

Drinck, Barbara

Schule und ihre Macht

Leonhardt, Nico [Hrsg.]; Goldbach, Anne [Hrsg.]; Staib, Lucia [Hrsg.]; Schuppener, Saskia [Hrsg.]: *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 127-138



Quellenangabe/ Reference:

Drinck, Barbara: Schule und ihre Macht - In: Leonhardt, Nico [Hrsg.]; Goldbach, Anne [Hrsg.]; Staib, Lucia [Hrsg.]; Schuppener, Saskia [Hrsg.]: *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 127-138 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-261553 - DOI: 10.25656/01:26155

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-261553>

<https://doi.org/10.25656/01:26155>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Barbara Drinck

Schule und ihre Macht



1 Einleitung

Berufsmäßige Pädagogik steht häufig unter einem unausgesprochenen Verdacht, nicht nur zu erziehen und zu fördern, sondern auch – oft bloß in subtiler Form – Macht über Kinder auszuüben. Dieser Verdacht wurde erhärtet durch ständig neu aufgedeckte Vorkommnisse etwa in Internaten oder intransparent organisierten pädagogischen Institutionen, zu denen auch Schulen zählen (siehe Thole et.al 2012).

Wir werden in der folgenden Diskussion sehen, welche Schwierigkeiten sich ergeben, wenn es darum geht, Macht in pädagogischen Einrichtungen wie der Schule zu analysieren. Ich werde längst nicht alle Aspekte nennen und untersuchen können. Ansatzweise können die Bedingungen beschrieben werden, die Institutionen schaffen, so dass dort ungute Machtverhältnisse entstehen. Es kann darüber berichtet werden, wie durch ein falsch verstandenes pädagogisches Konzept Machtmissbrauch in der Schule ermöglicht wird und ein neutral-objektiver Umgang damit aus dem Blick geraten kann. Für mehr als diese Betrachtungen bräuchten wir ein umfassendes, interdisziplinär angelegtes Vorhaben (siehe Bahne 2021).

2 Aufklärungsarbeit

Eine moralische Verantwortung der Pädagogik liegt darin, die komplexe – jedoch meist verborgene – Machtstruktur in der Schule zu erforschen und Schutzkonzepte gegen die Formen von Gewalt, die Kinder und Jugendliche erleben, entsprechend zu erstellen, damit diese verhindert oder zumindest gestoppt werden können. In diesem Zusammenhang ist der Hinweis auf Schutzkonzepte wichtig, die Maßnahmen aufzeigen, die für die Prävention vor und Intervention bei Gewalt in schulischen Einrichtungen notwendig sind. Schutzkonzepte sind notwendige Instrumente der Schulentwicklung.

Dazu benötigt es eine mutige Haltung von Pädagog*innen und Wissenschaftler*innen, um die erzieherische Professionalität zum vorliegenden Thema zu schärfen: All diejenigen, die mit Schutzbefohlenen arbeiten, müssen nicht nur selbstreflektiert professionell handeln, sondern auch die Fallstricke kennen, die sich in pädagogischen Institutionen für die Kinder und Jugendlichen auftun können.



Die Schulpädagogik soll selbstverständlich hierbei Verantwortung übernehmen, indem sehr viel engagierter als bisher Präventionsmaßnahmen entwickelt werden, so dass Einrichtungen, Behörden, Beratungsstellen und Familien – und dort auch die potentiell Betroffenen – gerüstet sind gegen problematische Grenzüberschreitungen durch Täter*innen und vorbereitet sind gegen Verschleierungen durch Zeug*innen (vgl. UBSKM).

3 Der Trainingsort für die Demokratie ist die Schule

Schule soll der Ort sein, an dem Demokratie gelernt werden kann (KMK 2009). Eine der Hauptforderung an die Menschen, die sich im schulischen Raum begegnen, soll in der Befähigung zur Redlichkeit und Verantwortungsübernahme, zur gesellschaftlichen chancengerechten Teilhabe und Achtung der Menschenrechte liegen:

„Kinder und Jugendliche brauchen ein Wertesystem, in dem sie sich orientieren können. Schule ist dafür verantwortlich, ihnen eines zu vermitteln, das den freiheitlichen und demokratischen Grund- und Menschenrechten entspricht. ... Die Menschenwürde ist die wichtigste Werteentscheidung des Grundgesetzes. Sie kommt allen Menschen allein schon kraft ihres Menschseins zu und ist unantastbar. Somit ist auch Schule kein wertneutraler Ort. Das pädagogische Handeln in Schulen ist von demokratischen Werten und Haltungen getragen, die sich aus den Grundrechten des Grundgesetzes und aus den Menschenrechten ableiten lassen“ (KMK 2009, 3).

