

Tenorth, Heinz-Elmar

Macht und Regierung - oder die asymmetrische Ordnung der Bildung

Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 1, S. 36-42

urn:nbn:de:0111-opus-44426

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung – Macht – Gesellschaft

<i>Micha Brumlik/Heinz-Elmar Tenorth</i> „Bildung – Macht – Gesellschaft“. Zur Einleitung in den Thementeil	1
<i>Klaus Prange</i> Erziehung im Reich der Bildung	4
<i>Jürgen Kaube</i> Bildung nach Dreeben	11
<i>Marcelo Caruso</i> Der umgekehrte Pfeil. Analytische und politische Potenziale der Idee einer „Bildungsgesellschaft“	19
<i>Jeanette Böhme</i> Machtformationen medienkultureller Bildungsarchitekturen. Aura und Charismatisierung – Kopie und Standardisierung – Code und Regulierung	27
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Macht und Regierung – oder die asymmetrische Ordnung der Bildung	36
<i>Gert G. Wagner</i> Ökonomie(sierung) und Bildung – Plädoyer für ein entspannteres Verhältnis	43
<i>Frank-Olaf Radtke</i> Erziehung, Markt und Gerechtigkeit	52
<i>Micha Brumlik</i> „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft	60

Allgemeiner Teil

<i>Marten Clausen</i> Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs	69
---	----

<i>Arnd-Michael Nohl</i>	
Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern	91
<i>Klaus Harney/Ulrich G. Herrmann/Johannes Großewinkelmann/ Claudia Schwankl/Henning Feldmann/Kerstin Peeters</i>	
Die Klassifizierung von Schulen als Mittel der Schulsteuerung und lokalen Profilbildung. Begleitumstände, nachkriegszeitliche Anpassungsprobleme und aktuelle Folgen der Klassifizierung des berufsbildenden Schulwesens seit den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts	108
<i>Pia Schmid</i>	
Kinderkultur als Forschungskonstrukt. Ein Ereignis aus dem Jahr 1727	127
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Carl-Ludwig Furck</i>	
Klaus-Peter Horn: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion	
Klaus-Peter Horn/Hans-Georg Herlitz/Christa Berg (Hrsg.): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik	
Rudolf Tippelt/Thomas Rauschenbach/Horst Weishaupt (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004	149
<i>Ludwig Stecher</i>	
Detlef H. Rost: Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung	154
<i>Martin Rothland</i>	
Bernhard Gill: Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer	156
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	160

Heinz-Elmar Tenorth

Macht und Regierung – oder die asymmetrische Ordnung der Bildung

1. Macht

„Erziehung bedeutet eine Ausübung von Macht über Menschen“, das ist eine These, die angesichts verbreiteter Foucault-Rezeption aktuell keinen Erziehungswissenschaftler mehr überraschen dürfte. Man könnte die Akzeptanz dieser These vielleicht auch als philosophischen oder sozialwissenschaftlichen Modernitätsausweis der pädagogischen Reflexion codieren, sieht sich dann freilich der Schwierigkeit gegenüber, dass der Autor des zitierten Satzes der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entstammt und der Text selbst schon 40 Jahre alt ist. Als Wilhelm Flitner 1965 seine Abhandlung „Die Macht in der Erziehung“ publizierte und die Formen und die Legitimation der „Unterwerfung“ der Heranwachsenden „unter die erziehenden und lehrenden Gewalten“ (Flitner 1965, S. 166) erörterte, hat er auch keineswegs gegen den Comment seiner Zunft verstoßen, die Macht aus der Reflexion ausblenden wollte, oder ein Thema behandelt, das der Erziehungswissenschaft fremd gewesen wäre.

Insofern musste man nicht erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts entdecken, dass Erziehung auch im Kontext von Macht – und Gewalt – diskutiert werden muss, und man hat auch die Bedrohung der „Bildung“ durch politische Macht nicht erst zum DGfE-Kongress 2005/06 als Problem entdeckt, sieht man ganz davon ab, dass dieses Thema in der Bildungsgeschichte intensiv behandelt wird. Das geschieht auch nicht erst anlässlich der korrumpierenden Verbindung von Bildung(seliten) und politischer Macht, ja Terror im Nationalsozialismus (Keim 1995/97), sondern auch z.B. in der Analyse lebensgeschichtlicher Entwicklungen und lebensreformerisch-ästhetischer Avantgarde, hier sogar mit der starken These von der „Macht der Bildung“ (z.B. Groppe 1997).

