ebenfalls akzeptieren. Und darüber hinaus entwickeln sie auf der Basis ihrer formalen Unterteilung in Hausgemeinschaften ein enormes Gemeinschaftsgefühl, einen gemeinschaftlichen Ehrgeiz und Stolz, der spätestens dann deutlich wurde, wenn der Direktor am Montag nach der Inspektion das Ergebnis derselben bekannt gab. Die Mitglieder des Siegerhauses brachen in lauten Jubel aus, die des Verliererhauses schwiegen und ertrugen den Spott ihrer Mitschüler.

Es fanden auch regelmäßig Wettkämpfe statt, die die Schüler selbst organisierten. Der Eifer, den die Schüler hierbei an den Tag legten, zeigt, dass ihre Zugehörigkeit zu einem Haus für sie mehr war als eine Formalität. Einer dieser Wettkämpfe war das nach Häusern geordnete Sammeln der Kollekte im Sonntagsgottesdienst. Jedes Haus wurde einzeln aufgerufen, die Spende in den Spendenkorb zu bringen. Die Beträge wurden sofort ausgezählt bekannt gegeben. Auch hier brachen die Mitglieder des Siegerhauses in Jubel aus, klatschten und beglückwünschten sich.

Noch beliebter waren die von den Schülern organisierten Sportwettkämpfe zwischen den Häusern. In Volleyball-, Basketball- und Fußballturnieren wurde das in der jeweiligen Sportart beste Haus ermittelt. Um optimal vorbereitet zu sein, hat jeder *house prefect* einen Sportkoordinator an seiner Seite, der für die bestmögliche Aufstellung der Haus-Mannschaften verantwortlich ist. Er hat die Aufgabe, die besten Spieler des Hauses auszuwählen, die im Wettkampf die Ehre des Hauses

verteidigen sollen. Kein Ereignis in der Schule brachte die gesamte Schülerschaft so sehr in Aufregung wie ein Fußballspiel zwischen zwei Häusern – sofern es sich nicht um ein Freundschaftsspiel handelte.⁴⁵

Der Gebrauch des Haus-Shirts bei Fußballspielen zwischen zwei Häusern zeigt besonders anschaulich, wie die Schüler die von der Schule vorgegebene Position, ihre Klassifizierung, annehmen und eigenständig weiterentwickeln. Zunächst dient das Haus-Shirt als praktisches Unterscheidungsmerkmal. Jede Mannschaft benutzt ihr Haus-Shirt als Fußballtrikot. Darüber hinaus wird das Haus-Shirt von den Schülern zu einem Fan-Accessoire umfunktioniert. Die Schüler der Häuser, die gegeneinander spielen, tragen ihre Haus-Shirts, um kenntlich zu machen, welches Haus sie unterstützen. Haus-Shirts von Schülern, die das Spiel nicht sehen können, weil sie lernen oder einer anderen Arbeit nachgehen, und alte, abgetragene Haus-Shirts werden an lange Stöcke gebunden und als Fahne im Fan-Block des jeweiligen Hauses geschwenkt.

Die Schüler nehmen das Haus-Shirt, ein von der Schule vorgegebenes Mittel zur Unterscheidung der Häuser, nicht nur an; sie entwickeln es auch weiter in ein Mittel, mit dem sie ihrem Stolz auf ihr Haus Ausdruck verleihen können. Aus der Klassifizierung der Schüler, aus deren Einteilung in unterschiedliche Gruppen entwickelt sich ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl. Die Schüler lassen die Klassifizierung nicht nur über sich ergehen, sondern sie wird zu einem wichtigen Bestandteil ihres Selbstverständnisses. Hier wird deutlich, dass es nicht sinnvoll ist, Disziplinarmechanismen nur in ihrer restriktiven Wirkung zu beschreiben. Die Disziplinen sind nicht nur dazu da, die Körper der Schüler zu kontrollieren, sie in ihrer Position festzuhalten. Die Disziplinierung der Schüler – und wie Foucault meint: jede Form von Macht (1994: 250) – schafft Wirklichkeit, sie schafft Kategorien, soziale Positionen, die die Schüler aufgreifen und in ihre Selbstwahrnehmung überführen können. Erst dadurch, dass jeder Schüler durch die Disziplinarmechanismen

⁴⁵ Allein die Tatsache, dass auch Freundschaftsspiele ausgetragen werden, zeigt, wie ernst die richtigen Turniere genommen wurden.