Ein zentrales Ziel schulischer und d. h. auch politischer Bildung muss daher darin bestehen, Schüler*innen zu einer selbstbestimmten, gleichberechtigten Teilnahme und Mitgestaltung an der Demokratie zu befähigen. Dass Lehrkräfte hierfür nicht nur ausgebildet sind, sondern ihr Wissen auch professionell handelnd umsetzen können, ist evident, denn Lehrer*innen nehmen eine zentrale Aufgabe im Sozialisationsprozess der Heranwachsenden wahr. Sie sind als Vorbilder wichtig in der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Wenn wir allein die Zeitdauer betrachten – laut Unicef 38,5 Stunden pro Woche (für 2013), die Schüler*innen gemeinsam mit dem pädagogischen Personal in der Schule verbringen, wird deutlich, wie groß der Einfluss und damit auch die Wichtigkeit von Lehrer*innen für die Kinder und Jugendlichen im schulischen Alltag sind.

Es ist dringend geboten, dabei eines nicht zu vergessen: Lehrer*innen können ebenso wie Eltern Auf- und Vorgaben für die Erziehung der Heranwachsenden festlegen. Daher nehmen sie eine im Erziehungsgeschehen machtvolle Position ein, d. h., Lehrer*innen besitzen nicht nur Autorität den Schüler*innen gegenüber, sondern sie haben sogar bestimmte Zwangsmittel gegenüber den Lernenden in der Hand. Jedes Schulgesetz der 16 Bundesländer enthält einen entsprechenden Passus. Im sächsischen Schulgesetz steht wie folgt:



„Zur Sicherung des Erziehungs- und Bildungsauftrags oder zum Schutz von Personen und Sachen können nach dem Grundsatz der Verhältnismäßigkeit Ordnungsmaßnahmen gegenüber Schülern getroffen werden, soweit andere Erziehungsmaßnahmen nicht ausreichen“ (Sächs. Schulgesetz § 39 Abs. 1).

Durch dieses Recht wird eine Lehrperson in eine überlegene Position zu den Schüler*innen gestellt. Sie steht im Unterricht 20 bis 30 Heranwachsenden gegenüber, die aus den verschiedensten sozialen Verhältnissen stammen und unterschiedliche Biografien und Erfahrungen aufweisen; sie bilden eine heterogene Gruppe. Die Heranwachsenden sind sich keinesfalls gleich im Sinne von identisch, da sowohl das Elternhaus als auch das Lebensumfeld, in dem sie aufwachsen, ihnen unterschiedliche Voraussetzungen mitgeben. Der Auftrag einer Gleichbehandlung muss die Lehrer*innen also herausfordern. Um alle Schüler*innen gleichberechtigt und chancengerecht zu behandeln, dies zu garantieren, wurde in allen Bundesländern eine Fokussierung auf die Grundwerte für schulische Erziehungs- und Bildungsauftrag in ihrem Schulgesetz erlassen. Hier wieder das sächsische Beispiel:

„Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule wird bestimmt durch das Recht eines jeden jungen Menschen auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Erziehung und Bildung ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage“ (Sächs. Schulgesetz § 1 Abs. 2).

Wolfgang Edelstein fordert seit langem die Besinnung der Schulen auf ihre demokratischen Werte. Er schreibt, um eine demokratische Lebensform zu realisieren, müsse man sich kritisch mit dem hierarchisch strukturierten Schulsystem auseinandersetzen. Ohne diese Auseinandersetzung sei die demokratische Lebensform in der Schule ‚*utopisch*‘ (vgl. Edelstein 2008).

„Denn wenn wir diese Aufgabe ernst nehmen würden, müssten wir das Leben in den Schulen auf eine demokratische Lebensform umstellen, in der Kinder Erfahrungen mit einer demokratischen Lebensweise in einer demokratischen Schulkultur machen, die bis in die Erwachsenenjahre vorhalten. Wir müssten ihnen demokratische Handlungskompetenz vermitteln, die sie wie selbstverständlich im zivilgesellschaftlichen Umgang einsetzen, einen demokratischen Habitus, der ihre Sensibilität und ihre Handlungsweisen auch nach der Schule prägt“ (Edelstein 2008, 6).

4 Der Lebensort Schule

Im Jahr 2012 erschien ein kritisches Buch an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig mit dem Titel „Qualität des Lebens und Qualität der Schule“ (Mortag & Nowosad 2012). Der Untertitel „Wohlfühlen in der Schule aus der Sicht der Beteiligten“ verdeutlicht recht genau, was sich die Herausgeberinnen mit diesem Projekt vorgenommen hatten: Sie untersuchten das Wohlfühlen



in der Schule aus der Sicht der Beteiligten. Es war ein ungewöhnliches Projekt, Schule aus Sicht ihrer Subjekte an den Schulen zu untersuchen. Der Begriff Qualität meint dabei mehr als eine messbare Größe von Effektivität und Effizienz, er meint die Beschaffenheit einer achtsamen und gerechten Umgebung. Es ist ein großes Vorhaben, Schule aus dem latenten Verdacht eines Machtapparats herauszuholen und ihr den Auftrag zu geben, ein Wohlfühlort, ein Schutzraum zu sein. Aber genau in diese Richtung entwickelt sich Schule heute.