Liest man Flitners Analysen also im Kontext, dann überrascht er nicht durch die Thematisierung der Macht, sondern wird vertraut durch die Akzentuierung des Legitimationsproblems der Pädagogik. Systematisch ist bemerkenswert, dass Flitner neben dem Legitimationsdiskurs die Machtfrage in die Innenseite der Erziehung platziert und primär auf der Ebene der pädagogischen Methoden löst, also pragmatisch und in einer empirischen Diskussion der Praktiken der „Lebensordnung“, die in dieser Dimension der Erziehung eigen sind. Aufmerken lässt aber vor allem, dass für Flitner die Behandlung der Macht nicht zu einem erziehungskritischen Fatalismus führt oder zur Bestreitung der relativen Autonomie der Pädagogik, sondern zur (geisteswissenschaftlich-historischen) Empirie von Erziehung, Bildung und Sozialisation.

Aufmerksam geworden durch solche Traditionslinien, bestärkt auch durch die Tatsache, dass in dem prominentesten Exempel einer „Allgemeinen Pädagogik“ in deutscher

Sprache ein ganzes Kapitel dem „pädagogischen Handeln als sich negierendes Gewaltverhältnis über Unmündige“ gilt (Benner 2001, S. 211ff.), sieht man das Gewicht, dass die Frage der Macht in der Erziehungstheorie der Moderne schon immer hatte. Die Rede von der in der Erziehung unausweichlichen „Unterwerfung“ unter die Macht findet sich schon bei Herbart, Kants Bestimmung des pädagogischen „Problems“ – „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zange?“ – ging bekanntlich von der Annahme aus: „Denn Zwang ist nötig!“, die ernsthafte Theorie von Erziehung und Bildung kennt das Thema, Macht ist zentral für die Erziehungstheorie.

Nach meinem Eindruck fügt die jüngere Rezeption von Diskursen der „Macht“ neben einer anderen Semantik und einem neuen Theoriegefüge dem Thema in der *kategorialen* Ordnung der Disziplin selbst nichts wesentlich Neues hinzu, sieht man von der Tatsache ab, dass die rezipierten Theoretiker, etwa Foucault (1975; ders. 2004), zwar hier und da über Erziehung – als Exempel ihrer Thesen – schreiben, und jetzt auch in quellengestützten bildungshistorischen Analysen über „Biopolitik“ beansprucht werden (beispielhaft: Caruso 2003), im Übrigen aber nicht die Theorie von Bildung und Erziehung als Thema haben, sondern meist die Gesellschaft insgesamt. Neu an der pädagogischen Thematisierung der Macht, wie sie sich in der inzwischen breit gewordenen pädagogischen Foucault-Lektüre in Deutschland (z.B. Ricken/Rieger-Ladich 2004; Pongratz u.a. 2004) und international (z.B. Popkewitz 1993; 2000a, b) niederschlägt, ist der ganz offenkundig durch einen normativ-kritischen Duktus gefärbte Ton der Darstellungen und die dominierende (wenn auch nicht ausschließliche) Konzentration auf die Außenseite der Erziehung. Anders als Flitner legen diese Texte, implizit oder explizit, jedenfalls allusiv und normativ vor allem die These nahe, dass solche und andere Formen der Macht nicht nur der Struktur bürgerlicher Gesellschaften geschuldet, sondern im Grunde auch der wahren Logik von Bildung und Erziehung fremd seien. Das mag am Erbe der kritischen Theorie liegen, das hier durchschlägt, auch an der Nähe mancher Autoren zu Heydornschen Denkfiguren oder zu reformpädagogischen Ambitionen; weder kann man das leicht und unmittelbar foucaultschen Texten entnehmen noch wird der Beweis geführt, dass Prozesse von Bildung und Erziehung den Dimensionen der Macht entraten könnten, die Flitner diskutiert. Erziehungsphilosophie lässt sich vielmehr erneut zu dem Versuch verführen, den grundlagentheoretisch unterstellten Argumentationsvorteil exegetisch einstreichen zu wollen, statt ihn empirisch oder praktisch wirklich zu demonstrieren.