eine bestimmte Position zugewiesen bekommt, kann er sich erst als Mitglied seines Schlafraums, seines Hauses und der Schule begreifen.⁴⁶

Zusammenfassung: Das Selbst der Schüler

Durch die Disziplinarmechanismen bekommen die Schüler eine feste Position in der Schule vorgegeben und durch die Sprache der Lehrer bekommen sie eine bestimmte Sicht auf sich selbst nahe gelegt. Beides betrachte ich als Fäden, die die Schüler in ihre Selbstwahrnehmung einweben können. Ob und in welcher Form sie diese Fäden in ihr Selbst einflechten, entscheiden die Schüler selbst. Zwar wird an jeder Institution, in der Staatsbedienstete in engen Kontakt mit ihren Klienten treten, die Selbstwahrnehmung der Klienten durch die *street-level bureaucrats* beeinflusst (Lipsky 1980: 67), aber sie wird nicht bestimmt, wie dies Goffman in totalen Institutionen sieht (1972: 184). Die Klienten, die Schüler, haben als handelnde Subjekte immer die Möglichkeit, selbstbestimmt mit den ihnen angebotenen Fäden umzugehen.⁴⁷

Und nur indem man untersucht, wie genau die Schüler mit diesen Fäden umgehen beim Weben ihres Selbst, kann man begreifen, wie sich die Schüler selbst wahrnehmen, und dadurch, wie ihr Verhältnis zur Autoritätsstruktur in der Schule aussieht (vgl. Mahmood 2003: 846; 2005: 120).

Das Selbst – auch das der Schüler aus Nandom – ist allerdings kein festes und abgeschlossenes Gewebe (vgl. Hutton 1993: 158; Marshall 2001: 85). Es ist vielmehr ein Netz, das ständig auf- und weitergeknüpft wird, dessen Fäden ständig neu miteinander verknotet werden, aus dem Fäden herausgetrennt werden, das mit neuen

⁴⁶ Jeffrey Roth kritisiert völlig zurecht: „The problem is that Foucault's ideas about the constitution of human subjects have been transferred almost exclusively as negative critique, emphasizing domination, silencing, and categorization“ (1992: 683).

⁴⁷ Besley unterscheidet zwischen *indoctrination* (der Schüler wird von dem Lehrer ganz gezielt mit einer bestimmten Moralvorstellung und Selbstwahrnehmung durchtränkt) und *education* (der Schüler wird dazu angeleitet, aus sich selbst heraus eine Moralvorstellung und Selbstwahrnehmung zu entwickeln) (2000: 429-431). Eine solche Unterscheidung halte ich für zu vereinfachend. Vielmehr betrachte ich die Moral- und Selbstvorstellungen als das Ergebnis ausschließlich der Selbsttechniken handelnder Subjekte. Durch die Machtbeziehungen, in die die Schüler verstrickt sind, bekommen sie lediglich einige Muster nahe gelegt – zum Teil allerdings mit großem Nachdruck –, die sie in ihr Selbst einweben.

Fäden durchzogen wird. Augenscheinlich war aber mindestens eine Facette in der Selbstwahrnehmung der Schüler ziemlich beständig: Die meisten Schüler übertrugen das Bild des guten Schülers der Nandom Secondary School auf sich selbst, sie übernahmen die Familienmetaphern aus der Sprache der Lehrer, um sich in der Schulgemeinschaft zu verorten, und sie überführten ihre vorgegebene Position in ihre Selbstwahrnehmung. Kurz, sie haben ihren Platz in der Nandom Secondary School verinnerlicht. Anderenfalls wäre der streng regulierte Schulalltag nicht möglich gewesen. Die Schüler werden also nicht nur durch die Disziplinarmechanismen diszipliniert, sondern sie disziplinieren sich auch selbst.

Schluss:

Die Nandom Secondary School als Ort der Staatsproduktion

Eingangs habe ich dargestellt, dass ich den Staat als das Ergebnis von Praktiken und von Machtbeziehungen zwischen Staatsbediensteten und deren Gegenüber betrachte. Genau diese Praktiken und Machtbeziehungen mit ihren Folgen habe ich an der Nandom Secondary School untersucht.