Wie Edelstein immer wieder betont, soll Schule so gestaltet werden, dass die nachwachsende Generation von der Institution in ihren Rechten anerkannt wird, so dass sie Selbstwirksamkeit erfahren kann und Verantwortung für ihre Lebenswelt Schule übernehmen – das Ganze mit dem Ziel demokratische Lebensformen zu verinnerlichen, soziale Kompetenzen für die Solidargemeinschaft auszubauen und bürgerschaftliches Engagement zu sichern (vgl. Edelstein 2008).

Schule soll ein Ort sein, der Schüler*innen Lebens- und Lernqualitäten vermittelt. Dabei geht es nach Mortag und Nowosad (2012) um die Frage, wie Schüler*innen etwas über die Zugehörigkeit, die Identität mit der Schule erfassen können, wie sie die Freude an dem Schulalltag verstehen. Nur durch eine demokratiepädagogische Konzeption könnten Schüler*innen auf Augenhöhe mit dem Lehrpersonal – also in einem machtfreien Raum – Schule verstehen. Diese Forderungen werden uns in Zukunft begleiten, wenn wir Schule weiterentwickeln wollen. Schule sollte dann ein Ort sein, der zwar ein Lernort ist, aber auch – und das deutlicher als je zuvor – ein Lebensraum, in dem sich die Schüler*innen, aber auch die Lehrer*innen zu Hause fühlen können, in dem die besten Chancen für die Entwicklung der Heranwachsenden angeboten werden.

5 Das System Schule wird durch subtile Machtstrukturen konterkariert

Dennoch gibt es auch die andere Seite, die Seite von Schule als Institution, in der mehr oder weniger ungerecht geurteilt wird, in der zwar einerseits gefördert, andererseits jedoch auch diskriminiert wird, in der nicht immer das Recht von Schwächeren geachtet wird.

Wenn Schule als Machtraum oder sogar Disziplinaranstalt bezeichnet wird, muss fairerweise gesagt werden, dass eine solche Titulierung nicht allein auf Schule zutrifft, denn Machtstrukturen gibt es überall dort, wo Menschen miteinander interagieren (Kupfer 2011, 68-78). Doch Schule ist ein pädagogisches Feld, in dem - wie wir eben gehört haben - zur Demokratie erzogen werden soll. Und hier liegt ein Paradoxon: Denn wie kann also eine Institution, die unzweideutig hierarchisch aufgebaut ist, also Machtstrukturen notwendigerweise aufweist, demokratisch erziehen? Gelingt das?

Schauen wir uns einige der vorhandenen Machtgefälle in der Schule an:



Es besteht der Widerspruch

- in der Ungleichheit von Rechten (Volljährige/Mündige vs. Minderjährige),
- in der Ungleichheit in den Kompetenzen (Expert*innen vs. Schüler*innen),
- in der Ungleichheit von Sanktionierungsgewalt (nur Lehrer*innen können bewerten, Leistung besonders auszeichnen, aber auch strafen),

Daher sind weder die Schulkultur, ebenfalls nicht die organisatorischen Strukturen der Schule noch die pädagogischen Praktiken – Erziehen, Unterrichten, Beurteilen - frei von Machtverhältnissen. Um diese Widersprüche aufzulösen, damit Schule demokratische Werte vertreten kann, braucht man den Raum für eine kritische Reflexion der schulischen Konzeption und Organisation, eine hohe Transparenz und einen angemessenen Grad an Mitwirkung von Schüler*innen und Eltern in der Schule.

6 Macht von Schule – eine theoretische Betrachtung

In aktuellen Bildungsdiskursen wird das Thema *Macht* kontrovers behandelt. Das Entscheidende liegt in der Verantwortlichmachung des Machtverhältnisses: Macht gilt nicht allein wie noch von Helmut Popitz in Anlehnung an Max Weber formuliert als das Vermögen, sich als Mensch gegen andere Kräfte durchzusetzen (Popitz 1992, 22). Zur Erinnerung: Weber ging davon aus, Macht bedeute, etwas nach eigenen Vorstellungen auch gegen den Widerstand der anderen verändern zu können (Weber [1956] 1980, 28). Mit Popitz' Theorie würden Lehrer*innen als die besonders Ermächtigten im schulischen Beziehungsgeschehen verstanden. Es würde ihnen (vielleicht zu viel) Macht in den – tatsächlich vorhandenen – komplementären sozialen Beziehungen zuerkannt. Doch es ist innerhalb der Schule, wie wir sie heute in Deutschland haben, gänzlich offen, wie die Schüler*innen oder Eltern in diesem komplementären Verhältnis reagieren: Kommt es zur Unterwerfung, ignorieren sie die Macht der Lehrer*innen, wehren sie sich unter Einsatz rechtlicher Mittel? Es ist also nicht gesagt, ob die Macht von Lehrkräften durchgesetzt werden kann.

