

Macht und Erziehung – Erziehungsmacht:
Über die Machtanwendung in der Erziehung

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität
zu Kiel
vorgelegt von
Anica Maria Pläßmann

Kiel
2003

Erstgutachter: Prof. Dr. Wilhelm Brinkmann

Zweitgutachter: Dr. Peter Brozio P.D.

Tag der mündlichen Prüfung: 03.02.2004

Durch den zweiten Prodekan, Prof. Dr. Nübler

zum Druck genehmigt am: 22. September 2004

Hiermit bedanke ich mich für die Unterstützung
durch die Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

Inhalt

1.	Einleitung	1
1.1.	Eine erste Begriffsbestimmung von Macht	3
1.2.	Pädagogische Relevanz des Themas	10
1.3.	Der Forschungsstand	23
1.4.	Die eigene Fragestellung	32
1.5.	Methoden der Arbeit	33
1.6.	Gliederung der Arbeit	36
2.	Der Machtbegriff	40
2.1.	Unifaktorielle Konzepte	42
2.1.1.	Friedrich Nietzsche: Der Wille zur Macht (ca. 1886)	42
2.1.2.	Max Weber: Wirtschaft und Gesellschaft (1921)	48
2.1.3.	Dieter Claessens: Rolle und Macht (1968)	53
2.1.4.	Hannah Arendt: Macht und Gewalt (1969)	57
2.1.5.	Niklas Luhmann: Macht (1975)	61
2.2.	Pragmatisch ausgerichtete Konzepte	65
2.2.1.	Niccolò Machiavelli: Il Principe (1513)	66
2.2.2.	Alfred Adler: Handbuch der Individualpsychologie (1926)	69
2.3.	Mehrdimensionale Konzepte	75
2.3.1.	Michel Foucault: Dispositive der Macht (1987)	75
2.4.	Zusammenfassung	80
3.	Macht in der pädagogischen Diskussion	86
3.1.	Unifaktorielle Konzepte	87
3.1.1.	Fragmente einer pädagogischen Machttheorie	87
3.1.2.	Käte Meyer-Drawe: Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks (1996)	90
3.1.3.	Käte Meyer-Drawe: Erziehung und Macht (2001)	91
3.2.	Pragmatisch ausgerichtete Konzepte	92
3.2.1.	Mathilde Themis Vaerting: Die Macht der Massen in der Erziehung Machtsoziologische Entwicklungsgesetze der Pädagogik (1929)	93
3.2.2.	Ernst Lichtenstein: Macht und Erziehung (1962)	95

3.2.3.	Werner Maria Beer: Macht und Verantwortung. Die Verwaltung der Macht im Werk Reinhold Schneiders als erzieherisches Anliegen unserer Zeit (1966)	96
3.2.4.	Walter Horney u.a.: Macht (1970)	98
3.2.4.	Mathilde Themis Vaerting: Der Notstand der Universität zwischen Macht und Geist (1971)	98
3.2.6.	Hans Thiersch: Angst, Abwehr, Hilflosigkeit, Takt und Notwendigkeit - Fragen zum pädagogischen Umgang mit Macht (1995)	100
3.2.7.	Michaela Glöckler: Macht in der zwischenmenschlichen Beziehung. Grundlagen einer Erziehung zur Konfliktbewältigung (1997)	102
3.3.	Mehrdimensionale Konzepte	103
3.3.1.	Friedrich Glaeser: Erzieherische Macht (1928)	103
3.3.2.	Erich Peschel: Macht und Grenzen der Erziehung oder „die heimlichen Miterzieher“: Eine Bestandsaufnahme wesentlicher Erziehungsfaktoren (1979)	106
3.3.3.	Ludwig A. Pongratz: Schule als Dispositiv der Macht – pädagogische Reflexionen im Anschluß an Michel Foucault (1990)	107
3.3.4.	Arthur Brühlmeier: Erziehungsmacht und Konfliktmanagement (1993)	108
3.3.5.	Norbert Ricken: In den Kulissen der Macht: Anthropologien als figuierende Kontexte pädagogischer Praktiken (2000)	109
3.3.6.	Christoph Fantini: Macht in der Pädagogik. Theorie eines Tabu – Verleugnungspraxis in der „Neuen Koedukationsdebatte“ (2000)	110
3.7.	Zusammenfassung	114
3.8.	Zwischenbilanz	122
4.	Die Architektonik von Machtverhältnissen	124
4.1.	Individualität	126
4.2.	Anderswertiges Potenzial	129
4.3.	Freiheit	135
4.4.	Anerkennung	141
4.5.	Überlegenheit	144
4.6.	Abhängigkeit	145
4.7.	Verantwortung	154
4.8.	Passungsbereitschaft	160
4.9.	Zeit	166
4.10.	Zusammenfassung	169

5.	Die Bestandteile der Macht in pädagogischen Kontexten	175
5.1.	Überzeugungsmacht	178
5.2.	Informationsmacht	180
5.3.	Verfügungsmacht	181
5.4.	Animiermacht	183
5.5.	Zusammenfassung	185
6.	Macht in pädagogischen Kontexten	192
6.1.	Macht in der Familie	193
6.1.1.	Die Elternteil-Kind-Beziehung	194
6.1.2.	Elternmacht	200
6.1.3.	Kindesmacht	213
6.1.4.	Machtmissbrauch in der Familie	217
6.2.	Macht in der Schule	228
6.2.1.	Die Lehrer-Schüler-Beziehung	234
6.2.2.	Lehrermacht	239
6.2.3.	Schülermacht	253
6.2.4.	Machtmissbrauch in der Schule	259
6.3.	Zusammenfassung	270
7.	Erziehungsmacht	274
7.1.	Erziehungsmacht als Vollmacht	277
7.2.	Erziehungsmacht und Eigenmacht	280
7.3.	Erziehungsmacht zwischen Allmacht und Ohnmacht	284
7.4.	Ideale Erziehungsmacht	286
7.5.	Missbrauch der Erziehungsmacht	288
7.6.	Zusammenfassung	294
8.	Resümee	296
	Anhang	304
	Literaturverzeichnis	306

„Macht ist für sich allein weder gut noch böse. Sie ist ein Werkzeug zur Entfaltung der Menschheit wie andere auch. Gut oder böse, weit- oder kurzsichtig, stark oder schwach sind nur, die sich ihrer bedienen. Böse wird sie in schwacher Hand immerzu. Sie schafft dort aller Gegengewalt die ersehnte Gelegenheit. Die Macht ist ein Spielfeld des Willens. Kraft verleiht ihr Erfolg, Weisheit, Dauer, Liebe, Segen.“¹

1. Einleitung

Macht ist ein universelles Phänomen menschlichen Seins.² Sie ist als Lebensgestaltungsprinzip zu betrachten. Machtaspekte sind Führen und Folgen, Dominanz und Gehorsam, Hilfe und Hilfsbedürftigkeit, Überordnung und Unterordnung sowie Konflikte jeglicher Art, die auf Besitz, Fähigkeiten, Wissen, Zuständigkeit oder Vertrauen basieren. Jeder Mensch übt Macht aus und jeder erfährt, was die Unterwerfung unter die Macht anderer bedeutet. Der Umgang mit Macht gehört zu den grundlegenden Erfahrungen der Menschseins. Elias versteht Macht als „eine Struktureigentümlichkeit (...) aller menschlichen Beziehungen“³. Als solche ist sie auch in erzieherischen Beziehungen zu finden.

Menschen können als Mächte miteinander kooperieren oder sich als Macht und Gegenmacht gegenüberstehen. Die Macht von Menschen bewegt sich auf der Skala zwischen Allmacht und Ohnmacht. Allmacht bedeutet das Vermögen zu allem zu haben, so auch das Vermögen zu gegenwärtig unmöglich erscheinenden Wirkungen. Hingegen beinhaltet Ohnmacht Wirkungslosigkeit. Die Macht eines Individuums liegt zwischen den Extremen Allmacht und Ohnmacht.⁴ Sie sind die Pole, zwischen denen menschliche Machterfahrungen anzusiedeln sind.

¹ Jordis von Lohausen (1981) S. 376.

² Burkolter-Trachsel vertritt sogar die Auffassung, Macht sei ein gesamtgesellschaftliches Universale. In: Verena Burkolter-Trachsel (1981) S. 2.

³ Norbert Elias (1996) S. 77.

⁴ Schleiermacher bezieht sich auf diesen Sachverhalt und seine pädagogische Entsprechung. In: Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1957) S. 49 ff.

Das Machtphänomen ist ausgesprochen wandlungsfähig. Sowohl positive als auch negative Bedeutungsgehalte gehören hinzu. Macht aktualisiert sich in jeglicher Form menschlichen Miteinanders. Sie nimmt keine Rücksicht auf moralische Setzungen wie gut oder böse. Sie kann in Zusammenhang beispielsweise mit Unterstützung, Befreiung, Kompetenz, Unterweisung, Beratung, Ausbeutung, Anordnung, Bevormundung, Abhängigkeit und Begrenzung auftreten.

In dieser erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Arbeit geht es darum, das Phänomen *Macht* in den Erziehungszusammenhang einzubetten. Nicht alle Ausdrucksformen der Macht sind mit Erziehung vereinbar. Deshalb ist eine Grenze zu ziehen zwischen den mit Erziehung verträglichen Machtpraktiken wie Hilfe und Unterstützung als Machtgebrauch und schädlichen Praktiken wie Unterdrückung und Verletzung als Machtmissbrauch. Nicht jede Machtausübung ist erzieherisch in dem Sinne, dass Erziehungsintentionen umgesetzt werden. Nur ein Teilbereich der Macht ist erzieherisch akzeptabel. Dieser Bereich ist derjenige der Erziehungsmacht, d.i. Machtausübung mit dem Ziel zu erziehen. Macht geht nicht in Erziehung auf und Erziehung nicht im Phänomen der Macht. Es existiert hingegen eine Schnittmenge, deren Elemente unter den Begriff der Erziehungsmacht gefasst werden.

In der vorliegenden Arbeit geht es darum, die Bedeutung des Phänomens Macht für die Erziehung zu erschließen. Dabei wird der Gebrauch und der Missbrauch von Macht in der Erziehung betrachtet.

In diesem ersten Kapitel soll zunächst der Begriff Macht bis zu seinen sprachlichen Wurzeln zurückverfolgt und auf seinen Bedeutungsgehalt untersucht werden. Die hier gewonnenen Erkenntnisse werden in einer ersten Begriffsbestimmung von Macht zusammengetragen. Danach wird der Erziehungsbegriff erläutert, welcher den Ausführungen über

das Thema Macht zugrunde liegt. Dieser befindet sich in weitreichender Übereinstimmung mit Schleiermachers Standpunkt. Es wird des Weiteren geklärt, welche Verbindung zwischen den Phänomenen Erziehung und Macht besteht und weshalb Macht für Erziehung von Belang ist.

In einem Rekurs auf die Handhabung des Machtbegriffs von Seiten der Pädagogen in Fachzeitschriften und Artikeln aus Wörterbüchern und Lexika wird der Stand der Forschung herausgearbeitet. Es folgt die eigene Fragestellung und die Erläuterung der verwendeten Methoden und wissenschaftlichen Untersuchungsinstrumente. Das Kapitel schließt mit einem kommentierten Überblick über die Gliederung der Arbeit.

1.1. Eine erste Begriffsbestimmung von Macht

Im vorliegenden Kapitel soll die Entwicklung des Machtbegriffs in der Handhabung durch Wörterbücher der deutschen Sprache dargestellt werden. Dabei wird mit der etymologischen Rückführung des Terminus *Macht* auf seine sprachlichen Wurzeln begonnen. Es schließt die Entwicklung und Entfaltung des Begriffs in Wörterbüchern des 19. Jahrhunderts an. In der dritten Textsequenz werden die aktuellen Wörterbücher daraufhin untersucht, welchen Aufschluss sie über die derzeitige Bedeutung des Begriffs *Macht* geben. Schließlich folgt die Darstellung des eigenen Machtbegriffs.

Die etymologische Betrachtung

Die begriffsgeschichtliche Betrachtung des Terminus *Macht* zeigt, dass es sich um eine vergleichsweise alte Wortbildung handelt. Kluges Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache sowie das Etymologische Wörterbuch des Deutschen datieren das Entstehen des Be-

griffs auf das 8. Jahrhundert zurück.⁵ Der aktuelle Begriff *Macht* stammt von dem althochdeutschen Substantiv *maht* ab. Dieses steht für Vermögen, Körperkraft, Anstrengung, Gewalt, Vollmacht, Menge und Fülle. Es wird im 9. und 10. Jahrhundert neben der althochdeutschen Kollektivbindung *gimaht*, der mittelhochdeutschen *gemacht* und dem neuhochdeutschen *Gemächt* auch mit der Bedeutung männlicher Genitalien verwendet. Das mittelhochdeutsche und altsächsische *maht*, das afrikanische *mecht*, *macht*, das mittelniederdeutsche, altfriesische und mittelniederländische *macht*, das angelsächsische und altenglische *miht* und *meaht*, das englische *might* und das gotische *mahts* werden mit der Bedeutung Macht, Kraft oder Führung verwendet. Das germanische *mahti-* ist ein mit *ti-*-Suffix gebildetes Abstraktum mit *i-*-Stamm. Es zählt zu den unter 'mögen' genannten Verbformen im Sinne von mag, kann, vermag. Das germanische Substantiv *mahti-*, eine erschlossene Form, steht für Macht und Kraft.⁶ Diese Bedeutung gilt gleichfalls für das neuniederländische *macht*, *might* aus dem Neuenenglischen oder *máttur* aus dem Neuisländischen.⁷ Das letztere ist vergleichbar mit dem altnordischen Substantiv *máttir* mit *tu-*-Suffix mit der Bedeutung Kraft und Gesundheit. Laut Trübners Deutschem Wörterbuch von 1943 ist das selbe *ti-*-Suffix auch in Flucht, Zucht, Saat und Tat enthalten.⁸

Trübners Wörterbuch führt das Substantiv *Macht* auf das Verbalabstraktum zum gotischen *magan* im Sinne von können, mögen, vermögen zurück. Die Grundbedeutung *mögen* wurde später von *können* verdrängt. Die Verwendung von *Macht* im Sinne von physischer Kraft bzw. Stärke ist heute, außer in Ohnmacht, nicht mehr üblich. Später wurde die Bedeutung von *Macht* erweitert auf die Möglichkeit, den eigenen Willen auch gegen den anderer durchzusetzen, als „Wirkungs-

⁵ Vgl. Kluge Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (2002) S. 587 und Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (1993) S. 821.