Die Schüler der Nandom Secondary School sind Disziplinarmechanismen ausgesetzt, die sich auf die Kontrolle ihrer Körper beziehen: Sie werden vereinheitlicht, klassifiziert, hierarchisiert; die raum-zeitliche Fragmentierung ihres Tagesablaufs macht sie leicht kontrollierbar; sie werden überwacht, geprüft und bestraft. Doch die Schüler sind keine übermächtigten Objekte einer totalen Institution, sondern sie wirken aktiv mit bei der Gestaltung des Netzes aus Kontrolle und Freiräumen in ihrer Schule: Sie spielen eine wichtige Rolle bei der Kontrolle der Lehrer; sie erkennen und nutzen Freiräume, die ihnen die Lehrer lassen; sie schaffen sich selbst Freiräume, deren Rahmen sie mit den Lehrern aushandeln. Auch ihr Selbst bekommen die Schüler nicht von den Lehrern, Schulleitern – oder gar vom langen Arm des Staates – aufgezwungen. Es geht nicht an ihnen vorüber, dass ihnen mit dem Disziplinbegriff, mit dem *leadership*-Gedanken und mit Familienmetaphern zum Teil mit Nachdruck verschiedene Sichtweisen auf sich selbst angeboten werden. Wie sie diese Fäden allerdings in ihr Selbst einweben, liegt bei jedem einzelnen Schüler.

Es ist auf dieser Alltagsebene, in den alltäglichen Machtgefügen und den daraus resultierenden Selbstwahrnehmungen, wo für die Schüler der Nandom Secondary School der Staat entsteht und seine Wirkung entfaltet. „I am like the Minister for Interior. The Minister for Interior deals with discipline. And me, the Senior House Master, I deal with the discipline of the students“ (Augustine Kello, 5.10.2006). Zwar vergleicht Mr. Kello sich mit dem Innenminister von Ghana, doch der Innenminister hat als Repräsentant des Staates nur bedingt Einfluss auf den Alltag der Schüler. Es ist Mr. Kello, Staatsbediensteter und Disziplinarchef der Schule, der in direktem Kontakt mit den Schülern steht, der sich in einem alltäglichen Machtgefüge mit den Schülern befindet. Es ist weder ein Minister, noch die Regierung oder gar der Staat, die die Machtbeziehungen an der Nandom Secondary School bestimmen, sondern die Lehrer und Schüler handeln selbst aus, wie die Machtbeziehungen zwischen ihnen aussehen und wie sie sich infolgedessen selbst wahrnehmen. Und die Selbstwahrnehmung jedes einzelnen Schülers bestimmt, wie er seine Position in der Schule und sein Verhältnis zur Autorität der Lehrer, den Staatsbediensteten an der Nandom Secondary School, wahrnimmt.

Durch diese Selbstverortung und das Selbstverständnis der Schüler und Lehrer erhält der Staat erst seine Materialität und Wirkung. Er ist keine übergeordnete Instanz, die Macht auf ihre Subjekte – inklusive der Schüler und Lehrer – ausübt, sondern er ist, so Foucault, das Substrat aller Machtgefüge auf der Alltagsebene der Gesellschaft, und er ist angewiesen auf diese Machtgefüge (2006b: 145).⁴⁸ Erst indem ein Schüler das Bild des guten Schülers als zu erreichendes Ideal akzeptiert, lernt er, die Autorität von Staatsbediensteten zu respektieren, sich formalen Regeln zu unterwerfen und fleißig zu sein – für sich selbst wie für den Namen der Nandom Secondary School. Ein Schüler, der sagt „As a good student I must be disciplined. Because when we are disciplined, we can learn very well“, ist nicht nur ein folgsamer, autoritätsfügender und tüchtiger Schüler; er ist auch das folgsame,

⁴⁸ „Im Allgemeinen privilegiert man die Macht des Staates. Viele Menschen glauben, dass die anderen Formen der Macht von ihr abgeleitet sind. Ohne allerdings so weit zu gehen, dass ich sagen würde, dass die Macht des Staates sich von anderen Formen der Macht ableitet, glaube ich indes, dass die Staatsmacht sich zumindest auf sie gründet und dass sie es sind, die es möglich machen, dass die Macht des Staates existiert“ (Foucault 2006b: 145).

autoritätsföuge und tüchtige Subjekt des Staates. Die Macht des Staates erschafft nicht den guten Schüler, sondern der gute Schüler macht die Machtentfaltung des Staates erst möglich.