Nehmen wir eine andere Perspektive ein, um auf die schulischen Machtverhältnisse zu schauen. Wir gehen jetzt davon aus, als sei keine Person von selbst hier ermächtigt, sondern Macht sei ein diskursives Phänomen und stamme aus subjektlosen Bedingungen. Dann gerät die Institution als Verursacherin in den Blick: Sie ermöglicht durch ihre (Ordnungs-)Struktur eine Machtungleichheit unter den Akteur*innen, die sie selbst nicht gewählt haben, die sie selbst möglicherweise nicht befürworten, die sie vielleicht sogar noch nicht einmal bemerken.

Der Diskurs über Schule – die Theorien der Schule, die Erziehungs- und Bildungskonzeptionen, der bildungspolitische Auftrag – muss eingebettet in den gesamtgesellschaftlichen Kontext gesehen werden.



Michel Foucault untersuchte gesellschaftliche Funktionen von Diskursen im Zusammenhang mit Machtpraktiken und Herrschaftsstrukturen. Für ihn sind Machtkonstellationen in modernen Gesellschaften Hegemonieeffekte. Für Foucault ist es relevant, am Diskurs Zeichen eines Wandels der „determinierten Regeln, die in einer gegebenen Epoche und für eine gegebene soziale, ökonomische, geographische oder sprachliche Umgebung die Wirkungsbedingungen der Aussagefunktion definiert haben“ (Foucault 1981, 171) zu erkennen.

Diskursanalytisch lassen sich Auswirkungen des Diskurses bei der Konstituierung einzelner Subjekte deuten: d. h., Akteur*innen der Schule sind den Wissensstrukturen des Diskurses ausgeliefert. Wir kommen hier in die Betrachtung der intelligiblen Subjekte in Anlehnung an Judith Butler, die ihre Rollen (vgl. Parsons 1964) unter der Prämisse einer persönlichen Disziplinierung als spezifische Technik der durch Institutionen vorgegebenen Praktiken ausüben. Diese intelligiblen Subjekte verhalten sich sinnvoll und verstehbar. Ihr Verhalten und selbst der Anspruch an sich selbst sind jedoch gesellschaftlich konstruiert, sie sind Effekte bestimmter Machtverhältnisse und bestimmter Diskurspraktiken (Bühmann 1998, 73).

Wenn Institutionen unter der Analyse ihrer Machtordnung betrachtet werden, ist daher nicht die persönliche Macht von Personen hervorzuheben, sondern unser Blick wird sich auf die Ordnung richten, durch die Machtungleichheiten erst möglich wird. Nicht unerwartet bezeichnet Foucault die Schule daher als eine jener Institutionen, in denen die Ordnung der Machtausübung entwickelt worden ist. „Die Anordnung nach Rängen oder Stufen hat eine zweifache Aufgabe: sie soll die Abstände markieren, die Qualitäten, Kompetenzen und Fähigkeiten hierarchisieren; sie soll aber auch bestrafen und belohnen. Die Reihung wirkt sanktionierend, die Sanktionen wirken ordnend. Die Disziplin belohnt durch Beförderungen, durch die Verleihung von Rängen und Plätzen; sie bestraft durch Zurücksetzungen. Der Rang selber gilt als Belohnung oder Bestrafung“ (Foucault 1977, 234).

7 Durch Ordnung entsteht eine Verkettung von *Erziehung* – *Macht* – *Gewalt*

Die Idee der Reformpädagogik soll hier als Beispiel einer solchen Ordnung dienen, die sich durch einen pädagogischen Theoriediskurs etablieren konnte (Drinck 2021, 253f): Um 1900 setzte eine erziehungswissenschaftliche Wende ein, in der Reformpädagog*innen die bisherige Erziehung zum Untertanen durch eine Pädagogik im Auftrag einer Erziehung zum mündigen Bürger ablösen wollten. Doch waren diese reformpädagogischen Akteur*innen noch im Denken um die Notwendigkeit von Führerschaft in der Erziehung verhaftet.

In der Erziehungsideologie von Führerschaft wurde der Begriff des *pädagogischen Bezugs* (Nohl 1935, 164ff) durch Herman Nohl geprägt: Er meint die Beziehung zwischen Erziehern und Zögling, die in ihrer Grundlage das Verhältnis eines



erwachsenen Mannes zu einem Heranwachsenden sein sollte. Das Merkmal des pädagogischen Bezugs soll eine gefühlsmäßige Bindung zwischen einem älterem und einem jüngeren Menschen sein. Allerdings findet man im pädagogischen Bezug auch die Vorstellung eines Macht-Gewalt-Gefälles. Manfred Kappeler spricht dabei von einer „*Leugnung der Asymmetrie der Macht im Konzept des pädagogischen Bezugs*“ (Kappeler 2012, 80):

„Die über den ideologisch aufgeladenen ‚pädagogischen Bezug‘ in der ‚unmittelbaren Begegnung von Mensch zu Mensch‘ als psychische Gewalt wirkende Macht, kann so nicht in den selbstreflexiven und selbstkritischen Blick des/der Erziehenden kommen“ (Kappeler 2012, 81).