⁶ Vgl. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (1993) S. 821.

⁷ Vgl. Kluge Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (2002) S. 587.

⁸ Vgl. Trübners Deutsches Wörterbuch (1943) Bd. 4, S. 524.

möglichkeit' und 'Befehlsrecht'⁹ oder als Einflussmöglichkeit. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Mensch stets versuche, Macht über andere zu erlangen und auszuüben.¹⁰ Macht kann im negativen Sinne zudem gleichbedeutend mit Gewalt verwendet werden. Die politische Macht wird auch im Zusammenhang mit Kraft erwähnt.¹¹

Der Sprachgebrauch im 19. Jahrhundert

Die Gebrüder Grimm definieren im Deutschen Wörterbuch von 1885 das Substantiv *Macht*, welches allen germanischen Sprachen angehört, im Sinne von körperlicher Kraft und Vermögen inklusive des Seelischen und verfügbarer Hilfsmittel.¹² Der Begriff kann gesteigert für überlegene Kraft oder Gewalt verwendet werden, welche sich in der Befugnis zu etwas äußert.¹³ Er kann auch für das Vermögen von Nichtpersönlichem wie eine Naturgewalt oder die Macht Gottes stehen.¹⁴ Im biblischen Sprachgebrauch werden Personen als Macht bezeichnet. Eine weitere Verwendung liegt mit dem Begriff der Vollmacht als eine verliehene Gewalt vor. Darüber hinaus wird das Substantiv mit der Bedeutung von Fülle oder Menge verwendet.¹⁵ Ein Kriegsheer und der Staat, soweit letzterer sein Ansehen kriegerisch geltend machen kann, werden als Macht bezeichnet.¹⁶ Ferner können rechtliche und religiöse Instanzen oder Vergleichbares, welche das menschliche Leben mitregieren, mit dem Begriff der Macht tituliert werden. Des Weiteren wird das Substantiv sinnverwandt mit Zeugungskraft benutzt. Zudem kann es für den Schleier von Frauen stehen.¹⁷

⁹ Trübners Deutsches Wörterbuch (1943) S.524.

¹⁰ Vgl. Trübners Deutsches Wörterbuch (1943) S.524. In ähnlicher Weise definiert Weber Macht. In: Max Weber (1980) S. 28.

¹¹ Vgl. ebd. S. 525.

¹² Vgl. Deutsches Wörterbuch (1885) Bd. 6. S. 1397.

¹³ Vgl. ebd. S. 1399.

¹⁴ Vgl. ebd. S. 1402.

¹⁵ Vgl. ebd. S. 1403.

¹⁶ Vgl. ebd. S. 1404.

¹⁷ Vgl. ebd. S. 1405.

Der Begriff Macht in aktuellen Wörterbüchern

Im *Wörterbuch der Synonyme und Anonyme* von 1988 werden dem Begriff *Macht* die Synonyme *Befehlsgewalt, Regierung, Herrschaft, Regiment, Regentschaft, Obrigkeit, Gewalt, Ansehen, Stärke, Prestige, Einwirkung, Vermögen, Geltung, Einfluss, Achtung* und *Können* zugeordnet.¹⁸ Laut dem 'Deutschen Wörterbuch' von 2002 hat *Macht* die Bedeutung physischer Stärke bzw. Körperkraft, wirkender Kraft und Fähigkeit sowie überlegener Stärke und Herrschaft.¹⁹

Laut Auskunft des Deutschen Universalwörterbuchs des Duden-Verlags von 1983 kann zwischen vier Bedeutungen des Machtbegriffs unterschieden werden. Ihm zufolge kann sich *Macht* auf verfügbare Kräfte und Mittel beziehen. Außerdem steht sie für die Fähigkeit, etwas oder jemanden beeinflussen zu können, bzw. – wie in der Ausgabe von 1989 zu lesen ist - für beherrschenden Einfluss.²⁰ *Macht* kann weiterhin die Freiheit oder Befugnis beinhalten, über eine Person oder Sache zu bestimmen.²¹ Laut Auskunft des 'Brockhaus' befindet sie sich mit Freiheit in einem Dilemma.²² Im Meyers Enzyklopädischen Lexikon von 1975 wird diesbezüglich ausgeführt, dass *Macht* zum Erhalt oder der Ausdehnung persönlicher Freiheit gebraucht werden könne.²³

Das Substantiv *Macht* kann auch stellvertretend für einen politisch und wirtschaftlich einflussreichen Staat benutzt werden. Hinsichtlich der Annahme, *Macht* institutionalisiere sich in Herrschaft, stimmen der 'Duden' und das 'Meyers' überein.²⁴

¹⁸ Vgl. Wörterbuch der Synonyme und Anonyme (1988) S. 453.

¹⁹ Vgl. Deutsches Wörterbuch (2002) S. 631.

²⁰ Vgl. Duden. Deutsches Universalwörterbuch (1989) S. 976.

²¹ Vgl. ebd. S. 976.

²² Vgl. Brockhaus Enzyklopädie (1970) Bd. 11. S. 752.

²³ Vgl. Meyers Enzyklopädisches Lexikon (1975) Bd. 15. S. 396.

²⁴ Vgl. ebd. Bd. 15. S. 396 wie auch Das Neue Duden Lexikon (1991) Bd. 6. S. 2366.

In der *Brockhaus Enzyklopädie* von 1970 wird Macht nach Weber als die Chance definiert, seinen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen. Diese Begriffsbestimmung findet sich auch im 'Meyers', im 'Duden' von 1991 und im Deutschen Wörterbuch von 2002. Jede menschliche Eigenschaft, alle Mittel und jede Situation können dem Erwerb, Erhalt und der Vermehrung von Macht dienlich sein.²⁵ Psychische und physische Überlegenheit sind einige mögliche Machtgrundlagen bzw. -potenziale.²⁶

Die Motive für Machtausübung sind vielfältig. Geltungsstreben, der Wunsch nach Selbstbestätigung, -erhöhung und -behauptung sowie Interessenkonflikte können ihr Ursprung sein.²⁷ Es wird kontrovers diskutiert, ob es einen Machtrieb und seine Entsprechung in einem Unterordnungstrieb gibt, oder ob das Streben nach Macht dem Selbsterhaltungstrieb zuzurechnen ist.²⁸

Die ethische Bewertung von Macht reicht von der bedingungslosen Bejahung bei Nietzsche und Machiavelli bis zur Ablehnung als 'böse' von Seiten J. Burckhardts. Im 'Meyers' wird darauf hingewiesen, dass Missbrauch von Machtinstrumenten vorliegt, wenn diese nicht an den ethischen Leitprinzipien Gerechtigkeit, Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit orientiert sind. Macht ist aus theologisch-ethischer Sicht immer von Gott verliehen und ihm gegenüber zu verantworten. Beides gilt laut dem 'Meyers' für jede Macht, die über andere Individuen ausgeübt wird, sei es vom Staat oder von den Eltern.²⁹ Unabhängig von ihrem sittlichen und ethischen Gehalt sei Macht ein notwendiges Ordnungs-

²⁵ Vgl. Brockhaus Enzyklopädie (1970) Bd. 11. S. 751.

²⁶ Diesbezüglich stimmen die Aussagen in Das Neue Duden-Lexikon (1991) Bd. 6 S. 2365 und Meyers Enzyklopädie (1975) S. 395 überein.

²⁷ Vgl. Meyers Enzyklopädisches Lexikon (1975) Bd. 15. S. 395.

²⁸ Vgl. Brockhaus Enzyklopädie (1970) Bd. 11. S. 751. In diesem Zusammenhang wird auf die Auffassung von Nietzsche und von Adler hingewiesen, dass ein menschliches Machtstreben existiere.

²⁹ Vgl. Meyers Enzyklopädisches Lexikon (1975) Bd. 15. S. 396.

prinzip, welches das menschliche Zusammenleben regle und kontrolliere.³⁰

Die Religionswissenschaft erörtert den Machtbegriff in Zusammenhang mit den für 'tabu' erklärten, geheimnisvollen und gefährlichen oder heiligen Qualitäten von Personen und Dingen wie z.B. magischen Fähigkeiten. Hierbei handelt es sich um göttliche Macht im Sinne von Heiligkeitsmacht.³¹

In den besprochenen Artikeln unterschiedlicher Wörterbücher der Deutschen Sprache wurden vier wesentliche Aspekte von Macht kontinuierlich berücksichtigt: das für Macht erforderliche Potenzial, welches auch mit dem Begriff *Machtmittel* belegt wird, die Effekte ausgeübter Macht bzw. ihre Wirksamkeit, die Beziehung bzw. Relation, in welcher Macht praktiziert wird, und die mögliche Institutionalisierung von Macht in sozialen Großaggregaten wie dem Staat etc..

Die eigene Definition

Auf den untersuchten Definitionen aufbauend soll Macht im Folgenden auf den kleinsten gemeinsamen Nenner gebracht werden. Deshalb soll sie als das neutrale Vermögen eines Individuums bestimmt werden, in einer sozialen Beziehung wirksam auf ein oder mehrere Gegenüber einzuwirken.³² Macht ist demnach immer neutrale Wirkungsmacht: die Fähigkeit, etwas zu bewirken, zu verändern, zu erhalten, zu blockieren, zu verhindern oder neu zu erschaffen. Diese Begriffsbestimmung geht mit der Definition Russells konform: „Macht ist das Herstellen gewollter

³⁰ Vgl. ebd. S. 751 f..

³¹ Vgl. Brockhaus Enzyklopädie (1970) Bd. 11. S. 752 und mit Betonung der gefährlichen Macht in Meyers Enzyklopädisches Lexikon (1975) Bd. 15. S. 396.

³² Schmitt vertritt diesbezüglich eine andere Meinung: „Ich sage nicht, daß die Macht von Menschen über Menschen gut ist. Ich sage auch nicht, daß sie böse ist. Am allerwenigsten sage ich, dass sie neutral ist. Und ich würde mich als denkender Mensch schämen zu sagen, daß sie dann gut ist, wenn ich sie habe und böse, wenn mein Feind sie hat. Ich sage nur, daß sie jedem, auch dem Machthaber gegenüber eine eigenständige Wirklichkeit ist und ihn in ihre Dialektik hi-

Wirkungen.³³ Ohne die Macht würde menschliches Handeln sein Ziel verfehlen. Macht funktioniert nach den Prinzipien der Relativität, Potenzialität und Kausalität.³⁴ Die Relativität bezieht sich auf die Beziehung des Machthabers zu anderen Personen, die Potenzialität ist die Basis der Machtausübung und die Kausalität bezieht sich auf das Bewirken bzw. Verursachen.

Die Macht ist von sich aus weder 'gut' noch 'böse'.³⁵ Sie erlangt ihre Wertigkeit, indem sie vom Machthaber für bestimmte Zwecke eingesetzt wird. Macht kann für oder gegen jemanden verwendet werden. Dies gilt auch für Erziehung und Bildung: Ein Lehrer kann seine Macht konstruktiv nutzen, um den Schüler noch intensiver zu loben, ihn zu besseren Leistungen anzuspornen und zu motivieren. Ebenso kann er den Schüler bloßstellen, bestrafen und frustrieren.³⁶

Jede menschliche Beziehung ist auf Macht angewiesen, wenn in ihr wirksam auf ein anderes Individuum eingewirkt werden soll. In der Erziehung zeigt sich die Machtanwendung beispielsweise als Pflege und Unterstützung seitens der Eltern, als Ermutigung und Förderung durch Lehrer sowie als Beratung und Hilfe des Sozialarbeiters. Jene Tätigkeiten basieren auf dem Vertrauen in die Erziehbarkeit, Selbsttätigkeit und Konstruktivität der Klienten.³⁷ Die aufgezählten Machtpraktiken finden ihre Entsprechung im Vertrauen und im Gehorsam der Heranwachsenden gegenüber ihren Erziehern. Erzieher und Zögling entsprechen und ergänzen sich aber nicht immer. Der Machtkampf zwi-

neinzieht.“ In: Carl Schmitt (1954) S. 27. Eine ähnliche Stellungnahme gibt Gunst ab. In: Dietrich Gunst (1974) S. 13.

³³ Bertrand Russell (1947) S. 35.

³⁴ Diese Einschätzung findet sich auch bei Thomas Held (1978) S. 61.

³⁵ Diesbezüglich ist eine Übereinstimmung mit Guardini gegeben. Er schreibt: „Es gibt also keine von vornherein sinn- und wertvolle Macht. Sie empfängt ihre Bestimmung erst dadurch, daß der Mensch ihrer inne wird, über sie entscheidet, sie in Tat umsetzt – was alles heißt, daß er sie verantworten muss.“ In: Romano Guardini (1951) S. 16. Und Berle vertritt die Ansicht: „Macht ist keine Sache von Werturteilen.“ In: Adolf Augustus Berle (1973) S. 546.

³⁶ Vgl. Klaus W. Döring (1980) S. 71 ff..

³⁷ Vgl. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1957) S. 67 ff..

schen trotzigen Kindern oder ´rebellischen´ Teenagern mit ihrem Widerwillen und Desinteresse gegenüber ihren Eltern und Lehrern ist ein ebenso typisches Bild in der Erziehung wie das einvernehmliche Handeln von Erzieher und Edukand.³⁸ Macht bedeutet weder zwangsläufig Streit noch eine alles akzeptierende Toleranz.