Selbstverständlich ist die Schule nationalen Gesetzen und Regelungen unterworfen, aber die Anwendung dieser Normen findet immer auf der Alltagsebene gesellschaftlichen Handelns statt. Da diejenigen, die diese Regeln umsetzen sollen, ebenfalls handelnde und keine vollkommen disziplinierten Subjekte sind, erhalten die formalen Regeln ihre für den Alltag relevante – und durchaus veränderliche – Form erst in der konkreten Situation ihrer Anwendung, in der konkreten Situation der Machtbeziehung zwischen Gruppen und Individuen. Und genau diese Machtbeziehungen und Praktiken auf der Mikroebene gesellschaftlichen Handelns muss eine Ethnographie des Staates betrachten.

Mein Blick beschränkte sich jedoch nur auf ein ganz bestimmtes Set von Machtbeziehungen und deren Wirkungen an der Nandom Secondary School: auf die Disziplinierung, die Freiräume und das Selbst der Schüler. Daher ließe sich der hier vorgestellte Forschungsansatz an verschiedenen Stellen erweitern. Nicht minder wichtig als die Machtbeziehungen, in die die Schüler verflochten sind, sind die Machtbeziehungen, in die die Lehrer und Schulleiter als Staatsbedienstete eingebunden sind. Auch die Lehrer und Schulleiter werden kontrolliert, haben Freiräume und entwickeln eine bestimmte Selbstwahrnehmung. Ich habe angedeutet, dass auch die Lehrer kontrolliert werden, allerdings lag auch hier mein Fokus auf den Konsequenzen für die Schüler. Die Kontrolle der Lehrer und Schulleiter geht noch viel weiter: Sie sind Ziel der regelmäßigen Überprüfung von Schulaufsichtsbehörden und dem Board of Governors, sie stehen im Blickfeld lokaler Politiker und *chiefs* und sie kontrollieren sich gegenseitig. Auch ihnen wird eine bestimmte Sicht auf sich selbst nahe gelegt, sowohl durch die Machtbeziehungen, in die sie verstrickt sind, als auch durch die Sprache ihrer Schüler, Kollegen, Vorgesetzten und durch ihre Ausbildung.

Darüber hinaus böte eine Analyse der Metaphern des Staates und insbesondere der Blick in die Lehrpläne und Schulbücher weitere Ansatzpunkte für eine Ethnogra-

phie des Staates in einer Schule. Wie werden nationale Direktiven formuliert? Welches Bild des Lehrers und des Schülers ist darin enthalten? ⁴⁹ Wie werden diese Direktiven und Bilder der Lehrer und Schüler in den Schulalltag übertragen? Und wie wird der Staat im Alltag an der Schule symbolisch inszeniert?

Doch ob der Fokus auf die symbolische Produktion des Staates, auf die Lehrer oder, wie in dieser Arbeit geschehen, auf die Schüler gesetzt wird: Es sind die konkreten Praktiken der Akteure – der Staatsbediensteten und ihrer Klienten – und die konkreten Situationen, in die diese Praktiken eingebettet sind, die eine Ethnographie des Staates untersuchen muss. Darin liegt die Stärke der Ethnologie.

⁴⁹ Interessante Ansatzpunkte für eine Analyse von Curricula bieten Fendler (1998: 57), Ninnes und Burnett (2003: 289) sowie Popkewitz und Brennan (1998: 13).

Anhang

Interviews

Datum	Name	Funktion	Dauer (Min.)
05.10.	KELLO, Augustine	senior house master	30
10.10.	BIETO, Abraham	Schüler, Jahrgang 3	40
11.10.	Rev. Bro. Augustine KUBDAAR	Lehrer, Brother FIC	30
12.10.	NIBEN-YEL, Vitalis	Lehrer, house master	40
26.10.	DABKO, Cletus	Lehrer, messing master	30
27.10.	MOSAH, Isa	Schüler, Jahrgang 3	30
04.11.	BRAIMAH, Wikana	Lehrer, house master	35
16.11.	KELLO, Augustine	Lehrer, senior house master	80
18.11.	VIIRU, Leopold K.	Asst. Headmaster Academic	55
25.11.	Rev. Bro. Albert KETELAARS	Headmaster 1971-82, Brother FIC	120
02.12.	BIETO, Abraham	Schüler, Jahrgang 3	40
06.12.	MOUMUNI, Albert	Schüler, Jahrgang 3, senior prefect	35
06.12.	Rev. Bro. Cosmas KANMWAA	Headmaster, Brother FIC	50
12.12.	NOFONG, Valerian Y.	Lehrer (schulältester)	80
15.12.	BILIKPE, Charles	Asst. Headmaster Administration	90
			785 (13h 5min)