Kappeler überlegt, wer schuld ist, wenn einige (wenige) Erzieher*innen die ihnen durch die vorgegebene Asymmetrie ermöglichte Macht missbrauchen. Auch hier stellt sich wieder die Frage nach subjektbezogener bzw. subjektloser Macht: Die Ursache für die Möglichkeit Macht zu haben und diese dann auch zu missbrauchen, liegt in erster Linie in der Struktur der pädagogischen Institution bzw. deren pädagogischem Konzept. So sind die fehlende Transparenz und die unzureichende demokratische Struktur in pädagogischen Einrichtungen für den Machtmissbrauch verantwortlich.

8 Die üble Triangulation

Wir können einerseits feststellen, dass sich die Entwicklung der pädagogischen Konzepte geschichtlich nachvollziehbar aus den theoretischen, aber auch politischen Diskursen erklären. Aus sozialpsychologischer Sicht kommt noch eine weitere Betrachtung hinzu: Hier schaut man auf Dynamiken, die weniger mit den pädagogischen Konzepten zu tun haben, als vielmehr mit gruppenpsychologischen Bedingungen, mit den drei üblen Voraussetzungen:

1. die völlige soziale Isolation,
2. die absolute Rangordnung und Hierarchie innerhalb der Institution und
3. das Stillhalten und Schweigen der Beteiligten und der Mitwisser*innen.

Sicher findet man ähnliches auch in problematischen sozialen Systemen, wie in totalitären Gruppen und Sekten: Isolation nach außen, strenge, meist patriarchale Hierarchien und Stillschweigen.

In den pädagogischen Einrichtungen ist diese „*üble Triangulation*“ verheerend (Drinck 2021, 259). Das berühmte Stanford Prison Experiment aus dem Jahr 1971 von Philip Zimbardo kann zur ergänzenden Diskussion beitragen (Zimbardo 2007). Es ging im Experiment darum zu erforschen, was passiert, wenn man sozial und moralisch unauffällige Menschen an einen Ort versetzt, der die drei bereits genannten üblen Bedingungen aufweist. Das Ergebnis des Experiments ist das gleiche, das auch in der realen Welt immer wieder zu beobachten ist: Wer



Macht bekommt, gebraucht oder sogar missbraucht sie auch! Und: Wer in eine unterlegene Position gerät, wird sich unterwerfen (müssen) (Drinck 2021, 259). Also scheint es die Rangordnung in der Struktur einer Institution zu sein, welche eine Person dazu bringt, Unterlegene zu misshandeln bzw. sich von Überlegenen schikanieren zu lassen. Die machtvolle Position bzw. die Unterwerfung ist für das Verhalten maßgeblich verantwortlich und nicht ein Persönlichkeitsmerkmal (Zimbardo 1999). D. h. jede*r kann in diese Situation geraten. Empfehlenswert ist der Film „Experimenter - Die Stanley Milgram Story“ von Michael Almereyda aus dem Jahr 2015, um anschaulich zu erleben, was das bedeutet. Denn es ist eine schlichte Tatsache, die Täter*innen zu Täter*innen macht.

So wie es verständlich ist, sich bei Bedrohung der Macht der anderen zu beugen, so ist es fast unverständlich, warum sich die meisten Menschen auch dann unterwerfen, wenn die Machtmittel der anderen nicht ausreichen würden, sie zu unterdrücken.

Der Soziologe Pierre Bourdieu ist diesem Phänomen nachgegangen und hat es anhand der alltäglichen Fügungen von Frauen unter Männergewalt untersucht (Bourdieu 1997). Geschlechterverhältnisse unterliegen in den meisten Gesellschaften einer sozialen Hierarchie. Deren Einhaltung ist davon abhängig, welche sozialisatorischen Erfahrungen gemacht wurden. Die symbolische Macht der Männer muss von den

„Beherrschten eine Form von Zustimmung erhalten, die nicht auf der freiwilligen Entscheidung eines aufgeklärten Bewusstseins beruht, sondern auf der unmittelbaren und vorreflexiven Unterwerfung der sozialisierten Körper“ (Bourdieu 1997, 170).

Dass sich auch Frauen, die völlig gleichberechtigt mit den Männern sind, unterwerfen, kann nur damit erklärt werden, dass ihre Sozialisation einen größeren und prägenderen Einfluss auf ihre Wahrnehmung und Gestaltung der Machtverhältnisse im persönlichen Miteinander hat als die objektive rechtliche Tatsache (Drinck 2008, 220f).