1.2. Pädagogische Relevanz des Themas

In diesem Kapitel ist zu klären, weshalb Macht für die Erziehung bedeutsam ist. Deshalb soll zunächst dargelegt werden, welche Positionen in der Pädagogik vertreten werden und mit welcher Begründung der Erziehungsbegriff für diese Arbeit ausgewählt wurde. Anlehnend an die Position Schleiermachers wird die eigene Position herausgearbeitet. Es findet eine Auseinandersetzung mit den Argumenten und Kritikpunkten statt, welche gegen den ausgewählten Erziehungsbegriff sprechen. In einem späteren Schritt wird geklärt, welche Verbindungen sich aus dem Erziehungsbegriff für das Verhältnis von Erziehung und Macht ergeben. Dabei wird sowohl erörtert, in welcher Weise der Erzieher auf Macht angewiesen ist, als auch, welche Bedeutung die Beider Position und Wirkungsmächtigkeit des Zöglings zukommt. Es wird gezeigt, auf welche Weise beide Personenkreise im Kontext von Erziehung von Macht betroffen sind und in wieweit sie selbst Macht handhaben.

Da der Machtbegriff in engem Zusammenhang mit Wirksamkeit steht, wird zuerst erarbeitet, inwieweit Erziehung mit Erziehungswirkungen verflochten ist: Ist Erziehung erst über ihre Wirksamkeit zu klassifizieren? In der Pädagogik wird aktuell noch über diese Frage diskutiert. Die Vertreter der funktionalen Ansicht machen Erziehung von ihrer

³⁸ Etzioni erläutert: „Macht und Kooperation sind also keine sich gegenseitig ausschließenden Konzepte; Kooperation hat häufig eine Machtbasis, und Macht wird nicht selten durch Kooperation ausgeübt.“ In: Amitai Etzioni (1975) S. 338.

Wirkung abhängig. Die Verfechter der intentionalen Auffassung definieren Erziehung hingegen über die erzieherische Absicht.

Ein Vertreter der funktionalen Anschauung ist Henz. Er versteht unter Erziehung „das Gesamt aller von Personen, ihren Haltungen und Akten, von Gemeinschaften wie von Kultur- und Naturdingen ausgehenden und in der Person des Menschen (besonders des jüngeren Menschen) fruchtbar werdenden Wirkungen, durch die sie in ihren wesentlichen Kräften (wie Vernunft, Wille und Liebesfähigkeit) geweckt und dadurch zu einer gemeinschaftstragenden Persönlichkeit wird.“³⁹ Beim funktionalen Erziehungsbegriff geht es um feststellbare Erziehungswirkungen, deren Auslöser nicht identifizierbar sein müssen. Der Nachweis von erkennbaren Auswirkungen ist relevant, während eine erzieherische Absicht nicht gegeben sein muss.⁴⁰

Problematisch an dieser Einschätzung ist, dass nicht jede erfolgreiche erzieherische Einwirkung zu offensichtlichen Effekten führen muss. Mit ´offensichtlich´ sind an dieser Stelle sichtbare und empirisch feststellbare Ergebnisse gemeint. Zum einen kann die Erziehung konstruktiv bewertete Anlagen des Zöglings erhalten und gegenüber Veränderungswünschen von außen verteidigen. In diesem Fall ist keine Veränderung wahrnehmbar. Zum anderen kann erzieherisch auf zahlreiche geistig-seelische Dispositionen eingewirkt werden, deren Verobjektivierung kaum möglich ist und die einen empirischen Zugriff erschweren. So kann z.B. der Grad individueller Mündigkeit eher ´innerlich geschaut´ als empirisch festgestellt werden. Es kann zusammenfassend gesagt werden, dass nicht alles, was Erziehung vermag, als solches erkennbar sein muss.

Klafkis Definition von Erziehung ist als intentional einzustufen. Ihm zufolge steht Erziehung „für alle bewußten Einwirkungen von Menschen,

³⁹ Hubert Henz (1975) S. 34.

die auf die Entwicklung und Veränderung des Wissens und Könnens, dauerhafte Haltungen und Verhaltensformen anderer, insbesondere junger Menschen, gerichtet sind.“⁴¹ Dabei ist das Kind als selbstbestimmungsfähige, werdende Person anzuerkennen, die nicht zu anderen Zielen instrumentalisiert werden darf.⁴² Vertreter der intentionalen Auffassung klassifizieren Erziehung über die Absicht des Erziehen-Wollens. Sie planen Veränderungen und setzen gezielt Methoden und Instrumente ein.

Hierzu ist kritisch einzuwenden, dass die erzieherische Absicht die Folgen ihres Agierens außer Acht lässt. Die Auswirkungen der erzieherischen Interventionen sind nicht immer kalkulierbar. Brezinka definiert Erziehung in diesem Sinne als „erzieherisch gemeinte Proberhandlungen“⁴³ bzw. als Versuche, da es bislang auf die technologischen Fragen, wie Erziehungsziele handelnd umgesetzt werden können, keine Antworten gebe. Von Vertretern der funktionalen Definition der Erziehung wird der Vorwurf vorgebracht, es handele sich um eine Immunisierungsstrategie, Erziehung bereits im Vorfeld dessen zu klassifizieren, was später umgesetzt werden soll. In dieser Hinsicht schreibt Prange, die Intention tauche überall dort als Argument auf, wo die Verlässlichkeit der Methode nicht gegeben sei. Er verwendet für diesen Sachverhalt den Begriff „Technologiedefizit“⁴⁴. Auch angesichts der Tatsache, dass ein Individuum aus Niedertracht ebenso wie aus pädagogisch bewegter Liebe lerne, sei laut Prange nach dem Sinn und der Triftigkeit der pädagogischen Intention zu fragen. Er kommt dabei zu dem Ergebnis, dass die Intention ein Sachverhalt - und kein bloßes Gedankenkonstrukt - ist, der mit der Annahme und Akzeptanz des Kindes sichtbar wird. Somit sei der Zusammenhang von Intention und

⁴⁰ Diese Problematik wird u.a. von Brezinka erörtert. In: Wolfgang Brezinka (1986).

⁴¹ Wolfgang Klafki u.a. Bd. 1(1976) S. 98.

⁴² Vgl. ebd. S. 17.

⁴³ Wolfgang Brezinka (1969) S. 246.

⁴⁴ Klaus Prange (1992) S. 72.

Ergebnis gegeben, welcher erst den intentionalen Erziehungsbegriff als maßgeblich ausweisen könne.⁴⁵

Aus den eben genannten Aussagen ergibt sich, dass:

- a) die funktionale Perspektive einen Indikator für wirksame Erziehung setzt, welcher aber nicht jede wirksame Erziehung als solche erfasst,
- b) die intentionale Auffassung die Erziehung bereits im Vorfeld tatsächlicher Wirkungen durch die erzieherische Absicht klassifiziert,
- c) keiner dieser Ansätze Erziehung gänzlich und eindeutig erfassen kann.⁴⁶

In dieser Arbeit wird Erziehung als Prozess verstanden, absichtsvoll auf einen Heranwachsenden ein- und auf seine Mündigkeit hinzuwirken. Dieser intentionale Erziehungsbegriff qualifiziert eine Handlung bereits im Vorfeld als erzieherisch oder nicht-erzieherisch. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass auch nicht-erzieherische Faktoren das Ergebnis beeinflussen. Erzieherische Absichten und erzieherisches Einwirken führen nicht zwangsläufig zu erzieherischen Wirkungen. Die erzieherische Absicht „versorgt die Reflexion mit Moral, nicht die Wirklichkeit mit Wirkung. So aber ist das Verhältnis von Theorie und Praxis immer gedacht worden, als technische Übersetzung der guten Absicht oder als Methode in der Hand des Demiurgen [sc. des Weltschöpfers].“⁴⁷ Und genau darin liegt das Missverständnis: Wie bereits in dem Zusammenhang mit dem Technologiedefizit angedeutet, können erzieherische Intentionen nicht unbedingt in Erziehungswirkungen transformiert werden, da die Erziehungsmethoden nicht zuverlässig sind. So ist z.B. Lehren nicht mit Lernen-Machen oder Erziehen

⁴⁵ Vgl. ebd. S. 73 ff..

⁴⁶ Brezinka erläutert, die als erzieherisch klassifizierten Wirkungen seien von vielen Faktoren abhängig. Die empirische Bestätigung, diese Effekte seien ausschließlich auf Erziehung zurückzuführen, gebe es nicht. Insofern könne Erziehung stets nur als eine Teilursache neben vielen anderen betrachtet werden. In: Wolfgang Brezinka (1969) S. 257 f..

nicht mit Erzogen-Machen gleichzusetzen. Das selbsttätige Subjekt und die Einflüsse seitens der Umwelt haben u.a. wesentlichen Anteil daran, welche Ergebnisse erzieherische Interventionen erzielen können.⁴⁸ Sie können kooperieren, mitwirken und unterstützen oder entgegenwirken und behindern. Ungeachtet ihrer Erfolgs- oder Misserfolgsaussicht hat die im erzieherischen Sinne gute Absicht ihre eigene Wertigkeit.⁴⁹ Sie ist ein Sachverhalt, der ethisch begründet ist und sich praktisch im selektiven, formenden und bestimmenden – eben erzieherischen - Eingreifen in Lernvorgänge äußert.⁵⁰

Der Erziehungsbegriff

Anlehnend an das Verständnis von Erziehung nach Schleiermacher wird Erziehung als bewusstes, teleologisches Einwirken der älteren Generation auf die junge mit dem Ziel der Mündigwerdung verstanden. Damit liegt ein intentionaler Erziehungsbegriff vor. Er definiert Erziehung über die erzieherische Absicht. Dem intentionalen Erziehungsbegriff ist gegenüber dem funktionalen der Vorzug zu geben, da Erziehung über die erzieherische Intention gut zu definieren, aber bezüglich ihrer Ergebnisse schlecht zu kalkulieren ist. Gegenläufige Einflüsse reduzieren das Zustandekommen erzieherischer Wirkungen, was bedeutet, dass nicht jede Erziehungsintention folgenreich umgesetzt werden kann. Erziehung bezieht sich auf Chancen, tätig auf den Zögling Einfluss zu nehmen. Sie kann Erziehungswirkungen nicht garantieren.⁵¹ Des Weiteren können von nicht-erzieherischen Einflussquellen

⁴⁷ Jürgen Oelkers (1992) S. 54.

⁴⁸ Mit der personalistischen Perspektive setzen sich sowohl Brinkmann u.a. als auch Loch auseinander. In: Wilhelm Brinkmann u.a. (1998) S. 24 ff. sowie Werner Loch (1979) S. 85.

⁴⁹ Vgl. Eduard Spranger (1968).

⁵⁰ Vgl. Klaus Prange (1992) S. 81.

⁵¹ Prange kritisiert, Vertreter des intentionalen Erziehungsbegriffs entzögen sich der Verantwortung für die unvorhersehbaren Wirkungen von Erziehung, denn „die eigene gute Intention, ist über jeden Zweifel erhaben. Also Freispruch. Es gibt keine Kunstfehler des Erziehens. (...) Das ist Intention als Argument. Es taucht überall dort auf, wo die Verlässlichkeit der Methode nicht gegeben ist.“ In: Klaus Prange (1992) S. 54.

Veränderungen im Verhalten von Zöglingen ausgelöst werden. Diese Umstände sprechen gegen einen funktionalen Erziehungsbegriff.

Das Ziel erzieherischen Handelns ist es, die Mündigkeit, Sozialwerdung und Individuation eines Zöglings zu befördern. Erzieherisches Handeln erstreckt sich von der Geburt des Zöglings bis zum Erreichen der genannten Ziele. Hierzu ist anzumerken, dass es sich bei dem Ziel *Mündigkeit* um ein Ideal handelt, welches schwerlich zu erreichen ist. Insofern kann Erziehung den Menschen seinem Ideal des mündigen Individuums nur näher bringen. Schleiermacher äußert sich dazu wie folgt: „Wenn der Mensch mündig wird, dann hört die pädagogische Einwirkung auf; d.h. wenn die jüngere Generation auf selbständige Weise zur Erfüllung der sittlichen Aufgabe mitwirkend der älteren Generation gleich steht“⁵². Der Zustand der Mündigkeit ist nicht über politische Kriterien wie die Volljährigkeit zu ermessen oder in Form einer „Mündigkeitserklärung“⁵³ zu gewährleisten.⁵⁴ Mündigkeit kann kein Erziehungsziel sein.⁵⁵ Der pädagogische Einfluss schwindet allmählich, so dass in diesem Sinne kein Endpunkt der pädagogischen Wirksamkeit bestimmt werden kann.⁵⁶

In der Erziehung wird von der noch nicht hinreichenden Mündigkeit, Sittlichkeit und Individuation des Zöglings ausgegangen. Die Funktion von Erziehung wird durch den mangelhaften Zustand der Sittlichkeit, Autonomie und Individualität des Zöglings bestimmt. Der zu Erziehen-

⁵² Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1957) S. 46 f..

⁵³ Ebd. S. 46.

⁵⁴ Zum Thema Mündigkeit äußert sich Adorno: „Ich würde (...) sagen, daß die Gestalt, in der Mündigkeit sich heute konkretisiert, die ja gar nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden kann, weil sie an allen (...) Stellen unseres Lebens überhaupt erst herzustellen wäre, daß also die einzige wirkliche Konkretisierung der Mündigkeit darin besteht, daß die paar Menschen, die dazu gesonnen sind, mit aller Energie darauf hinwirken, daß die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist.“ In: Theodor W. Adorno (1963) S. 147.

⁵⁵ Schleiermacher äußert sich in diesem Sinne: „das Ende der pädagogischen Wirksamkeit zu bestimmen, (...) kann am wenigsten in der Beziehung auf die Mündigkeitserklärung gefunden werden.“ In: Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1957) Bd. I. S. 15.