Auswertung der Schülerakten (Jahrgangsstufen II und III)

Altersverteilung:

Geburtsjahr	Alter	Anzahl
1976	30	1
1979	27	1
1980	26	1
1981	25	1
1982	24	14
1983	23	20
1984	22	35
1985	21	35
1986	20	70
1987	19	72
1988	18	98
1989	17	83
1990	16	28
1991	15	3
Durchschnittsalter	19	Insg. 462
Höchstalter	30	
Niedrigstalter	15	
Altersspanne in J.	15	

Herkunft:

Upper West Region	375
Northern Region	37
Upper East Region	14
Ashanti Region	16
Western Region	1
Volta Region	1
Brong-Akafo	1
Greater Accra	1
other	16
North	426
South	20

Literatur

- Abrams, Philip, 2006: Notes on the difficulty of studying the State. In: Aradhana Sharma & Akhil Gupta (Hg.): *The Anthropology of the State. A Reader*. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publ., 112–130.
- Bening, R. Bagulo, 1990: *A History of Education in Northern Ghana 1907-1976*. Accra: Ghana University Press.
- Besley, Tina, 2002: Social education and mental hygiene: Foucault, disciplinary technologies and the moral constitution of youth. *Educational Philosophy and Theory*, 34(4), 419–433.
- Besley, Tina, 2005: Foucault, truth telling and technologies of the self in schools. *Journal of Educational Enquiry*, 6(1), 76–89.
- Bourdieu, Pierre, 1982: *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, 1992: *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre, & Jean-Claude Passeron, 1990: *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications Ltd.
- Brothers FIC, o. J.: *Nandom Secondary School*. <<http://www.brothers-fic.org/wwdo/ghana/ghana-005.htm>>. (18.03.2008).
- Bushnell, Mary, 2003: Teachers in the schoolhouse panopticon: complicity and resistance. *Education and Urban Society*, 35(3), 251–272.
- Coe, Cati, 2005: *Dilemmas of Culture in African Schools: Youth, Nationalism, and the Transformation of Knowledge*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Crozier, Michel, & Erhard Friedberg, 1993: *Die Zwänge kollektiven Handelns: Über Macht und Organisation*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Dahrendorf, Ralf, 1974: *Pfade aus Utopia: Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie. Serie Piper, 101*. München: Piper.
- Deacon, Roger, & Ben Parker, 1995: Education as subjection and refusal: an elaboration on Foucault. *Pedagogy, Culture and Society*, 3(2), 109–122.
- Díaz de Rada, Ángel, 2007: School bureaucracy, ethnography and culture: conceptual obstacles to doing ethnography in schools. *Social Anthropology*, 15(2), 205–222.
- Eckstein, M.A., 1966: The elitist and the popular ideal: prefects and monitors in

- English and American secondary schools. *International Review of Education*, 12(2), 184–195.
- Fendler, Lynn, 1998: What es it impossible to think? A genealogy of the educated subject. In: Thomas S. Popkewitz & Marie Brennan (Hg.): *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education* . New York, London: Teachers College, Columbia University, 39–63.
- Fentiman, Alicia, Hall, Andrew, & Donald Bundy, 1999: School enrolment patterns in Ghana: a comparative study of the impact of location, gender, age and health on children's access to basic schooling. *Comparative Education*, 35(3), 331–349.
- Ferguson, James, & Akhil Gupta, 2002: Spatializing States: toward an ethnography of neoliberal governmentality. *American Ethnologist*, 29(4), 981–1002.
- Foucault, Michel, 1976: *Histoire de la sexualité I: La volonté de savoir*. Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, Michel, 1993: Technologien des Selbst. In: Luther H. Martin, Huck Gutman, & Patrick H. Hutton (Hg.): *Technologien des Selbst*. Frankfurt am Main: Fischer, 24–62.
- Foucault, Michel, 1994: *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel, 2006a: *Analytik der Macht*. (Defert, D., & Ewald, F., Hg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel, 2006b: Die Disziplinargesellschaft in der Krise. In: Daniel Defert & François Ewald (Hg.): *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 144–147.
- Foucault, Michel, 2006c: Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit. In: Daniel Defert & François Ewald (Hg.): *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 274–300.
- Foucault, Michel, 2006d: Die Maschen der Macht. In: Daniel Defert & François Ewald (Hg.): *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 220–239.
- Foucault, Michel, 2006f: "Omnes et singulatim": zu einer Kritik der politischen Vernunft. In: Daniel Defert & François Ewald (Hg.): *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 188–219.
- Foucault, Michel, 2006g: Subjekt und Macht. In: Daniel Defert & François Ewald (Hg.): *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 240–263.
- Foucault, Michel, 2006h: Vorlesung vom 14. Januar 1976. In: Daniel Defert &