Für die Schule wäre hieran angeknüpft zu überlegen, wie alte Erfahrungen, auch die der Eltern mit ihrer eigenen Schulzeit, die Unterwerfung von Schüler*innen unter das Diktat der Schule begünstigen und wie man diese Unterwerfung wieder aufgeben kann. Objektiv herrscht keine Gleichberechtigung zwischen den Lehrer*innen und Schüler*innen, so dass Bourdieus Beispiel nur begrenzt übertragbar ist.

1961 schockierte der US-amerikanische Psychologe Stanley Milgram die Welt mit einem anderen Experiment: Seine Proband*innen wurden unter dem Druck des Studienleiters angehalten, einer fremden Person zur Strafe Elektroschocks zu verpassen, wenn sie (unsinnige) Aufgaben falsch gelöst hat. Sie taten es - sogar bis zum vermeintlichen tödlichen Stromstoß. Man fragt sich warum. Die Antwort war, weil sie nicht gelernt hatten, Autoritäten zu widersprechen,



weil unsere „Bereitschaft, andere leiden zu lassen, wenn eine Autorität es uns aufträgt, ... groß (ist)“ (Zimmer 1981, 201).

Heute würde das Experiment hoffentlich nicht mehr so deutliche Ergebnisse liefern, da wir in der Zwischenzeit gegen falsche Autoritäten besser immunisiert worden sind; dies sollte das Resultat der demokratischen Erziehung der Schule sein, die in der Tradition der Autoritarismusforschung des Adorno-Kreises (Adorno et al. 1973) intellektuelle Antikörper im Laufe der letzten Jahrzehnte entwickelt haben müsste! Es bleibt zu hoffen!

9 Die Gefahr für die Schule

Es sollte in diesem Aufsatz auch die Frage danach gestellt werden, *was* Gewalt erlaubt! Die Ideologie, die hinter einer gewissenlosen Missachtung Schutzbefehlener steht – Jürgen Oelkers nennt sie treffend „Deckideologie“ (Oelkers 2012, 39) –, ist eine Weltanschauung, die vorgibt, für gesellschaftliche Probleme mit der jungen Generation immer die ‚richtige‘ Lösung zu haben (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2022). Diese ‚Lösung‘ soll den unterjochenden Umgang mit Schwächeren im Sinne einer pervertierten Sicht von Erziehung legitimieren: Strafen erfolgen bei kleinsten Abweichungen, und Belohnungen sind zu erwarten, wenn die (ideologischen) Regeln befolgt werden.

Daher ist es zu prüfen, wie bestimmte Konzepte pädagogische Einrichtungen in Gefahr bringen, Unterwerfung zuzulassen. Ein Führerkult, der eben zur Sprache kam, beispielsweise kann zum seelischen Ausbeutungsverhältnis werden, dem kaum jemand Widerstand leistet. Der *pädagogische Bezug* (Nohl 1935) mit seinem Konzept der Asymmetrie der Macht kann zuwendungsbedürftige Kinder und Jugendliche in eine Abhängigkeit bringen:

„Diese Isolation von der Familie, vom Herkunftsmilieu und allen möglichen Außenbeziehungen, ist ein wesentlicher Aspekt der Geschlossenheit, in deren Innerem die in jedem Erziehungsverhältnis angelegte Macht des Erziehenden in blanke Gewaltausübung umschlagen kann“ (Kappeler 2012, 71).

In Einrichtungen, die mit Macht als Erziehungsstrategie und Führerkult arbeiten, die Deckideologien hochhalten, entsteht etwas, das Ervin Goffman (1961) in seinem Buch „Asyle“ eine „*totale Institution*“ nennt. Institutionen sind zwar zum einen soziale und moralische Stützen, wie Arnold Gehlen (1956) dies in „Urmensch und Spätkultur“ darlegt, dabei wird das Angewiesensein des Menschen auf Institutionen wie Staat, Familie und Recht beschrieben und man kann hier sogar von einer Institutionsbedürftigkeit im anthropologischen Sinne sprechen. Es steckt jedoch auch eine Gefahr in den Institutionen, darauf weist Goffman hin: Sie können in totalitäre Strukturen übergehen, dann – so möchte ich das vorher Gesagte noch einmal wiederholen –, wenn sie isolieren, hierarchisieren und Redeverbot (d. h. man darf nicht über die Wahrheit des Erlebten sprechen) erteilen.