⁵⁶ Vgl. ebd. S. 46.

de, welchem diesbezüglich der Status des Mangelhaften und Unvollständigen anhaftet, soll aus seiner Unmündigkeit und unzureichenden Sittlichkeit hinübergeführt werden zu seinem Sozialesein und in Annäherung an den Idealzustand der Mündigkeit.⁵⁷ Dabei ist – wie bereits erläutert - zu beachten, dass es sich bei der Erziehung zur Mündigkeit um einen endlosen Prozess auf ein Ideal hin handelt, dessen Erreichbarkeit nicht gegeben sein kann.⁵⁸ Die Ausbildung der hierfür erforderlichen sozialen Kompetenzen wird durch die ältere, erziehende Generation befördert und unterstützt. Dabei bedarf es auf Erzieherseite der Sensibilität für die reale Disposition des Zöglings und seiner Lebensumstände. Eine angemessene unterstützende und modifizierende Einflussnahme ist immer individuell darauf abzustimmen, welchen Mündigkeit befördernden Einflüssen und Tendenzen unterstützt und ergänzt sowie welchen antagonistischen entgegenzuwirken ist. Sie kann nicht als bloße Sozialtechnologie angewendet werden. Statt dessen ist sie eine die konkreten Lebensumstände des Zöglings und seine Eigenheiten beachtende, unterstützende und modifizierende Einflussnahme.

Besondere Bedeutung kommt der individuellen Entwicklung des Zöglings zu. Diese geschieht von innen heraus. Diesbezüglich kann das Bild des Erziehers als eines Gärtners bemüht werden. Dieses geht von der wesenhaften Gutheit des zu Erziehenden aus, welcher zu pflegen, zu unterstützen und dessen Verhalten zu modifizieren ist. Wesentliche erzieherische Aktionsformen sind Behütung, Unterstützung, Förderung und Gegenwirkung. Sie gehen von der Annahme aus, dass ein Zögling zugleich aus einem inneren Antrieb heraus selbsttätig und empfänglich für äußere Einflüsse ist. Insofern wird eine Wechselwirkung zwischen

⁵⁷ Dieser Gedanke ist bereits bei Schleiermacher anzutreffen: „Also das erste, was die absichtliche Erziehung hinzubringt, das ist die Vollständigkeit; dieser Begriff aber gedacht nicht schon als Erfolg, sondern als Absicht. Da wo die Erziehung im eigentlichen Sinne nicht stattfindet, ist auch nicht die Absicht, nicht das Wollen der Vollständigkeit. Sobald wir Erziehung setzen, so ist auch dieses Wollen darin.“ In: Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1957) S. 151.

Selbstentfaltung und Beeinflussung durch äußere Aspekte angenommen. Der Zögling gilt als aufnahmefähige Substanz, welche den Veränderungsversuchen und –einflüssen nicht machtlos gegenüber steht. Er kann mit dem Erzieher kooperieren oder sich verweigern. Erziehung kann dergestalt nur Hilfestellung geben, um das Leben des Zöglings auszubilden.

Die Aufgabe des Erziehers besteht darin, die dem Sittlich- und Mündigwerden widerstrebende Selbstentfaltungstendenz in konstruktive Bahnen zu lenken, noch unterentwickelte Entwicklungsverläufe zu unterstützen und zu ergänzen sowie den Zögling zum angemessenen Gebrauch seiner Vernunft zu führen. Dies bedeutet, Schleiermacher zufolge, Erziehung befähige zum Leben in der Gemeinschaft, wenn die ältere Generation mit der Absicht der Sittlichmachung konsequent auf die junge einwirke und dabei die Disposition des Einzelnen berücksichtige.⁵⁹

Erziehung und Macht

Nach der vorläufigen Begriffsbestimmung von *Macht* in Kapitel 1.1. ist Macht immer Wirkungsmacht bzw. das Vermögen eines Individuums, in einer sozialen Beziehung wirksam auf ein oder mehrere Gegenüber einzuwirken, etwas zu bewirken, zu verändern, zu erhalten, zu behindern, zu fördern oder zu produzieren. Die Macht ermöglicht es, dass menschliches Handeln sein Ziel erreicht. Machtausübung geschieht immer in Beziehungen des Machthabers zu anderen Personen, auf der Grundlage seiner Potenziale und ausgerichtet darauf, bestimmte Wirkungen zu erzielen.⁶⁰ Sie wird vom Machthaber für bestimmte Zwecke eingesetzt. Dabei kann es sich auch um erzieherische Zwecke handeln.

⁵⁸ Vgl. Manfred Sommer (1988) S. 133.

⁵⁹ Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1957) S. 67 ff..

⁶⁰ Dies wurde bereits in Kapitel 1.1. dieser Arbeit erläutert.

Jede menschliche Beziehung ist auf Macht angewiesen, wenn in ihr wirksam auf ein anderes Individuum eingewirkt werden soll. In der Erziehung geht es wesentlich um die wirkungsvolle Auseinandersetzung mit dem werdenden Zögling. Wie soeben gezeigt, soll der Zögling wirkungsvoll und zu seinem Wohle beeinflusst werden. Macht ist also ein wesentlicher Bestandteil aller Beziehungen, in denen erzogen wird, und eines jeden Erziehungsprozesses. Denn erst Macht macht Erziehung wirksam.

Erziehung wird im Folgenden als absichtsvolle Sozialwerdungs- und Mündigkeitsförderung verstanden. Sie findet in Beziehungen statt, welche sich durch die Unterschiedlichkeit von Erzieher und Zögling hinsichtlich Entwicklung, Wissen und Können auszeichnet.⁶¹ Sie wird von Erwachsenen ausgeübt, welche ihren Zöglingen in spezifischer Weise überlegen sind. Erziehung ist eine wertorientierte, fremdbestimmende Praxis. Sie geht vom Erzieher aus, der den Zögling beeinflusst und beabsichtigt, erzieherische Wirkungen herbeizuführen. Erziehung ist auf den Zögling und sein Mündigwerden gerichtet und erwartet von ihm Bereitwilligkeit und Gehorsam. Damit macht der Erzieher Machtansprüche geltend. Das Ende der Erziehung ist erreicht, wenn der Edukand fähig ist, „für sich selber Macht haben zu können: mündig sein zu können.“⁶² Dieses Ende ist in zweierlei Weise zu verstehen: Als Sozialwerdung ist Erziehung terminiert, als Mündigwerdung kann Erziehung nur als eine sich über den gesamten Lebenslauf erstreckende Hinführung auf ein Ideal verstanden werden.⁶³ Auf Seiten des Zöglings bemisst sich erfolgreiche Erziehung am Grad erworbener Eigenmacht.

In der erziehungswissenschaftlichen Terminologie ist Mündigkeit der Begriff, welcher dem der Eigenmacht am nächsten steht. Mündigkeit

⁶¹ Brozio beschäftigt sich ausführlich mit der pädagogischen Beziehung. In: Peter Brozio (1995) S. 74 ff..

⁶² Dieter-Jürgen Löwisch (2000) S. 8.

⁶³ Vgl. Manfred Sommer (1988) S. 133.

und Eigenmacht fallen im Erziehungskontext zusammen. Konkret bedeutet Mündigkeit, der Heranwachsende kann sich sozial angepasst verhalten, sich selbst schützen, sich selbständig versorgen und weiter qualifizieren. Sie beinhaltet die Freiheit von der Schutzgewalt und Schutzpflicht anderer Individuen, die Möglichkeit zur Ausbildung von Individualität, die Fähigkeit zur freien Selbstbestimmung und zur gleichberechtigten Mitbestimmung als rechtsfähiges Gesellschaftsmitglied.⁶⁴

Löwisch erörtert den Zusammenhang von Selbstermächtigung und Mündigkeit im Kontext von Erziehung als Fremdbestimmung. Er ist der Ansicht, Erziehung sei eine fremdbestimmende und normierende Praxis. Sie diszipliniere, bewerte, sozialisiere, enkulturiere und qualifiziere den Edukanden. Ihr Ende finde die Erziehung, so Löwisch, sobald der Edukand für sich selbst sorgen, sich qualifizieren und sich durch Selbsterziehung vom Erzieher lösen könne. Dafür sei es für den Edukanden erforderlich, „für sich selbst Schutz sein zu können, sich selber gesellschaftlich anerkannt verhalten zu können, für sich selbst Macht haben zu können: mündig sein zu können. *Mündigkeit als Erziehungsziel heißt: selbstmächtig zu sein*, aus der Vor-mund-schaft entlassen worden zu sein. Selbstmächtigkeit ist nicht synonym zu sehen und auch nicht zu verwechseln mit Selbständigkeit, mit Selbstand und Selbstbestimmung, auch nicht mit Emanzipation.“⁶⁵ Das emanzipierte Individuum sei mehr als nur ein mündiger – verstanden als ein sich selbst zu schützen Vermögender – Bürger. Ein Emanzipierter könne sich selbst bestimmen.⁶⁶

Brühlmeier verdeutlicht, wie wichtig Macht auch für den Erzieher ist: „Erziehen bedeutet, im jungen Menschen positive Verhaltensweisen zu

⁶⁴ Vgl. H. Scarbaths Artikel über Mündigkeit. In: Walter Horney u.a. (1970) Bd. 2. S. 409 ff.

⁶⁵ Dieter-Jürgen Löwisch (2000) S. 8 f..

⁶⁶ Vgl. ebd. S. 9.

entwickeln, die ohne diese Einflussnahme nicht oder nicht in dieser Weise einträten. Der Erzieher muss also die Möglichkeit haben, auf das Kind einzuwirken, er muss folglich Macht – in welcher Form auch immer – über das Kind haben. Diese Macht ist das Fundament, worauf alle Erziehung ruht.⁶⁷ Macht sei also erforderlich, um das beabsichtigte Ziel zu erreichen. Mit Erreichen der Selbstermächtigung des Zöglings sei das Erziehungsziel erreicht und die erzieherische Relevanz des Machtphänomens erschöpft.

Man kann also zusammenfassen, dass der Erzieher Macht benötigt, damit seine Erziehungsabsicht wirksam umgesetzt und dass der Zögling durch wirkungsvolle bzw. machtvolle Erziehung zu seiner Mündigkeit bzw. Eigenmacht geführt werden kann.

Neben der Orientierung an einer gelingenden, idealen Erziehung ist auch zu berücksichtigen, welche destruktiven Möglichkeiten das Machtphänomen in der Erziehung birgt. Macht ist ambivalent anwendbar. Dies bedeutet für Erziehung, dass die unverzichtbare Macht anfällig für Missbrauch ist. Erschwerend kommt hinzu, dass Zöglinge vergleichsweise hilflos solchen Übergriffen ausgeliefert sind. Das Unterdrücken und Ausbeuten von zu Erziehenden aufgrund ihrer Hilfs-, Schutz- und Erziehungsbedürftigkeit ist mit einem gesetzlichen Verbot belegt, um die Zöglinge zu schützen und das Übertreten ist als Straftatbestand deklariert und sanktionsrelevant.

Neben der Macht des Erziehers ist auch die Macht von Zöglingen zu berücksichtigen. Sie stellt einen Faktor dar, welcher das Zustandekommen erzieherischer Wirkungen fördern, unterstützen oder auch begrenzen und verhindern kann. Die Macht des zu Erziehenden kann sich in der einvernehmlichen Kooperation mit dem Erzieher zeigen und in der Bereitschaft, einer Anordnung Folge zu leisten. Sie kann sich

⁶⁷ Arthur Brühlmeier (1993) S. 15.

aber auch in einer Trotzreaktion, 'Bockigkeit' oder Unlust äußern, sich wie vom Erzieher gewünscht zu verhalten. Das folgende Sprichwort zeigt dies exemplarisch, in dem es aus Schülerperspektive heißt: 'Die Lehrer wollen nur unser Bestes – aber das kriegen sie nicht.' Selbst wenn Zöglinge die gute Absicht der Erzieher wertschätzen, bedeutet dies nicht zwangsläufig ihre Kooperationsbereitschaft. Sie können ihre Eigenmacht mobilisieren, um sich gegen Beeinflussungsversuche von außen zu wehren.⁶⁸ Die Eigenmacht von zu Erziehenden ist deshalb immer auch als ein potenzieller Störfaktor zu betrachten, welcher die Transformation von Erziehungsintentionen in Erziehungswirkungen beeinträchtigen kann.

Das Kind ist gerade zu Beginn seiner Entwicklung offen für die Einflüsse seines Umfeldes. Es filtert noch nicht die schädlichen Einflüsse heraus oder relativiert ihre Bedeutung. Diese Offenheit des Zöglings erleichtert dem Erziehenden das Einwirken. Die Beeinflussbarkeit kann sowohl konstruktiv als auch destruktiv genutzt werden. Deshalb ist der Erzieher gefordert, Macht umsichtig und rücksichtsvoll auszuüben, damit dies den Bedürfnissen und Eigenheiten der Kinder Rechnung trägt.

Erziehung soll den Zögling zu seiner Selbstermächtigung und –bestimmung führen.⁶⁹ Fremdbestimmung gilt es zu überwinden. Der Erzieher soll den Zögling dabei unterstützen, sich kritisch mit eigener wie auch fremder Macht auseinander zu setzen, eigene Macht zu erproben, ihre Grenzen zu erkennen und in sozial verträglichem Maß auszudehnen. Hierfür soll der Erzieher einen Schonraum schaffen, in dem das Erproben von Macht weniger riskant ist.

⁶⁸ Zum Widerstand seitens der Kinder als notwendiger Bestandteil in pädagogischen Verhältnissen äußert sich Schürch-Josen. In: Rica Schürch-Josen (2000) S. 160 ff..

Für die Selbstermächtigung des zu Erziehenden ist es nötig, dass er die Grenzen seiner und fremder Macht herausfindet. Dies beinhaltet u.a. das Hinterfragen und Infragestellen gewohnter Machtgewichte. Würde dies ausbleiben, käme es zu einer Konservierung der gegebenen Machtkonstellationen und das Kind würde um seinen Machterwerb gebracht. Die Skepsis des Zöglings bezüglich der Begrenztheit seiner Macht ist ein Zeichen dafür, dass das Kind die Vormachtstellung des Erziehenden und die eigene Unterlegenheit in Zweifel zieht.