Versucht man in dieser Situation die Probleme der Textexegese zu meiden, die schon für Foucault weder theoretisch noch historiographisch einfach sind (vgl. Lemke 1997; Brieler 1998), dann kann vielleicht die Frage weiterhelfen, welches theoretische Problem unter dem Titel von Erziehung, Bildung und Macht in dieser Kontinuität seit den Klassikern um 1800 bearbeitet wird. Aus der primär kritischen Intention wird das Problem noch nicht sichtbar, liest man dagegen Texte von Beobachtern und distanzierte Kommentare, dann bearbeiten sowohl „Bildung“ als auch „Macht“ primär Probleme der „Ordnung“. Bei Foucault verraten das schon die Titel seiner Abhandlungen, für die Analyse der spezifischen Argumentationslogik von Diskursen über „Bildung“ wird das nicht nur aus der Distanz bestätigt (Markowitz 2003), das sagen auch die klassischen

Theorien selbst. Bildungsbegriff und Bildungstheorie werden damit nicht normativ gefasst, etwa noch in der Schwundstufe eines Platzhalters für Bildungsideale traditionaler, aktueller oder kritischer Natur, sondern als analytischer Begriff für eine soziale Tatsache, in der ein grundlegendes gesellschaftliches Problem bearbeitet wird. In der emphatischen Sprache der Tradition ist es „die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1792/1960, S. 235f.), für aktuelle Beobachter dagegen der begriffliche Platzhalter für die Frage, wie die Gleichzeitigkeit von Vergesellschaftung und Individuation möglich ist und wie in der Beschreibung des Themas die Semantiken von Akteur und Funktion so verschränkt werden können, dass auch die Tatsache berücksichtigt wird, dass es richtige Lösungen für die praktischen Erwartungen, z.B. an Unterricht, nicht mehr gibt (Markowitz 2003). Das ist deshalb auch kein exklusives Thema der Erziehungswissenschaft, allenfalls in der Reduktion auf Kritik oder in der Konstruktion von Bildungsidealen, sondern in der Literaturwissenschaft (z.B. Jannidis 1996) ebenso präsent wie z.B. in den Sozialwissenschaften und hier z.B. im expliziten Anspruch einer „Theorie der Bildung des Subjekts“, z.B. als „strukturelle Sozialisationstheorie“ (Wagner 2004).

Bei Herbart, der bis zur Gegenwart die Referenz abgibt, um Erziehung als Machtverhältnis spezifischer Art zu analysieren, wird das Problem der Ordnung aber auch schon zum Thema für eine spezifisch erziehungswissenschaftliche Behandlung. In der Schematisierung von „Politik“ und „Pädagogik“, die klassisch wird und bis hin zu Flitner die Differenz der Praktiken der Macht zu systematisieren hilft, führt Herbart zugleich eine Schematisierung von Begriffen ein, die sowohl kategoriale Differenzen festhalten als auch den Anschluss an die operative Dimension eröffnen.

2. Regierung

Es ist vor allem der Begriff der „Regierung“, der im ersten Kapitel des ersten Buches der „Allgemeinen Pädagogik“ solche Spezifikation und Relationierung eröffnet. Ginge es allein darum, dass „bloß Ordnung gehalten“ wird, und nicht um die pädagogische Ordnung der Welt, dann, so Herbart, hätte man auch nur ein Thema der Politik zu behandeln, quasi die „Gouvernementalität“ im Allgemeinen. Aber Herbart will nicht nur die Differenz von Politik und Pädagogik und damit die spezifischen Ordnungsprobleme sichtbar machen, er versucht dem Alltag der Interaktion von Erwachsenen und Kindern und alltäglichen Lerngelegenheiten auch die Kriterien für „eigentliche Erziehung“ und die Möglichkeiten der „Bildung“ abzugewinnen (2. Kapitel des 1. Buches).