Machtmechanismen wirken auch hier durch die Isolierung von Menschen in einen nach außen abgeschlossenem Bereich, wobei jeder Transfer im internen Bereich und auch von dort nach außen kontrolliert wird. Weiter ist im Hierarchiesystem eine feste soziale Rangordnung vorgesehen, die niemand umgehen darf. Schule hat heute in der Regel nicht mehr den Charakter einer totalen Institution, dennoch ist die Beschäftigung mit den Bedingungen einer totalitären Struktur und deren Folgen wichtig, um zu verstehen, wie Machtstrukturen subtil in Institutionen weiterwirken – auch in einer geringeren Form von Zwang können negative Effekte auf die Betroffenen beobachtet werden.

10 Schlussbetrachtung

Es konnten Bedingungen beschrieben werden, durch die eine Institution, wie die Schule, Machtverhältnisse ermöglicht. Es wurde auch darüber berichtet, wie pädagogische Konzepte zu Machtmissbrauch verleiten können. Es wurde darauf hingewiesen, dass die moralische Verantwortung der Pädagogik aus der mutigen Haltung der Akteur*innen in den Schulen resultiert, die in ihrer erzieherischen Professionalität den Schüler*innen einen Schutzraum ermöglichen. Es war vom Paradoxon die Rede, da Schule der Ort ist, an dem Demokratie gelernt wird, aber auch Hierarchien gerade diesen Anspruch konterkarieren. Daher ging es in der Diskussion um die Frage, welche Ordnung Machtverhältnisse erst möglich macht: Der pädagogische Bezug, zugegebenermaßen ein auslaufendes pädagogisches Konzept, ließ eine Ordnung des Denkens zu, in der der Zögling in der Abhängigkeit zum Pädagogen in eine subtil affektive Bindung gebracht wurde, aus der er sich selbst nicht herauslösen konnte. Wären jetzt nicht durch die Gutachten um schulischen Missbrauch (vgl. Thole et. al. 2012; Bahne 2021) gerade ähnlich gelagerte Fälle angesprochen worden, würde dieses Konzept wahrscheinlich in Vergessenheit geraten.

Kappler (2012) nennt die mit Abhängigkeit verbundene Ordnung Macht-Gewalt-Gefälle. Gewiss ist es wieder eine hochaktuelle Frage, die sich darum dreht, wer schuld ist, wenn in einem solchen Machtgefälle Unterlegene missbraucht werden: Sind es die Pädagog*innen oder ist es die Institution, die eine solche Deckideologie zulässt?

Es wurden noch differenzierter die drei üblen Bedingungen betrachtet, in deren Folge institutionell verankerte Strukturen für den Machtmissbrauch verantwortlich gemacht werden können. Wir finden sie angezeigt durch das Stanford Experiment und das Experiment von Milgram.

Eine einer Institution zugrunde liegende Ideologie wird dann gefährlich, wenn sie zu einer Deckideologie wird, denn eine Deckideologie ist die Rechtfertigung für die Missachtung der Integrität Schutzbefohleener. Zwar ist der Mensch auf



Institutionen angewiesen, das erlaubt dennoch nicht, institutionelle Strukturen zu rechtfertigen, die den Machtmissbrauch begünstigen.

Alles in Allem besteht ein Widerspruch: Einerseits ist Schule ein Ort, an dem Hierarchien bestehen, ein besonders gefährdetes Feld, wo andererseits zur Demokratie erzogen werden soll, aber die Rechte der schulischen Akteur*innen nicht auf Gleichheit bedacht sind. Machtstrukturen gibt es in allen institutionellen Zusammenhängen. Wenn wir uns mit diesem Thema beschäftigen und dabei die Schule mit ihrer institutionell verankerten Macht im Blick haben, müssen wir uns eingestehen, dass Schule nie ganz eine Einrichtung sein kann, in der alle Akteur*innen zueinander in einem egalitären Verhältnis stehen. Schule ist hierarchisch aufgebaut und Schule verteilt unter den schulischen Akteur*innen ungleiche Zuständigkeitsbereiche.

Allerdings hat Schule einen wichtigen Auftrag, sie ist geschaffen für Chancengerechtigkeit, für die Vermittlung demokratischer Werte und für die Erziehung zu mündigen Bürger*innen.

Abschließend soll Theodor W. Adorno noch einmal zu Wort kommen. Er hat die schulische Erziehung in ihrer wesentlichen Rolle als Möglichkeit eines moralischen Fortschritts des Einzelnen sowie der Gesellschaft insgesamt gesehen. Schulische Erziehung könne den Schüler*innen eine souveräne Ich-Stärke vermitteln und demokratisches Denken lehren. Egalitäre menschliche Beziehungen seien ein Garant für eine gerechte Gesellschaft. Es bedürfe daher kollektiver Erziehungs- und Bildungsziele durch die Schule für die heranwachsende Generation. *„Deshalb ist der Abbau jeglicher Art von unerhellter Autorität (...) eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine Entbarbarisierung“* (Adorno 1970, 138).

Eine Demokratie, die funktioniert und nicht nur als Schein besteht, brauche mündige, emanzipierte Menschen und die Schule sei hier der Ort, an dem diese Grundsätze vermittelt werden sollen.