Versucht der zu Erziehende, die unsichere Macht eines anderen zu überwältigen bzw. eine neue Machtrelation zu installieren, handelt es sich um eine Machtprobe, d.i. das Ausprobieren eines neuen Machtverhältnisses zu Gunsten des Probierenden. Im Falle einer erfolgreichen Probe wird Macht hinzugewonnen. Im anderen Fall kann unter günstigen Umständen das gewohnte Machtverhältnis bestehen bleiben. Auch bei misslungener Machtprobe des Zöglings ist diese Machtkonstanz eine Besonderheit des pädagogischen Verhältnisses. Gescheiterte Machtproben führen nicht zu einem Verlust über den Ausgangszustand hinaus, sondern nur nicht zum angestrebten Machtzugewinn. Die risikoarme Verbindung von Machtfrage und Machtprobe ist eine Besonderheit des Erzieher-Zöglings-Verhältnisses.

Im Idealfall bewirkt erzieherische Machtausübung einen Zugewinn an Erfahrungen und Macht für Erzieher und Zögling: Der Zögling schreitet in Entwicklung und Erziehung voran. Hierüber bezieht er seine Zugewinne an Eigenmacht. Die Erziehungsmacht bewährt sich dadurch, dass der Erziehende eben diese Fortschritte seines Zöglings wesentlich unterstützt und absichtsvoll angeleitet hat. Jeder Lern- und Erziehungsfortschritt des Zöglings belegt die Macht des Erziehenden.

⁶⁹ Siehe hierzu auch Heinrich Roth (1982) S. 109 ff. und Saul B. Robinsohn (1982) S. 130.

Die Machtausübung ist für ein Erziehungshandeln unverzichtbar. Das Verfügen über Macht und ihre zielgerichtete Ausübung gehören zu den Bedingungen zur Durchsetzung des erzieherischen Willens respektive der Erziehungsabsicht. Erziehung ist auf das Praktizieren von Macht angewiesen. Das Leugnen oder die Abschaffung der Macht sind unrealistisch. Statt dessen gilt es, ihre Ausübung zu kontrollieren und sich in der Verantwortung für eigene Machtanwendung zu üben.

Die Macht von Pädagogen liegt zwischen Allmacht und Ohnmacht. Ihre Allmacht würde bedeuten, jede Art erzieherischer Absicht umsetzen und aus jedem Individuum alles machen zu können.⁷⁰ Schleiermacher erläutert das Extrem erzieherischer Allmacht, es komme ihm zufolge bloß auf die Erziehung an. Der Erzieher könne subjektiv und willkürlich entscheiden und den Zögling nach seinem Gutdünken formen. Dieses Vorgehen verurteilt er als „vollkommen unsittlich.“⁷¹ Hingegen würde Ohnmacht bedeuten, nichts bewirken zu können. Sie könnte sich in der Erziehung darin äußern, dass der Zögling sich als gänzlich erziehungsresistent – sei es aufgrund seines absichtsvollen Widerstandes oder seines Unvermögens - erweist. Die Macht eines Individuums und jedes Erziehers liegt zwischen den Extremen Allmacht und Ohnmacht.⁷² Sie spannen den Horizont der Machterfahrungen auf.

Erziehung geht nicht gänzlich in Macht auf und Macht nicht in Erziehung. Die Erziehung ist nicht allein auf Machthandeln reduzierbar. Diesem Gedanken folgend ist es für die Pädagogik notwendig, sich mit den Existenzbedingungen von Macht in der Erziehung – also mit ihren Möglichkeiten und Grenzen - zu beschäftigen.

1.3. Der Forschungsstand

⁷⁰ In diesem Sinne äußerte sich der Behaviourist Watson, er könne aus jedem Kind durch Erziehung machen, was er wünsche: Anwalt, Arzt, Bettler, Dieb oder anderes. In: John B. Watson (1913) S. 158 ff..

⁷¹ Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1957) S. 49.

⁷² Vgl. ebd. S. 47 ff..

In diesem Kapitel wird die Literatur zum Thema *Macht* erschlossen. Zunächst geht es darum, die gesichteten Werke nach ihrer Relevanz für die vorliegende Arbeit zu ordnen. Anschließend ist zu zeigen, wie die Psychologie, Philosophie, Sozialwissenschaften und die Pädagogik mit dem Thema *Macht* umgehen. Dabei gilt das Interesse der jeweils fokussierten Facette des Phänomens. Nach der Darstellung der besonderen Zugangsweisen der Wissenschaften wird speziell die pädagogische Literatur untersucht. Zum einen wird dargestellt, auf welche Weise in den Wörterbüchern der Disziplin mit der Thematik umgegangen wird, zum anderen werden vier pädagogische Zeitschriften und eine zugehörige Reihe von Beiheften auf ihren Bestand an Beiträgen über *Macht* untersucht. In einer abschließenden Betrachtung der Ergebnisse wird zusammengefasst, auf welche Weise die pädagogische Fachliteratur den Gegenstand behandelt.

Das Thema *Macht* erfreut sich seit vielen Jahrhunderten großer Beliebtheit, was sich in einer Vielzahl von Literatur zu diesem Thema widerspiegelt.⁷³ Unter den gesichteten Texten befinden sich neben der Unterhaltungsliteratur alltagspraktische Ratgeber und wissenschaftliche Publikationen. Die Unterhaltungsliteratur wird außer Acht gelassen, da sie keine konkreten Aussagen zum Gegenstand *Macht* enthält.⁷⁴ Die Ratgeber befassen sich vorwiegend mit den Ressorts Lebenshilfe, Konfliktmanagement und Beeinflussungstechniken.⁷⁵ Die in ihnen empfohlenen Strategien entbehren häufig einer wissenschaftlichen Basis. Die Übergänge zwischen Ratgebern und wissenschaftlichen Texten sind mitunter fließend.⁷⁶

⁷³ In der Zentralbibliothek der Christian-Albrechts-Universität in Kiel sind 998 Einträge zu Werken über *Macht* verfügbar.

⁷⁴ Vgl. Sidney Sheldon (1995).

⁷⁵ Siehe hierzu Peter Noll (1987) und Robert Greene (1999).

⁷⁶ So gibt Otte Eltern konkrete Ratschläge für den Umgang mit Kindern. In: Horst Manfred Otte (1999) S. 13 ff..

An der Fülle wissenschaftlicher Literatur über das Machtphänomen sind u.a. Vertreter der Pädagogik, Psychologie, Philosophie und der Sozialwissenschaften beteiligt.

In der pädagogischen Literatur wird Macht vornehmlich als Moment der Interaktion zwischen Erzieher und Zögling aufgefasst. Unter Berücksichtigung des zwischenmenschlichen Bereichs wird die Mesebene gesellschaftlicher Machtpraxis in Augenschein genommen. Zahlreiche Publikationen beschäftigen sich mit der Machbarkeit von Erziehung, d.h. mit den Möglichkeiten und Grenzen.⁷⁷ Andere Autoren fokussieren die Macht in der Erziehung als für Missbrauch anfällige Sozialdisziplinierung von Zöglingen.⁷⁸

In den psychologischen Werken wird einerseits das Streben nach Macht aus individualpsychologischer Perspektive untersucht und als Kompensationsstrategie ausgewiesen,⁷⁹ andererseits finden die Risiken des Machtmissbrauchs im Kontext von Psychotherapie Berücksichtigung.⁸⁰ Im Allgemeinen werden die Mikroebene der Machtausübung, die Ausdrucksformen und die psychischen Konsequenzen ihres Missbrauchs aufgezeigt.

Die philosophischen Primärwerke über Macht untersuchen den Gegenstand mit Hilfe von philosophischen Kategorien.⁸¹ Die jüngeren Werke der Disziplin beziehen sich als Sekundärliteratur vorwiegend auf Primärwerke, welche in Kapitel 2 dieser Arbeit noch als Klassiker der Machtlektüre ausgewiesen werden.⁸²

⁷⁷ In diesem Sinne befassen sich z.B. Friedrich Glaeser (1928), Erich Peschel (1991), Fritz März (1993) und Jürgen Oelkers (2001) mit dem Thema.

⁷⁸ Dies tun u.a. Ludwig A. Pongratz (1990), Hans Thiersch (1995), Norbert Ricken (2000) und Käte Meyer-Drawe (2001).

⁷⁹ Vgl. Alfred Adler (1926),

⁸⁰ Dieser Zusammenhang wird u.a. von Hans Strotzka (1985), Gunther F. Zeillinger (1986) sowie Gerhard Heik Portele u.a. (1994) erörtert.

⁸¹ Vgl. Friedrich Nietzsche (1980) und Hannah Arendt (1963).

⁸² Ab 1980 wurden verschiedene Sekundärwerke veröffentlicht. Hierzu sind neben anderen die folgenden Autoren zu zählen: Hermann Mörchen (1980), Leo Jo-

Die sozialwissenschaftlichen Publikationen beschäftigen sich vorzugsweise mit der Makroebene der Machtanwendung. Der Untersuchungsgegenstand wird in seinen sozialen Kontexten untersucht.

Dafür werden Gesellschaftsstrukturen und soziale Kategorien wie *Schichten, Klassen, Privilegien* oder die *Elite* etc. herangezogen.⁸³

Jede Wissenschaft befasst sich mit dem Gegenstand auf eine spezielle Weise. Es fließen Vorurteile in die Untersuchung ein und die jeweils betrachteten Facetten des Phänomens und die gewonnenen Erkenntnisse fallen unterschiedlich aus. Dies gilt auch für die Pädagogik. Es soll nun untersucht werden, wie es um den Forschungsstand der Disziplin bestellt ist. Zunächst wird dargelegt, wie die pädagogischen Wörterbücher den Begriff *Macht* handhaben.

Heinrich Kleinert entwickelte 1951 zusammen mit den übrigen Autoren in Band II des Lexikon der Pädagogik den Machtbegriff als „Wirkungsmöglichkeit in der Auseinandersetzung mit einem Begegnenden, so dass der eine über den andern Partner der Auseinandersetzung mehr oder weniger <<vermag>>.“⁸⁴ Die Autoren sind der Ansicht, es handle sich bei *Macht* um einen eindeutigen Begriff, der kaum der Interpretation bedürfe.⁸⁵ Macht sei immer an handelnde Individuen gebunden. Sie existiere nicht als Ding an sich. Die Bewertung der Macht sei vom Machthaber abhängig, d.h. davon, ob er gut oder böse sei. Die Macht selbst sei kein Subjekt, das zu etwas verleiten könnte. Der Mensch habe soviel Macht wie Möglichkeiten, sich für das Gute zu entscheiden. Die Idee des Guten, welche sich auch als Liebe in dem Zusammenhang mit der Idee der Gemeinschaft zeigt, gelte als Maßstab für den Wert der Macht.⁸⁶ Die Autoren äußern sich nicht über den Wert der Macht von Pädagogen.

⁸³ Nach diesem Schema sind die Texte von Gerhard Lenski (1973), Elias Canetti (1980), Stefan Hradil (1980), Verena Burkolter-Trachsel (1981), John Kenneth Galbraith (1987), Berthold Geiger (1992), Wolfgang Sofsky u.a. (1994) und anderer Autoren aufgebaut.

⁸⁴ Heinrich Kleinert u.a. (1951) Bd. II. S. 211.

⁸⁵ Vgl. ebd. S. 211.

⁸⁶ Vgl. ebd. S. 212.

In Band 2 des *Lexikons der Pädagogik* von 1954 gilt Macht als das Vermögen eines frei wollenden Individuums, sich auch gegen Widerstände durchzusetzen. Macht sei immer menschliche Macht. Sie könne sich in der direkten Willenslenkung der Autorität, der indirekten durch List, in der Willensbeugung durch Nötigung oder in der Verhinderung fremder Willenshandlungen durch Gewalt äußern.⁸⁷ Das menschliche Machtstreben sei nach Bewertung der Autoren edel. In ihm drücke sich die Gottesebenbildlichkeit aus. Macht in der Pädagogik sei problematisch. Die Erziehung zum sittlichen Machtgebrauch sei unentbehrlich. Sie solle die Entfaltung der sittlichen Potenziale helfend und schenkend unterstützen. Dabei dürfe die Freiheit des Heranwachsenden aber nur wenig eingeengt werden. Die Machtanwendung gelte in der Erziehung nur als ein Notbehelf, bis der Edukand seinen Willen und seine Einsicht ausbildet. Dem Erzieher würden bis hin zur Gewalt alle Machtarten zur Verfügung stehen. Er habe es zu verantworten, den zu Erziehenden zur sittlichen Lebensführung anzuleiten, und müsse immer auch seiner Spontaneität einen ausreichenden Spielraum lassen. Eine der größten Versuchungen des Erziehertums sei die Versuchung zum Machtmissbrauch gegenüber dem Kind. Ihr solle aus Liebe zum Kind widerstanden werden.⁸⁸

In Band II des *Pädagogischen Lexikons* von 1970 wird Macht verstanden als „die jedem Lebewesen innewohnende Mächtigkeit zu sein, dieses Sein zu wahren, mit dem Gehalt an Lebensenergien gegen Widerstände und Angriffe zu verteidigen und zu erweitern.“⁸⁹ Mächtigkeit und Machtstreben gehören zum Sein. Macht gelte als Durchsetzungsvermögen. Laut Auffassung der Autoren sei es die Aufgabe des Lehrers, machtvoll gegen innere und äußere Widerstände des Schülers und seiner Umwelt vorzugehen, sein Selbstvertrauen zu stärken und sich gegen Machtmissbrauch zu verwahren. Er solle dem Schüler Auf-

⁸⁷ Lexikon der Pädagogik (1954) Bd. 2. S. 389 ff..

⁸⁸ Vgl. ebd. 392 f..