- François Ewald (Hg.): *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 108–125.
- Giddens, Anthony, 1992: *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Theorie und Gesellschaft, 1*. Frankfurt/Main, New York: Campus Verl.
- Goffman, Erving, 1972: *Asyle: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gore, Jennifer M., 1998: Disciplining Bodies: on the continuity of power relations in pedagogy. In: Thomas S. Popkewitz & Marie Brennan (Hg.): *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York, London: Teachers College, Columbia University, 231–251.
- Grant, Barbara, 1997: Disciplining students: the construction of student subjectivities. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 101–114.
- Hansen, Thomas Blom, & Finn Stepputat, 2001: Introduction: States of imagination. In: Thomas B. Hansen & Finn Stepputat (Hg.): *States of Imagination: Ethnographic Explorations of the Postcolonial State*. Durham, London: Duke University Press, 1–38.
- Hansen, Thomas Blom, & Finn Stepputat (Hg.). 2001: *States of Imagination: Ethnographic Explorations of the Postcolonial State*. Durham, London: Duke University Press.
- Heller, Kevin Jon, 1996: Power, subjectification and resistance in Foucault. *SubStance*, 25(1), 78–110.
- Hutton, Patrick H., 1993: Foucault, Freud und die Technologien des Selbst. In: Luther H. Martin, Huck Gutman, & Patrick H. Hutton (Hg.): *Technologien des Selbst*. Frankfurt am Main: Fischer, 144–167.
- Jones, Karen, & Kevin Williamson, 1979: The birth of the schoolroom: a study of the transformation in the discursive conditions of English popular education in the first-half of the nineteenth century. *Ideology and Consciousness*, 6, 59–110.
- Kalthoff, Herbert, 1997: *Wohlerzogenheit: eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt am Main: Campus Verl.
- Kapferer, Bruce, 2005: Foreword. In: Christian Krohn-Hansen & Knut G. Nustad (Hg.): *State Formation: Anthropological Perspectives*. London, Ann Arbor: Pluto Press, vii–xi.
- Ketelaars, Albert Bro., 2005: *40 Years FIC in Ghana: Speech held by Bro. Albert Ketelaars*,

- general superior, on October 29 in Wa, Ghana. <<http://www.brothers-fic.org/site/ghana/detail.php?ID=318>>. (18.03.2008).
- Knauff, Bruce M., 1994: Foucault meets South New Guinea: knowledge, power, sexuality. *Ethos*, 22(4), 391–438.
- Krohn-Hansen, Christian, & Knut G. Nustad, 2005: Introduction. In: Christian Krohn-Hansen & Knut G. Nustad (Hg.): *State Formation. Anthropological Perspectives*. London, Ann Arbor: Pluto Press, 3–26.
- Krohn-Hansen, Christian, & Nustad, Knut G. (Hg.), 2005: *State Formation: Anthropological Perspectives*. London, Ann Arbor: Pluto Press.
- Lentz, Carola, 2006: *Ethnicity and the Making of History in Northern Ghana*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lipsky, Michael, 1980: *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Mahmood, Saba, 2003: Ethical formation and politics of individual autonomy in contemporary Egypt. *Social Research*, 70(3), 837–866.
- Mahmood, Saba, 2005: *Politics of Piety: The Islamic Revival and the Feminist Subject*. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.
- Marshall, James (Hg.), 2004: *Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy*. Dordrecht Boston MA: Kluwer Academic Publishers.
- Marshall, James D., 2001: A Critical Theory of the Self: Wittgenstein, Nietzsche, Foucault. *Studies in Philosophy and Education*, 20(1), 75–91.
- Martin, Luther H., Gutman, Huck, & Patrick H. Hutton (Hg.), 1993: *Technologien des Selbst*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Meadmore, Daphne, 1993: The production of individuality through examination. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 59–73.
- Migdal, Joel S., & Schlichte, Klaus, 2005: Rethinking the State. In: Klaus Schlichte (Hg.): *The Dynamics of States: The Formation and Crises of State Domination*. Aldershot: Ashgate, 1–40.
- Mitchell, Timothy, 2006: Society, economy, and the State effect. In: Aradhana Sharma & Akhil Gupta (Hg.): *The Anthropology of the State: A Reader*. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publ., 169–186.
- Nandom Secondary School Old Boys Association NASOBA, 2007: *About Us*. <<http://nasoba.net/index.html>>. (18.03.2008).
- Nash, Paul, 1961: Training an elite: the prefect-flagging system in the English public