Literatur

- Adorno, Theodor W.; Frenkel-Brunswik, Else; Levinson, Daniel J. & Sanford, R. Nevitt (1973): Die autoritäre Persönlichkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1970): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bahne, Thomas (2021): Verletzbarkeit des Humanen. Sexualisierte Gewalt an Minderjährigen im interdisziplinären Diskurs. Regensburg: Friedrich Pustet.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene & Kraiss, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel der Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 153-217.
- Bührmann, Andrea Dorothea (1998): Die Normalisierung der Geschlechter in Geschlechterdispositiven. In: Bublitz, Hannelore (Hrsg.): Das Geschlecht der Moderne. Genealogie und Archäologie der Geschlechterdifferenz. Frankfurt, New York: Campus, 71-94.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2022): Ideologie. Online unter: <https://www.bpb.de/kurzknapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/320506/ideologie/> (Abrufdatum: 14.02.22).



- Deutsches Komitee für UNICEF e.V. (2013): Schule ist Vollzeitjob für Kinder. Online unter: <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/presse/2012/schule-ist-vollzeitjob-fuer-kinder/14834> (Abrufdatum: 15.02.22).
- Drink, Barbara (2008): The Forms of Power: The Consequences for Individuals and Society. *Bulletin of the Institute of Oriental Philosophy*, (24), 215–236.
- Drink, Barbara (2021): Die moralische Verantwortung der Pädagogik im Umgang mit Macht. In: Bahne, Thomas (Hrsg.): *Verletzbarkeit des Humanen. Sexualisierte Gewalt an Minderjährigen im interdisziplinären Diskurs*. Regensburg: Friedrich Pustet, 250-164.
- Edelstein, Wolfgang (2008): Wozu Demokratielernen? Vortrag auf der Fachtagung „Demokratietag“. Online unter: https://gud.bildung.hessen.de/Tagungen/Vortrag_Wozu_Demokratielernen_Prof-W-Edelstein.pdf (Abrufdatum: 15.02.22).
- Foucault, Michel (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1981): *Die Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gehlen, Arnold (1956): *Urmensch und Spätkultur: Philosophische Ergebnisse und Aussagen*. Bonn: Athenäum.
- Goffman, Erving (1961): *Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Washington: Doubleday.
- Kappeler, Manfred (2012): Ambivalenzen in der „Neuen Erziehung“. In: Thole, Werner; Baader, Meike; Helsper, Werner; Kappeler, Manfred; Leuzinger-Bohleber, Marianne; Reh, Sabine; Sielert, Uwe & Thompson, Christiane (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen: Budrich, 58-83.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018: Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule: Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (Abrufdatum: 14.02.22).
- Kupfer, Antonia (2011): *Bildungssoziologie. Theorien - Institutionen - Debatten*. Wiesbaden: VS.
- Mortag, Iris & Nowosad, Inetta (Hrsg.) (2012): *Qualität des Lebens und Qualität der Schule. Wohlfühlen in der Schule aus der Sicht der Beteiligten*. Online unter: http://www.wpsnz.uz.zgora.pl/erasmus/files/ksiazka_de.pdf (Abrufdatum: 15.02.22).
- Nohl, Hermann (1935): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, 2. durchges. u. mit e. Nachw. vers. Aufl. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke.
- Oelkers, Jürgen (2012): „Pädagogischer Eros“ in deutschen Landerziehungsheimen. In: Thole, Werner; Baader, Meike; Helsper, Werner; Kappeler, Manfred; Leuzinger-Bohleber, Marianne; Reh, Sabine; Sielert, Uwe & Thompson, Christiane (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen: Budrich, 27-44.
- Parsons, Talcott (1964): *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Popitz, Heinrich (1992): *Phänomene der Macht*. Tübingen: Mohr.
- Thole, Werner; Baader, Meike; Helsper, Werner; Kappeler, Manfred; Leuzinger-Bohleber, Marianne; Reh, Sabine & Sielert, Uwe (Hrsg.) (2012): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen: Budrich.
- UBSKM Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (o.J.): *Schutzkonzepte*. Online unter: <https://beauftragter-missbrauch.de/themen/schutz-und-praevention/schutzkonzepte> (Abrufdatum: 07.02.22).
- Weber, Max (1956/1980). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*, 1. Halbband. Tübingen: Mohr.
- Zimbardo, Philipp G. (1999): *Stanford Prison Experiment*, <https://www.prisonexp.org/german> (Abrufdatum 14.02.2022).
- Zimbardo, Philip (2007): *The Lucifer Effect: How Good People Turn Evil*. London: Rider.
- Zimmer, Dieter E. (1981): *Das Unbehagen an der Autorität*. Online unter: <http://www.dezimmer.net/HTML/autoritaet1981.htm> (Abrufdatum: 02.01.22).