⁸⁹ Walter Horney u.a. (1970) Bd. II. S. 319.

gaben stellen, welche dessen Selbstvertrauen stärken, ihn höchstens gelegentlich überfordern, seine physische Kraft stärken, zügeln und lenken und seinen Ehrgeiz in konstruktive Bahnen leiten. Der Lehrer wisse, so der Autor, dass seine Macht von seinem Potenzial an Überzeugungskraft, Vertrauensfähigkeit und Verbundenheit mit dem Schüler abhängt. Hieran sei der notwendige Zwang zur Erreichung der Ziele und zur Aufrechterhaltung von Ordnung und Disziplin abhängig zu bemessen.⁹⁰ Die Autoren fordern die Beachtung der Freiheit und Würde des Schülers und warnen vor übermäßigem Machtgebrauch von Seiten des Lehrers. Dieser dürfe weder der Sozialisation noch der Selbstermächtigung des Schülers schädigend entgegenwirken.⁹¹

Karl Odenbach definiert im *Lexikon der Schulpädagogik* von 1974 das Machtstreben als egozentrischen menschlichen Grundtrieb. Macht könne gegen innere und äußere Widerstände und den Willen Dritter eingesetzt werden. Da der Machttrieb wesentlich ans Menschsein gebunden sei, sei es nicht angebracht, den Machtwillen zu brechen, sondern zum rechten Gebrauch des Machttriebes zu erziehen. Dies sei möglich, indem spezielle Aufgaben gestellt würden, welche die Willenskraft des Schülers verlangten, sein Selbstvertrauen stärkten, sein Machtstreben lenkten und zügelten und seine soziale Verflochtenheit mit der Umwelt herausforderten. Odenbach schließt sich Adlers Erwartung an, Macht bedinge Minderwertigkeitskomplexe und Kompensationsversuche.⁹² Odenbachs Artikel weist weitreichende Übereinstimmung mit der Definition von Horney u.a. auf.

Christoph Wulf betrachtet im *Wörterbuch der Erziehung* von 1974 Macht aus soziologischer Perspektive. Er berücksichtigt insbesondere die marxistische Gesellschaftstheorie mit Blick auf die Herrschaft sowie die ökonomischen und ideologischen Formen von Unterdrückung.

⁹⁰ Vgl. ebd. S. 319 f..

⁹¹ Vgl. ebd. S. 320.

⁹² Karl Odenbach (1974) S. 313.

Dabei wird auf Webers Definition von Macht zurückgegriffen. Die rein soziologische Betrachtung stellt keinen Bezug zur Erziehung her.⁹³

Peter Köck u.a. bieten 1976 im Wörterbuch für Erziehung und Unterricht eine sozialstrukturelle Begriffsbestimmung der Macht. Sie ist demnach an eine Position bzw. einen Status in einer Gruppe gebunden. Der Machthaber verfüge über Machtmittel in Form von Strafe und Belohnung, mit denen er seinen Willen durchsetzen könne. Je wirksamer die Machtmittel und je abhängiger die Gruppenmitglieder vom Mächtigen seien, umso mehr Macht habe er. Die legitimierte, anerkannte Macht sei mit Autorität deckungsgleich. Macht werde problematisch, wenn sie nicht mehr von Autorität getragen und legitimiert werde.⁹⁴ Eine Konkretisierung des Untersuchungsgegenstandes in seinem Bezug zur Erziehung wird nicht geleistet.

Von den sechs berücksichtigten Definitionen der Macht aus Wörterbüchern stellen nur zwei einen Bezug zur Pädagogik und Erziehung her. Sowohl Horney (1970) als auch Odenbach (1974) erörtern die Möglichkeiten eines im pädagogischen Sinne förderlichen Umgangs mit Macht im Kontext der Lehrer-Schüler-Beziehung. Bei der Aufzählung der zu beachtenden Kriterien erzielen sie weitreichende Übereinstimmung. Mit dem Lehrer-Schüler-Verhältnis ist einer unter vielen denkbaren pädagogischen Bereichen herausgegriffen worden. Die übrigen drei Definitionen beschäftigen sich mit eher soziologischen Betrachtungen des Phänomens Macht. Ökologische, ökonomische, politische und weitere nicht-pädagogische Aspekte finden in ihnen Berücksichtigung.

Im nun folgenden Abschnitt soll der Bestand an pädagogischen Texten über Macht daraufhin in Augenschein genommen werden, in wieweit sich die Pädagogik dem genannten Thema zuwendet. Es wurden vier

⁹³ Vgl. Christoph Wulf (1974) S. 398.

pädagogische Zeitschriften darauf untersucht, wie viele Artikel und Aufsätze zum Thema *Macht* – sei es im Titel oder als inhaltlich bearbeitetes Schlagwort – veröffentlicht wurden. Untersucht wurden die Ausgaben der *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, die *Zeitschrift für Pädagogik* und ihre Beihefte, die Reihe *Bildung und Erziehung* sowie die Zeitschrift *Neue Sammlung*.

Die Ausgaben der *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* wurden ab dem ersten Jahrgang 1924 bis zum 78. Jahrgang 2002 untersucht. Innerhalb des 78-jährigen Bestehens dieser Reihe wurden vier Artikel zum Thema *Macht und Pädagogik* veröffentlicht, welche sich auch inhaltlich mit der Macht von Pädagogen befassen: Walter Hammel (1972), Ludwig A. Pongratz (1990), Norbert Ricken (2000) und Käte Meyer-Drawe (2001).

Als Zweites wurde die *Zeitschrift für Pädagogik* auf entsprechende Beiträge vom ersten Jahrgang 1954 bis zum 48. Jahrgang 2002 untersucht. Der Machtbegriff ist in keinem Aufsatztitel enthalten. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Macht in der Pädagogik leisten ausschließlich die Artikel von Walter Herzog (1991) und Käte Meyer-Drawe (1996).

Die Durchsicht der zugehörigen Beihefte der *Zeitschrift für Pädagogik* vom ersten Heft 1959 bis zum Jahr 2003 erbrachte, dass sich die zwei Beiträge von Patrick V. Dias (1990) und Rotraut Hoepfel (1992) am Rande mit der Macht im Zusammenhang mit Pädagogik befassen. Laut Auskunft des Registerbands ist *Macht* als Schlagwort nicht vorgesehen.

Als dritte Zeitschrift wurde *Bildung und Erziehung* vom ersten Jahrgang 1947 bis zum ersten Heft des 56. Jahrgangs 2003 untersucht.

⁹⁴ Vgl. Peter Köck u.a. (1976) S. 267 f..

Während des gesamten Zeitraums wurde kein Beitrag veröffentlicht, welcher sich laut Titel oder Schlagwortregister mit dem Thema *Macht* beschäftigt.

Viertens wurde die Reihe *Neue Sammlung* vom ersten Jahrgang 1960 bis zum zweiten Heft des 43. Jahrgangs 2003 durchgesehen. Dabei ließen sich zwei Beiträge finden, welche sich mit dem Zusammenhang von Macht und Erziehung beschäftigen. Dies ist zum einen das von Jürg Rüedi (1991) und zum anderen das von Michael Winkler (2000).

Die Ergebnisse der Zeitschriften-Recherche auf Ebene der ausgewählten Zeitschriften belegen, dass die Handhabung des Machtbegriffs in der Pädagogik über lange zeitliche Distanzen hinweg vernachlässigt wurde. Die erste Bearbeitung des Themas *Macht* in der Pädagogik findet sich im Jahre 1972. Erst 18 Jahre später folgt 1990 der nächste Artikel zum Thema. 1991 wurden zwei Zeitschriftenartikel gefunden. Im Jahre 1996 schließt eine Publikation an. 2000 folgen zwei Aufsätze. Der bislang letzte Artikel über den Zusammenhang von Macht und Pädagogik aus den gesichteten vier pädagogischen Zeitschriften stammt von 2001.

Mit insgesamt acht Zeitschriftenartikeln über die genannten Zeiträume hinweg stellt sich das Interesse an der Macht in pädagogischen Kontexten als gering dar. Der Begriff *Macht* ist als nicht in der Pädagogik beheimatet zu erachten.⁹⁵ Um es mit Lichtensteins Worten zu formulieren: Der Begriff Macht „gehört nicht zu dem Inventar des pädagogischen Denkens“⁹⁶. Diese Aussage beansprucht nach den Resultaten der Zeitschriften-Recherche Gültigkeit für die Zeit bis einschließlich 1971 sowie für die gesamten 80er Jahre des 20. Jahrhunderts. Die

⁹⁵ Die Zurückhaltung gegenüber einer Auseinandersetzung mit Macht führt Kob darauf zurück, dass es professionellen Erziehern völlig an einem Funktionsverständnis fehle, den unmittelbaren Zusammenhang von Erziehungsintention und Machtanspruch zu reflektieren. In: Janpeter Kob (1976) S. 46.

⁹⁶ Ernst Lichtenstein (1962) S. 51.

Beziehung von Macht und Pädagogik erregte die Aufmerksamkeit der Disziplin erst in den 70er und den 90er Jahren sowie zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Der Untersuchungsgegenstand erfreut sich seit Beginn der 90er Jahre einer steigenden Beachtung, welche insgesamt als gering zu bezeichnen ist.

1.4. Die eigene Fragestellung

Ausgehend von der Annahme, dass Macht ein unumgänglicher Faktor im Erziehungsgeschehen ist, bezeichne ich im Folgenden die spezielle Machtausübung des Erziehers zu Erziehungszwecken als Erziehungsmacht.

Die Verfasser der Publikationen über *Macht* kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen darüber, was Macht ist und auf welche Weise sich das Phänomen zeigt. Allein schon die Tatsache, dass in den 27 gesichteten pädagogischen Wörterbüchern und Lexika nur fünf Beiträge über Macht und davon wiederum nur zwei über den Zusammenhang von Macht und Erziehung vorliegen, belegt die Sprachlosigkeit in Bezug auf den Gegenstand *Macht*.⁹⁷

Zieht man die beiden Auskunft gebenden Artikel aus pädagogischen Wörterbüchern zu Rate, wie pädagogisch adäquate Machtanwendung zu geschehen habe, geben diese auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis beschränkt Auskunft. Das facettenreiche Phänomen *Macht* im Kontext der Pädagogik ist mit dieser Darstellung nicht erschöpft. Deshalb ist die Frage zu stellen, wie Machtausübung in der Erziehung geschieht. Dabei interessieren sowohl die speziellen Ausdrucksformen als auch die Wirkungsmechanismen erzieherischer Machtanwendung.

⁹⁷ Lichtenstein führt dies darauf zurück, dass Macht nicht zum Inventar des pädagogischen Denkens gehöre. In: Ernst Lichtenstein (1962) S. 51.

Die analytisch-diagnostische Ausrichtung auf den Gebrauch und Missbrauch von Macht in Erziehungskontexten im weiteren Sinne soll die Sensibilisierung von Erziehern fördern, sich mit den Gefahren und Risiken des Missbrauch ihrer Erziehungsmacht auseinander zu setzen. Außerdem soll zur Selbstreflexion angeregt werden. Vorbeugung und Früherkennung gilt es zu unterstützen. Die Ausdrucksmöglichkeiten erzieherischer Praktiken sollen auf ihren Machtgehalt hin in Augenschein genommen werden.

1.5. Methoden der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit wird insbesondere auf die Hermeneutik nach dem Verständnis Gadammers und auf die pädagogische Phänomenologie zurückgegriffen. Die Hermeneutik wird zur Bearbeitung der gesichteten Literatur zum Thema herangezogen, um den Bedeutungsgehalt des Phänomens in seiner Vielschichtigkeit und seinem Facettenreichtum zu erschließen. Die phänomenologische Betrachtungsweise zielt hingegen darauf ab, das Wesen des Untersuchungsgegenstandes herauszuarbeiten und dabei alles Unterschiedliche auf das Invariante und Wesenhafte hin zu reduzieren.

Es wird auf der Basis wissenschaftlicher Publikationen zum Thema *Macht* gearbeitet. Selbige werden als Quellenmaterial verwendet und daraufhin untersucht, welche Aussagen über das Wesen und die Bedeutung des Gegenstandes vorliegen. Die Bearbeitung und interpretative Erschließung des selbigen Schrifttums wird über die Hermeneutik geleistet. Ihr Aufgabenbereich ist die Erschließung menschlicher Lebensäußerungen – sei es in Form von Texten oder anderem.

Die Hermeneutik

In der vorliegenden Arbeit werden die Texte über *Macht* daraufhin untersucht, was ihnen zufolge Macht bedeutet, was sie über Macht in pä-

dagogischen Kontexten aussagen und welche Bedeutung ihren Aussagen für die Analyse der Erziehungsmacht einzuräumen ist. Dabei wird dem hermeneutischen Konzept Gadamers der Vorzug gegeben. Dieser bezieht in besonderer Weise den Verstehenshorizont des Interpreten mit ein und rückt seine aktuelle Bedarfssituation und Fragestellung in den Vordergrund des Erkenntnisprozesses. Auf diese Weise wird die individuelle Perspektive des Interpreten gewürdigt.

Gadamer bemüht sich um die Überwindung der hermeneutischen Differenz zwischen dem Entstehungs- und dem Interpretationskontext. Dabei werden beide Verstehenshorizonte miteinander verbunden. Diese Verschmelzung leistet der Interpret. Von seinem Standort aus ist sowohl ein Entwurf des historischen Horizonts der Textentstehung als auch sein persönlicher Gegenwartshorizont der Textauslegung wahrnehmbar. Trotz der u.a. zeitlich bedingten Unterschiede der Horizonte befinden sie sich in einem gemeinsamen Traditionszusammenhang. Dieser ermöglicht die Verschmelzung der Horizonte, den Transport des Sinngehalts aus der Vergangenheit in die Gegenwart und die Applikation bzw. die praktische Anwendung des Verstandenen.

Das Ergebnis dieses Verständnisprozesses ist maßgeblich von der Perspektive des Interpreten abhängig. Dies bedeutet, dass ein Text „in jeder konkreten Situation neu und anders verstanden werden muß.“⁹⁸ Der Interpret versteht zwar entsprechend seines Vorverständnisses, dass er am Text auf seine Rechtfertigbarkeit hin befragen und gegebenenfalls revidieren kann, ihm bleibt aber eine gänzliche Erfassung des Entstehungszusammenhanges aufgrund der hermeneutischen Differenz verwehrt. Die Interpretationen des historischen Gegenstandes sind nicht verifizierbar.⁹⁹

⁹⁸ Hans-Georg Gadamer (1960) S. 165.