„Regierung“ bezeichnet dann die Aufgabe, angesichts des noch ungebärdigen, undisziplinierten „Willens“ der Kinder, die zur Selbstregierung noch nicht fähig sind, das „Prinzip der Unordnung“ so zu ersetzen, dass „Ordnung“ geschaffen wird, aber noch „abgesondert von den eigentlichen pädagogischen Betrachtungen“. Die pädagogische Konstruktion der „wohlgeordneten Freiheit“ ist die Formel, in der bei Rousseau diese Aufgabe bewahrt ist; sie zeigt, wie breit das Thema präsent ist. Diese „Unterwerfung geschieht durch Gewalt“ (Herbart), also durch die „Maßregeln der Kinderregierung“, die

von der pädagogischen Reflexion der Zeit angeboten werden: „Drohung“, „Aufsicht“, aber auch „Autorität“ und „Liebe“. Die Pädagogen mögen inzwischen erfindungsreicher geworden sein, nach wie vor aber gilt Herbart's Maxime, dass man die „Zügel der Regierung mit fester, wiewohl leichter Hand zu halten“ habe (und selbstverständlich gibt es nach wie vor die Frage, ob nicht besser die Eltern zu erledigen hätten, was Herbart hier der professionellen Erziehung zuschreibt). „Zucht“ schließlich, der weitere Begriff in diesem Kontext, bezeichnet die habituelle Disposition, die aufseiten des Adressaten die komplementäre Prämisse der Ermöglichung von Bildung sichert.

Im Begriff der Regierung und der Diskussion in ihrem Umfeld wird also der erste Schritt der pädagogischen Technologie erörtert, die Ausdifferenzierung einer spezifischen Praxis aus dem Alltag – und die Handhabung von Macht ist der erste Schritt. Herbart zeigt die dafür notwendige Reflexionsleistung, quasi die prototheoretische Arbeit, indem er eine Differenz einführt, zwischen Regierung und der „eigentlichen Erziehung“, die in den operativen Dimensionen der pädagogischen Aktion gehandhabt wird, um die sozialen und zeitlichen Schemata zu nutzen, die pädagogische Arbeit unter den ehrgeizigen Ansprüchen der „Bildung“ erst möglich machen. Herbart weiß zugleich schon, dass sich diese Ambition nur in Praktiken realisiert, die bereits den funktionalen Erwartungen und Stilformen beider Referenzsysteme, der Regierung wie der Bildung, entsprechen. Er kann also auch die pädagogisch-professionelle Erfahrung aufnehmen, dass die Aktion immer in symbiotischen Strukturen, in den Niederungen des Alltags, geschieht, die zwar kategoriale Unterscheidungen für den Beobachter fordern, aber nicht säuberliche Differenz in den Praktiken kennen.

Die „Regierung der Kinder“ bleibt auch bei den Nachfolgern Herbarts ein bedeutendes Thema. Sie ist dann zwar aus dem reformpädagogischen Wortschatz verschwunden, ohne doch der Sache nach zu fehlen; denn die „Herstellung guter Ordnung“ (Prengel) gilt von Petersen und Montessori bis zu von Hentig und Neill bei allem Engagement für eine freie und selbstregulierte Erziehung als wichtige und notwendige Aufgabe und Voraussetzung aller reformpädagogischen Praxiskonzepte. Ja man darf sagen, Freiheit wird in der grundsätzlichen Ordnungsform der modernen Pädagogik überhaupt nur in den Dimensionen zugestanden, die über die Praktiken der „Regierung“ definiert wurden. Die im engeren Sinne schultheoretische Reflexion argumentiert heute zwar nicht mehr in der traditionellen Begrifflichkeit, aber sie weiß, was sie von Herbart und aus „Regierung“ für die Klärung der „vordidaktischen Probleme“ lernen kann (z.B. Lingelbach/Diederich 1977, S. 86ff.).

Für fern stehende Beobachter und manche naive Rezipienten der Reformpädagogik mag das nicht akzeptiert worden sein oder zu den selbstwidersprüchlichen Curiosa gerechnet werden, die der Pädagogik und ihrer Praxis so scheinbar eindeutig eigen sind. Diese Beobachter lesen dann kritische Analysen der „Macht“ und fühlen sich gemeinsam mit bildungstheoretisch-kritischen Rezipienten in der Erziehungswissenschaft in ihrem Urteil bestätigt, dass sich das Geschäft der Erziehung ohne gute Gründe in „Disziplinierung“ und „gouvernementaler Überwältigung“ erschöpfe. Aber die Geltung solcher Urteile ist doch theoretisch uninformiert, weil sie die Differenzen ignoriert, die Herbart schon einführte und die aktuell rekonstruierbar sind; sie ist empirisch unge-

deckt, weil der Blick auf die Realität pädagogischer Arbeit noch fehlt; und man muss, weil die Analyse von Schulordnungen bei Theoretikern so beliebt ist, um vermeintlich bildungshistorisch den Trend zur Disziplinierung und Gewalt zu belegen, auch hier sagen, dass diese Ordnungen vielleicht als Quellen für intendierte Praktiken der „Regierung“ taugen, aber nicht die Realität der „Regierung“ zeigen oder gar die von Bildung und Erziehung repräsentieren.