- School. *History of Education Quarterly*, 1(1), 14–21.
- Ninnes, Peter, & Gregory Burnett, 2003: Comparative education research: post-structuralist possibilities [1]. *Comparative Education*, 39(3), 279–297.
- Olssen, Mark, 2004: The school as the microscope of conduction: doing Foucauldian research in education. In: James Marshall (Hg.): *Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy*. Dordrecht Boston MA: Kluwer Academic Publishers, 57–84.
- Perryman, Jane, 2006: Panoptik performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2), 147–161.
- Pignatelli, Frank, 1993: What can I do? Foucault on freedom and the question of teacher agency. *Educational Theory*, 43(4), 411–432.
- Popkewitz, Thomas S., & Marie Brennan, 1997: Restructuring of social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices. *Educational Theory*, 47(3), 287–313.
- Popkewitz, Thomas S., & Marie Brennan (Hg.). 1998: *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York, London: Teachers College, Columbia University.
- Popkewitz, Thomas S., & Marie Brennan, 1998: Restructuring of social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices. In: Thomas S. Popkewitz & Marie Brennan (Hg.): *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York, London: Teachers College, Columbia University, 3–35.
- Rose, Nikolas, 1996: *Inventing Our Selves: Psychology, Power, and Personhood: Cambridge studies in the history of psychology*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Roth, Jeffrey, 1992: Review: Of what help is he? A review of 'Foucault and Education'. *American Educational Research Journal*, 29(4), 683–694.
- Ryan, James, 1991: Observing and normalizing: Foucault, discipline, and inequality. *The Journal of Educational Thought*, 25(2), 104–119.
- Schlichte, Klaus (Hg.). 2005: *The Dynamics of States: The Formation and Crises of State Domination*. Aldershot: Ashgate.
- Sharma, Aradhana, & Akhil Gupta, 2006: Introduction: Rethinking theories of the State in an age of globalization. In: Aradhana Sharma & Akhil Gupta (Hg.): *The Anthropology of the State. A Reader*. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publ.: 1–48.
- Sharma, Aradhana, & Akhil Gupta (Hg.). 2006: *The Anthropology of the State: A*

- Reader*. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publ.
- Simpson, Anthony, 2003: ‚Half-Lodon‘ in Zambia: Contested Identities in a Catholic Mission School. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Thomas, Roger G., 1974: Education in northern Ghana, 1906-1940: A study in colonial paradox. *The International Journal of African Historical Studies*, 7(3), 427–467.
- To, Siu-ming, 2006: Using Foucault's concept of power to analyze school discipline and draw implications for school social work service in Hong Kong. *International Social Work*, 49(6), 779–790.
- Toulabor, Comi M., 1982: La violence à l'école: le cas d'un village au Togo. *Politique Africaine*, (7), 43–49.
- Tyler, William B., 1985: The organizational structure of the school. *Annual Review of Sociology*, 11, 49–73.
- Wain, Kenneth, 1996: Foucault, education, the self and modernity. *Journal of Philosophy of Education*, 30(3), 345–360.
- Welland, Trevor, 2001: Living in the ‚empire of the gaze‘: time, enclosure and surveillance in a theological college. *The Sociological Review*, 49(1), 117–135.
- Willis, Paul, 1979: *Spaß am Widerstand: Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Wilson, Fiona, 2001: In the name of the State? Schools and teachers in an Andean province. In: Thomas B. Hansen & Finn Stepputat (Hg.): *States of Imagination. Ethnographic Explorations of the Postcolonial State*. Durham, London: Duke University Press, 313–344.