⁹⁹ Vgl. ebd. S. 162 f..

Zusätzlich zur Hermeneutik wurde auf die geisteswissenschaftliche Methode der Phänomenologie – hier die pädagogische Phänomenologie nach Loch – zurückgegriffen.

Die pädagogische Phänomenologie

Der Untersuchungsgegenstand zeigt sich als ein in der pädagogischen Fachliteratur wiederkehrender Sachverhalt.¹⁰⁰ Über ihn wird in verschiedenen Kontexten gesprochen, in welchen er auf unterschiedliche Weise auftritt. Um eine möglichst konkrete Vorstellung vom Phänomen zu gewinnen, erfordert es eine Herausarbeitung seiner Wesenszüge. Diese Extrahierung soll mit Hilfe der pädagogischen Phänomenologie geleistet werden. Diese Methode hat zum Ziel, das Wesenhafte und Invariante von Gegenständen deskriptiv herauszuarbeiten, welche als Einzeltatsachen von Erziehung und Bildung zu erachten sind. Es geht der pädagogischen Phänomenologie um die möglichst exakte Zergliederung der Einzelheiten pädagogischer Praxis und der Darstellung der Relationen, in denen sich diese Komponenten befinden.¹⁰¹ In diesem Sinne strukturiert und schematisiert die pädagogische Phänomenologie. Im Unterschied zu anderen phänomenologischen Ausrichtungen wird in der pädagogischen Phänomenologie davon ausgegangen, dass die Vorurteilsfreiheit nicht absolut sein kann, da der Betrachter immer auch standortgebunden ist. Darüber hinaus wird berücksichtigt, dass die deskriptive Erfassung nicht allumfassend ist. Ansonsten müsste die gesamte Lebenswelt in dieser Beschreibung enthalten sein.¹⁰²

Laut Loch beginnt die phänomenologische Forschung jeweils damit, das betreffende Forschungsobjekt möglichst vorurteilsfrei und beschreibend zu erfassen. Dabei sei es wichtig, die verwendeten Begriffe in ihrer ursprünglichen Bedeutung zu verwenden. Auf diese Weise sollen die Varianten des Phänomens auf die wesentlichen Merkmale be-

¹⁰⁰ Siehe auch Kapitel 1.3. dieser Arbeit.

¹⁰¹ Vgl. Aloys Fischer (1914) S. 83.

¹⁰² Vgl. Helmut Danner (1994) S. 152. Dieser Unvollständigkeit verdankt die pädagogische Phänomenologie die Selbstbeschränkung, nur ein Versuch oder Approach sein zu können. Siehe hierzu Helmut Danner (1994) S. 145.

schränkt werden. Durch das Reduzieren des Besonderen auf das Allgemeine des Gegenstandes und auf seine wesentlichen Bestandteile könne festgestellt werden, welche produktiven Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Komponenten bestehen. Die phänomenologische Beschreibung agiert konstitutiv in dem Sinne, als dass sie anhand der Beschreibung von Verbindungen jener Komponenten Schemata abstrakter theoretischer Begriffe artikuliert.¹⁰³ Insofern erfasst die Phänomenologie in idealtypischer¹⁰⁴ Weise das Allgemeine und Wesenhafte eines Phänomens.

Die Herangehensweise der pädagogischen Phänomenologie soll dazu verwendet werden, die wesenhaften Elemente der Macht in ihrem Bezug zueinander zu erfassen. Dies soll im Rahmen eines Strukturmodells geschehen.

1.6. Gliederung der Arbeit

Die Arbeit befasst sich mit dem Thema *Macht* in der Erziehung allgemein und setzt den Schwerpunkt auf die Erziehungsmacht. Diese ist das Vermögen des Erziehers, Erziehungsintentionen tätig zu realisieren, so dass dies in Erziehungswirkungen mündet. Die Macht des Zöglings wird auch berücksichtigt, ist aber nicht erzieherisch in der über den intentionalen Erziehungsbegriff definierten Weise. Sie wird als eine für die Erziehung relevante Einflussgröße betrachtet.

In diesem Kapitel wird der eigene Erziehungsbegriff erörtert. Hier geht es um eine Darstellung des Erziehungsverständnisses, welches dieser Arbeit zugrunde gelegt und aus welchem die Relevanz des Machtaspektes abgeleitet wird. Es gilt, das wesentliche Verbindungsstück zwischen Erziehung und Macht herauszuarbeiten. Erziehung, Macht und

¹⁰³ Vgl. Werner Loch (1998) S. 314 f..

¹⁰⁴ Der Begriff des Idealtypus stammt von Weber. Er verwendet diesen für reine Typen, welche in der Realität nicht vorkommen. In: Max Weber (1980) S. 124.

Erziehungsmacht werden kurz in einigen Ausdrucksformen skizziert, um ihre Bedeutung für Erzieher und Zögling zu verdeutlichen.

Kapitel 2 enthält eine Auseinandersetzung mit den grundlegenden Werken zur Macht, deren Definitionen als traditionsbegründet in der Weise zu erachten sind, als sie Überlegungen enthalten, welche von vielen Autoren nach ihnen berücksichtigt und übernommen wurden. Diese Publikationen werden kritisch auf ihre Nützlichkeit für die Erfassung der Erziehungsmacht und ihre generelle pädagogische Bedeutung untersucht.

In Kapitel 3 werden die pädagogischen Texte inhaltlich skizziert, die sich mit dem Zusammenhang von Macht und unterschiedlichen Aspekten pädagogischen Agierens befassen. In einem weiteren Schritt folgt die Zuordnung zu den in Kapitel 2 genannten klassischen Ansätze, soweit sich Übereinstimmungen finden lassen.

In Kapitel 4 wird ein Strukturmodell pädagogischer Machtbeziehungen vorgestellt. Dieses soll dem Mangel an Machtmodellen Abhilfe schaffen. In dieser Textpassage geht es darum, Machtverhältnisse mit allen notwendigen und wesenhaften Bestandteilen zu erfassen. Dabei wird zuerst der betreffende Aspekt in seiner invarianten Bedeutung und Beschaffenheit erfasst. Anschließend wird zur Sprache gebracht, wie sich dieser Bestandteil in einer erzieherischen Machtbeziehung ausnimmt. So wird z.B. gefragt, welche Bedeutung Überlegenheit für Macht allgemein und für Erziehungsmacht speziell hat.

Das vorgestellte Strukturmodell hat Gültigkeit für jede Art von Machtbeziehung. Aus den gesichteten Publikationen werden die als relevant erachteten Kriterien extrahiert und in ein heuristisches Modell integriert. Das Gerüst erhält auf diese Weise seine konkrete pädagogische Ummantelung.

In Kapitel 5 werden verschiedene Kategorisierungsversuche dargestellt, die bereits zur empirischen Erfassung der Macht genutzt wurden. Für die vorliegende Arbeit werden Kategorien zur Erfassung erzieherischer Machtausübung ausgewählt, welche auf spezifischen Erziehungsaktivitäten beruhen: *Überzeugen, Informieren, Verfügen und Animieren*. Ihre Ausübung, Ausdrucksformen und Wirkungen werden in diesem Textsegment herausgearbeitet.

In Kapitel 6 werden zwei pädagogische Beziehungen daraufhin untersucht, welche der bezeichneten Machtaktivitäten zur Anwendung gelangen. Es handelt sich um pädagogische Zweierbeziehungen in den Kontexten Familie und Schule. Zuerst wird untersucht, welche Machtvarianten angewendet werden. Dabei wird sowohl der Gebrauch als der Missbrauch von Macht seitens der Erzieher beachtet. Die Grenze zwischen Gebrauch und Missbrauch der Erziehungsmacht wird daran bemessen, ob es sich um pädagogisch wertvolle Absichten und Wirkungen handelt. Als wesentlicher Einfluss wird die Macht von Zöglingen berücksichtigt. Hier werden die Machtpraktiken auf ihren Gebrauchs- oder Missbrauchsgehalt hin betrachtet. Im Anschluss an die Darstellung der beiden Beziehungen werden die Spezifika des erzieherischen Machtgebrauchs erörtert.

In Kapitel 7 wird die Erziehungsmacht in ihrer wesentlichen Ausrichtung, ihren Randbedingungen und Ausläufern gezielt in Augenschein genommen. Dabei gilt es, die vielfältigen Facetten erzieherischer Machtpraktiken auf die wesentlichen Eigenarten zuzuspitzen und von anderen Möglichkeiten der Machtanwendung zu unterscheiden. Damit soll eine Differenzierung zwischen dem Gebrauch und dem Missbrauch von Erziehungsmacht sowie die Differenzierung gegenüber nicht erzieherischen Spielarten von Macht ermöglicht werden.

Abschließend wird eine alternative Modellvorstellung des adäquaten Gebrauchs von Erziehungsmacht vorgestellt, welche sich von der des Nullsummenspiels positiv abhebt. Ein Nullsummenspiel in Bezug auf Macht würde bedeuten, dass die Summe der Macht konstant bleibt und es eine Umverteilung geben kann und nur eine Umverteilung möglich ist. Bei dieser neuen Verteilung bedeutet der Zugewinn des einen Interaktionspartners immer den Verlust des anderen.

Es folgt im Schlusskapitel 8 ein Resümee der Ergebnisse, Einsichten und Aussichten.

2. Der Machtbegriff

Der Begriff Macht wird laut der Darstellung in den gesichteten Wörterbüchern mit unterschiedlichen Bedeutungen verwendet. Deshalb soll an dieser Stelle die Begriffsbestimmung aus Kapitel 1.1. verwendet werden. Dort heißt es, Macht sei „das neutrale Vermögen eines Individuums, in einer sozialen Beziehung wirksam auf ein oder mehrere Gegenüber einzuwirken.“¹⁰⁵ Die Macht ist folglich Wirkungsmacht, welche menschliches Handeln an sein Ziel führt. Sie wird in der Beziehung des Machthabers zu anderen Personen praktiziert. Die Basis dafür sind die Potenziale des Mächtigen. Aufgrund dieser kann er wirken und verursachen.

Der Begriff Macht und seine Bedeutung wurde bereits von Seiten vieler wissenschaftlicher Disziplinen untersucht.¹⁰⁶ Aus den verschiedenen Perspektiven verstehen und erklären sie Macht unterschiedlich. Die Wissenschaftler konstruieren je einen eigenen Machtbegriff. Ihre Definitionen wurden bislang nicht verifiziert und haben den Status von Arbeitshypothesen oder Annäherungen inne. Trotz ihrer Unterschiedlichkeit finden sich Übereinstimmungen in der Einschätzung des Untersuchungsgegenstandes. Die Überlegungen werden häufig unter Berufung auf die gleichen Werke dargelegt. Nach Sichtung der Literatur wird nun davon ausgegangen, dass die häufig zum Thema Macht herangezogenen Werke, wie z.B. 'Wirtschaft und Gesellschaft' von Max Weber oder Machiavellis 'Il Principe', grundlegende Erkenntnisse über den Gegenstand anbieten. Dieser Vermutung folgend werden nun einige Werke inhaltlich skizziert, auf welche in Lexika und Wörterbüchern häufig verwiesen wird.

In diesem Kapitel werden acht Konzepte über Macht dargestellt. Dabei wird unter Macht die soziale Macht verstanden, welche von Menschen

¹⁰⁵ Diese Definition wurde in dieser Arbeit auf Seite 8 entwickelt.

über Menschen angewendet werden kann. Die Macht der Natur, die häufig als Naturgewalt bezeichnet wird, oder Gottesmacht werden mit diesem Suchraster nicht erfasst. Die Verfasser der ausgewählten Werke stehen für eine spezifische Denkrichtung. Sie sind als Stifter bedeutender Leitideen der Macht und über die Zeit hinaus wirksamer Konzepte zu bewerten. Ihre Texte sind als klassisch im Sinne von mustergültig zu erachten.¹⁰⁷ Die Grundannahmen von Machiavelli, Weber, Adler usw. finden sich in den lexikalischen Definitionen der Gegenwart wieder, was ihre Aktualität und Bedeutung zeigt.¹⁰⁸

Die Publikationen werden systematisch nach ihrer Zugangsweise zur Macht in drei Gruppen eingeteilt. Zur ersten Gruppe gehören die Texte, in welchen Macht anhand eines Einzelaspekts dargestellt wird. In diesen Werken wird mit Vergleichen oder in Abgrenzung von anderen Phänomenen gearbeitet. Um den Gegenstand Macht deutlich zu konturieren, werden dabei insbesondere soziologische und philosophische Begriffe wie z.B. Rolle, Medium und Synthesis verwendet. In der zweiten Gruppe sind die pragmatisch ausgerichteten Ansätze zu finden. Ihre Autoren befassen sich mit der Machtpraxis und den anwendungsspezifischen Fragen oder Empfehlungen, wie Machtausübung optimiert, sinnvoll dosiert und etwaigem Machtverlust vorgebeugt werden kann. In der dritten Gruppe befinden sich die mehrdimensional orientierten Publikationen. In ihnen wird ein besonderes Augenmerk darauf gerichtet, aus welchen Bestandteilen das vielschichtige Untersuchungsobjekt Macht besteht und wie es um seinen Aufbau sowie seine Wirkungsweise bestellt ist. In den einzelnen Gruppen werden die Werke in chronologischer Reihenfolge besprochen.

¹⁰⁶ Siehe hierzu Kapitel 1.3. in dieser Arbeit.

¹⁰⁷ Das Adjektiv *klassisch* ist von dem lateinischen *classicus* und dem französischen *classique* abgeleitet und bedeutet mustergültig. In: Friedrich Kluge (1975) S. 374.

¹⁰⁸ Vgl. den Anhang dieser Arbeit mit einer Liste neuerer Lexika, Enzyklopädien und Wörterbücher.

Jede der hier untersuchten Publikationen über Macht wird zuerst inhaltlich skizziert. Anschließend wird untersucht, ob Aussagen über den erzieherischen Umgang mit Macht gemacht werden oder ob sich solche Erkenntnisse aus ihnen ableiten lassen.