3. Asymmetrie und Bildung

Die Frage bleibt selbstverständlich, ob dann mit der Bildung alles gut ist, wenn sie in einem analytischen Gebrauch von Regierung und Macht innerhalb eines analytisch verstandenen Konzeptes von Bildung als Form der Ordnung des Lernens diskutiert wird. Selbstverständlich kann sich der Pädagoge dabei nicht beruhigen und die Bildungsforschung nicht zufrieden zurücklehnen; denn für beide ist noch nicht geklärt, wie und d.h. in welcher Varianz und mit welchen Möglichkeiten der Steigerung die pädagogische Aktion organisiert ist. Das entscheidet sich selbstverständlich nicht auf der kategorialen Ebene, sondern in der Praxis der Erziehung, wie sie unterschiedlich gestaltet und erforscht werden kann – historisch und ethnographisch, sozialwissenschaftlich oder pädagogisch-psychologisch. Kann aber Bildungs- und Erziehungsphilosophie mehr nicht sagen?

Das Problem der Normativität z.B. ist systematisch noch diskussionsbedürftig. Das gilt vor allem, weil die Diskussion von Zielen, normativen Implikaten oder Kriterien „eigentlicher“, „guter“ oder „gelingender“ Bildung und Erziehung kaum noch als eigenständiges Thema der Erziehungswissenschaft präsent ist. Die Kritik als Form der Zielreflexion arbeitet sich an politischen oder sozialphilosophischen Konzepten ab, problematisiert den Versuch, an Standards orientiert nach Leistungsindikatoren zu messen, oder sie verweigert Fragen, wie die nach dem Umgang mit Knappheit (Ausnahme: Bellmann 2001); nicht selten verpflichtet sie sich gleich der Norm sozialer Bewegungen (und sieht auch Foucault von hier aus). Prozessfähige Kriterien können so nicht entstehen, schon gar nicht solche, die als Beobachtungsmuster geeignet sind, aber gleichzeitig anschlussfähig an die lebensweltlich und wissenschaftlich dominierenden Formen der Thematisierung.

Der Kontext von „Macht“ und „Regierung“ mag insofern nahe liegen. Er trägt der Normfrage aber, z.B. mit M. Weber, die Verführung durch eine von Intentionen aus denkende Machttheorie ein, ohne das „Dasein“ selbst in der spinozistischen Tradition, bei Foucault oder phänomenologisch als unausweichliche Tatsache der „Macht“ zu sehen (schon Rothacker 1964, S. 181). Als Modus des Distanzgewinns könnte man parallel zum Problem der Ordnung als Aufgabe für den Prozess der Bildung in vergleichbarer Abstraktion vom Problem der Asymmetrie ausgehen (z.B. Brumlik 1992) und die Aufgabe des Prozedierens als Sequenz von Symmetrisierung und Asymmetrisierung bezeichnen. Nüchterner als im überlasteten Begriff der „Mündigkeit“ (Rieger-Ladich 2002) und der damit implizierten Annahme eines definitiven Endes der Erziehung, wird

hier die Prozessualität der Praxis und ihre Offenheit für neue Aufgaben und Erfahrungen und für die Option der immer neuen Konstruktion pädagogischer Welten bestimmt. Abgelöst von den normativ besetzten Querelen über den Begriff der Macht eröffnet der Ausgang bei Asymmetrie auch die Chance, die strukturell nicht immer identischen, sondern prozessual wechselnden Formen in der als mehrdimensionale Asymmetrie bestimmten Ordnung der (pädagogischen) Welt zu erfassen. Diese Welt kennt ja nicht nur die machtgestützte Abhängigkeit von Profession und Klient, oder gar nur die von Staat und Erziehungssystem, sondern auch die Abhängigkeit der pädagogischen Arbeit vom Klienten, z.B. im alltäglichen Handeln, kennt die Asymmetrie angesichts der Unausweichlichkeit einer Aufgabe, als die „Welt“ erscheint oder „Welt“ seit Rousseau pädagogisch präsentiert wird; sie kennt die Widerständigkeit des Realen und Entäußerung und Entfremdung als notwendige Stufen der Bildung von Subjektivität, d.h. insgesamt mehr an Asymmetrien, als sie im pädagogischen Bezug oder in der Interaktion in der Regel beachtet werden.

„Macht“ kann als Kategorie diesen Reflexionsbestand repräsentieren, „Regierung“ darauf verweisen, wie die Arbeit des Pädagogen beginnt. Aber die Nutzung dieser Begriffe, das zeigt die Foucault-Rezeption, ist durch die Verführung belastet, die damit bezeichneten sozialen Tatsachen, also „die Wirkungen der Macht immer negativ zu beschreiben, als ob sie nur ‚ausschließen‘, ‚unterdrücken‘, ‚verdrängen‘ ... In Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbe-
reiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion“ (Foucault 1975, S. 250). „Macht“, aber auch „Regierung“, sollten deshalb analytisch genutzt, nicht scheinbar kritisch oder als affirmativ verdächtig werden. Sie als Formen der Asymmetrie zu sehen, die in Praxis und Reflexion von Bildung schon immer als notwendig thematisch waren, kann diese Distanz erzeugen. Im Dual von „Macht“ und „Regierung“ können dann Fragen der Ordnung und die operativen Möglichkeiten der Pädagogik im Kontext von Bildung behandelt werden, weil man sie nicht anthropologisch oder systemisch still stellt, sondern als Umgang mit Asymmetrie interpretiert, der im Prozess der Symmetrisierung neue Asymmetrie erzeugt – wie es der Bildungsbegriff als Thema historisch einführt und als Form bezeichnete. Der Rest ist Empirie, Praxis und Geschichte.

Literatur

- Bellmann, J. (2001): Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs Allgemeiner Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
 Benner, D. (2001): Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München: Juventa.
 Brieler, U. (1998): Foucaults Geschichte. In: Geschichte und Gesellschaft 24, S. 248-282.
 Brumlik, M. (1992): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Bielefeld: KT-Verlag
 Caruso, M. (2003): Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869-1918). Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.

- Flitner, W. (1965): Die Macht in der Erziehung. In: Ders.: Grundlegende Geistesbildung. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 166-175.
- Foucault, M. (1975): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2004): Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesungen am Collège de France 1978-1979. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Groppe, C. (1997): Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und der George-Kreis 1890-1933. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Herbart, J.F. (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Herbart-Werke, Bd. 2, Ed. W. Asmus. Stuttgart: Klett, S. 13-155.
- Humboldt, W.v. (1792/1960): Theorie der Bildung des Menschen In: Humboldt, W.v.: Werke. Hrsg. v. A. Flitner/K. Giel, Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234-240.
- Jannidis, F. (1996): Das Individuum und sein Jahrhundert. Eine Komponenten- und Funktionsanalyse des Begriffs „Bildung“ am Beispiel von Goethes „Dichtung und Wahrheit“. Tübingen: Niemeyer.
- Keim, W. (1995/97): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. 2 Bde. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lemke, T. (1997): Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Berlin/Hamburg: Argument Verlag.
- Lingelbach, K./Diederich, J. (1979): Handlungsprobleme des Lehrers. Bd. 1: Unterricht und Schulleben. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Markowitz, J. (2003): Bildung und Ordnung. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Form der Bildung – Bildung der Form. Weinheim/Basel/Berlin: Deutscher Studien Verlag, S. 171-200.
- Pongratz, L.A. u.a. (Hrsg.) (2004): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.
- Popkewitz, Th.S. (1993): Changing Patterns of Power: Social Regulation and Teacher Education Reform. New York: State University of New York Press.
- Popkewitz, Th.S. (2000a): National Imagineries, the Indigenous Foreigner, and Power: Comparative Educational Research. In: Schriewer, J. (Hrsg.): Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 295-294.
- Popkewitz, Th.S. (Hrsg.) (2000b): Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community. New York: State Univ. of N.Y. Pr.
- Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz: UVK.
- Rothacker, E. (1964/⁵1982): Philosophische Anthropologie. Bonn: Bouvier.
- Wagner, H.-J. (2004): Strukturelle Sozialisationstheorie. Bd. I: Sozialität und Reziprozität; Bd. II: Krise und Sozialisation, Frankfurt a.M.: Humanities Online.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, E-Mail: tenorth@rz.hu-berlin.de.