2.1. Unifaktorielle Konzepte

Hier werden Publikationen über Macht besprochen, die das Phänomen anhand eines einzelnen Phänomens darstellen. Die Zugangsweise der Autoren besteht darin, über Synonyme und Anonyme das Wesen des Untersuchungsgegenstandes zu erfassen. Dabei führen ihre Abgrenzungsversuche sowie Vergleiche zu einer Konturierung der Macht.

2.1.1. Friedrich Nietzsche: Der Wille zur Macht (ca. 1886)

Nietzsche expliziert das Machtphänomen über zahlreiche philosophische Dimensionen. Dabei entfaltet er ein spezielles Menschen- und Weltbild über den Willen zur Macht bzw. Macht.¹⁰⁹ Letztere gilt ihm als die Grundlage allen Lebens und Seins.

Nietzsche zufolge ist der Mensch ein Wesen der Macht, denn Macht ist der Ausdruck allen Lebens.¹¹⁰ Das Machtstreben sei Ausdruck für Lebensenergie und Gestaltungskraft. Es durchdringe alles Sein und verleihe ihm schöpferische Potenz. Das menschliche Leben sei „bloß ein *Einzelfall* des Willens zur Macht“¹¹¹. Der Mensch werde bereits als Kreatur der Macht geboren. Sein Wille zur Macht weise ihn als großes Wesen aus. Deshalb sei das Leben eines Menschen nicht darauf gerichtet, innere Bedingungen an äußere Umstände anzupassen, sondern von innen heraus auf die Umwelt einzuwirken, sie sich zu unter-

¹⁰⁹ Vgl. Friedrich Nietzsche (1980) S. 449.

¹¹⁰ Vgl. ebd. S. 465.

¹¹¹ Ebd. S. 468.

werfen und einzuverleiben.¹¹² Schließlich verfüge ein Individuum über das Vermögen und das Streben hiernach.

Nietzsches Ideal ist der „*höhere Mensch*“¹¹³ bzw. der Übermensch, welcher seine Welt unterwirft und gestaltet. Er sei das gesunde, schöpferische und starke Individuum, dessen wesenhafter Ausdruck das Streben nach Macht ist.¹¹⁴ Die Freisetzung der Macht setze die Entlarvung von Gott als erfundene Wesenheit voraus. Die Demutsstarre gegenüber Gott solle zu Gunsten einer Heiligung des diesseitigen Lebens überwunden werden.¹¹⁵ Laut Nietzsches Weltordnung sei der vom Willen zur Macht beseelte Mensch sowohl der Sinn als auch das Ziel.

Der Wille zur Macht könne sich allein in Widerständen äußern.¹¹⁶ Sie seien seine Projektionsfläche. Menschliches Streben nach Macht äußere sich u.a. im Machtkampf bzw. in einem fließenden Machtgrenzen-Bestimmen.¹¹⁷ Bei einer Konfrontation werde das Stärkere „über das Schwächere Herr, soweit dies eben seinen Grad von Selbständigkeit nicht durchsetzen kann“¹¹⁸. Im Kampf stünden sich immer zwei unterschiedlich mächtige Wesenheiten gegenüber, die miteinander um ein „Neu-Arrangement der Kräfte“¹¹⁹ rängen. Dabei sei die Übermacht bzw. das Mehr an Macht ausschlaggebend.

Der Wille zur Macht sei weder der Drang zur Gewalttätigkeit noch die Neigung, andere zu unterjochen. Der höhere Mensch strebt nach Vollkommenheit und der Vervollkommnung seines Seins. Der Wille zur Macht sei auf den eigenen Nutzen statt auf den Schaden anderer aus-

¹¹² Vgl. ebd. S. 458.

¹¹³ Ebd. S. 158.

¹¹⁴ Vgl. ebd. S. 342.

¹¹⁵ Vgl. Rüdiger Safranski (1997) S. 260 f..

¹¹⁶ Vgl. Friedrich Nietzsche (1980) S. 438.

¹¹⁷ Vgl. ebd.S. 425.

¹¹⁸ Ebd. S. 425.

¹¹⁹ Ebd. S. 427.

gerichtet. Moral wirke dabei degenerativ und begrenzend auf den Willen zur Macht.¹²⁰ Der Mensch sei deshalb nicht grundsätzlich unmoralisch.

Nietzsche lehnt das Luststreben ab. Alles Lebende „strebt nicht nach Lust, sondern Lust tritt ein, wenn es erreicht, wonach es strebt: Lust begleitet, Lust bewegt nicht“.¹²¹ Wer die *hedonistische* Perspektive bevorzugt, ist laut Nietzsche missraten und leidet.¹²² Sowohl Leiden als auch Missratenheit seien mit seiner Idealkonzeption des Übermenschlichen nicht zu vereinbaren.

Die Kulmination des Willens zur Macht liege in der Gestaltung von Sein: „Dem Werden den Charakter des Seins *aufzuprägen* – das ist der *höchste Wille zur Macht*.“¹²³ Folglich zeige sich das Höchstmaß menschlicher Gestaltungskraft darin, Werdendes und Wachsendes zu leiten und zu modifizieren, anstatt Bestehendes zu unterwerfen oder zu zerstören. Der größte Wille zur Macht sei produktiv ausgerichtet.

Nietzsches Vorstellung zufolge strebt jedes Sein danach, sich und seine Macht über den ganzen Raum auszudehnen „und alles das zurückzustoßen, was seiner Ausdehnung widerstrebt. Aber er stößt fortwährend auf gleiche Bestrebungen anderer Körper und endet, sich mit denen zu arrangieren (>>vereinigen<<), welche ihm verwandt genug sind: - *so konspirieren sie dann zusammen zur Macht*.“¹²⁴ Gemeinsames Agieren, Kooperieren und Arrangieren könnten dem zufolge auch machtvoll sein. Die Unterwerfung bleibe damit jenen Individuen vorbehalten, welche dem stärkeren nicht verwandt genug oder ihm gegenüber nicht ausreichend durchsetzungsfähig seien.

¹²⁰ Vgl. Friedrich Nietzsche (1999) S. 185.

¹²¹ Friedrich Nietzsche (1980) S. 465.

¹²² Vgl. Friedrich Nietzsche (1980) S. 520.

¹²³ Ebd. S. 418. In Zusammenhang mit dieser Aussage ist nach dem Status von Erziehern zu fragen: Gilt die spezifisch erzieherische Tätigkeit entsprechend als eine der höchsten Aktivitäten?

Nietzsche betrachtet den Willen zur Macht als die Grundlage und die Substanz der Welt schlechthin. Sie werde zum Selbstzweck. Sein Welt- und Menschenbild bringt er auf die Formel „*Diese Welt ist der Wille zur Macht – und nichts außerdem!*“ Und auch ihr selber seid dieser Wille zur Macht – und nichts außerdem!“¹²⁵ Eine Kategorisierung als gut oder böse weist Nietzsche zurück.

Bedeutung für die Pädagogik

Nietzsche hat wie kein anderer Autor die Vorzüge von Macht dargelegt. Sie sei die Lebensenergie, die sich auf die Vollkommenheit und auf ein höheres Dasein zubewegt. Sie sei nicht böse oder schlecht. Sie sei überall dort, wo Lebendiges existiere. Für Lebewesen sei sie ein lebensbejahendes Element. Ihre destruktiven Auswirkungen, welche sich auch in Form von Gewalt äußerten, seien wesenhafte Teile ihrer Existenz und ihrer drängenden Eigenbewegung. Die Unterwerfung anderer Individuen werde toleriert, soweit es der Selbstwerdung und –erhöhung im Wege stünde. Im Gegensatz zu Machiavelli findet sich bei Nietzsche keine konkrete Gewaltempfehlung.

Nietzsche findet einen Zugang zum Phänomen Macht, der frei von emotional geladenen Abwehrhaltungen ist. Dies bietet ihm die Möglichkeit, über Vor- und Nachteile von Machtanwendung zu reflektieren, statt sie per se zu beurteilen oder abzulehnen. Eine Anerkennung auch der positiven Eigenschaften und Wirkungen von Macht erschließt dem Leser eine umfangreiche Ansicht ihres Wirkungsspielraums.

Macht sei eine Art Energie, die Menschen wesenhaft durchdringt und antreibt. Sie könne sich konstruktiv wie destruktiv äußern. Nietzsche zufolge kann sie nicht ausgeschlossen werden. Ihrem Wesen nach sei sie produktiv auf das Werden, die Perfektionierung und die Vervoll-

¹²⁴ Ebd. S. 430.

kommung eines jeweiligen Individuums ausgerichtet. Insofern folge der Wille zur Macht einer Ethik des Einzelfalls. Hierdurch setzt er sich deutlich von Machiavellis Machtkonzept ab.

Über die höchste Macht verfügt laut dem Verfasser derjenige, der das Werdende prägt.¹²⁶ Unter dem Begriff Prägung ist hier im weiteren Sinne auch Erziehung und Bildung zu verstehen. Die prägende Einwirkung verleihe höchste Macht. Dies bedeutet übertragen auf die Pädagogik, dass erzieherisches Einwirken Pädagogen mächtig mache. Dieses Erkenntnis könne dazu herangezogen werden, um auch das durch Erziehung zustande kommende Machtaufkommen zu berücksichtigen und den Erzieher als Mächtigen auszuweisen.

Die Macht könne besonders dann erzieherisch fördernd eingesetzt werden, wenn der Pädagoge sich über seine Macht im Klaren sei und sie als konstruktives Instrument begreife. Dies sei in besonderer Weise für das Selbstverständnis als mächtiger Erzieher gültig. Damit könne die Scheu vor und Hilflosigkeit gegenüber Macht verringert werden. Macht ist Nietzsches Ausführungen folgend keine willkürlich hereinbrechende Naturgewalt, die unkontrollierbar ist, dem menschlichen Dasein feindlich gesinnt gegenüber steht und unvorhersehbare Schäden anrichtet. Statt dessen handele es sich der Erkenntnis des Verfassers zufolge um eine ihrem Streben nach durchschaubare und relativ kalkulierbare Einflussgröße. Deshalb sollte das Interesse seitens der Pädagogik darauf gerichtet werden, die produktiven Anteile und Konsequenzen von Machtausübung zu untersuchen, statt das Phänomen von vornherein als destruktiv abzulehnen.

Aus ethischer Sicht ist an Nietzsches Machtkonzept das Ausblenden der Missbrauchskomponente zu bemängeln. Am Willen zur Macht wertschätzt er die produktiven, nach Höherem strebenden Tendenzen

¹²⁵ Ebd. S. 697.

des wollenden Individuums. Der Autor vernachlässigt hingegen die von diesem Streben in negativer Weise Betroffenen. Dem ist Bedeutung für die Pädagogik beizumessen, da insbesondere Zöglinge zu diesen Betroffenen zählen können. Die Hintansetzung der Risiken und Nebenwirkungen von Machtausübung ist insofern ein Manko dieses Ansatzes. Nietzsches tolerante Haltung gegenüber den destruktiven Auswüchsen und Effekten des Willens zur Macht hat ihm den Vorwurf eingetragen, die schädlichen Konsequenzen des machtvollen Vorgehens von Übermenschen – und in der logischen Folge einiger Untermenschen – billigend in Kauf genommen zu haben. Ihm wird diesbezüglich vorgeworfen, sozialdarwinistischen Tendenzen in Gesellschaft und Politik Vorschub geleistet zu haben.

Das zerstörerische Potenzial von Macht darf aus pädagogischer Perspektive und mit Blick auf den Schutz des Zöglings nicht ausgespart werden. Diese können durch das Machtstreben anderer Individuen tiefgreifenden Schaden erleiden. Diese Gefahr ist durch ihre Hilfsbedürftigkeit und Verletzlichkeit gegeben. Strategien der Beschönigung, der Tabuisierung oder Verteufelung des Machtphänomens lassen wenig Möglichkeiten für eine realistische Gefahrenprognose und -verhütung. Erst ein Wissen, welches die Handlungsmöglichkeiten und Wirkungschancen von Macht erfasst, kann Gutes bewirken und Schlechtes vermeiden.

Das Machtstreben als wesentliches, ambivalentes Lebensprinzip zu betrachten, das für Menschen unverzichtbar ist, bedeutet letztlich die Bejahung und Annahme von Macht. Nietzsches Kosmologie, Macht sei in fast allem zu finden, was dem Leben zuträglich ist, öffnet rein definitorisch den Machtkontext in einem Maß, welches beliebige Elemente zulässt und den Horizont der Betrachtung erweitert.

¹²⁶ Vgl. Friedrich Nietzsche (1980) S. 418.

2.1.2. Max Weber: Wirtschaft und Gesellschaft (1921)

Weber erörtert Macht und Herrschaft in einer Gegenüberstellung. Macht stehe als Äquivalent für Effizienz und Rentabilität.¹²⁷ Sie sei ein Pfeiler des sozialen Handelns. Macht sei soziologisch amorph, also form- und gestaltlos. Sie könne sich auf jeden Referenzbereich beziehen.

Macht bedeutet Weber zufolge „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht. Herrschaft soll heißen die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden“¹²⁸. Machtausübung könne auch unter Verwendung von Zwang einhergehen, denn Macht sei zugleich auch die „Möglichkeit, den eigenen Willen dem Verhalten anderer aufzuzwingen“¹²⁹. Weitere Bezugsphänomene seien Rechtsansprüche und Gewalt.¹³⁰

Die Webersche Machtdefinition ähnelt Russells Auslegung von Macht als „das Herstellen gewollter Wirkungen.“¹³¹ Russell geht es jedoch um die faktische Durchsetzung, während Weber sich mit der Option bzw. der Chance auf Durchsetzung begnügt. Die Webersche Begriffsbestimmung sieht den Möglichkeitscharakter von Macht als wesentlich an. Bereits die Option auf Durchsetzung gelte als ausreichender Indikator für Macht, selbst wenn diese nicht in die Tat umgesetzt werde.

Äquivalent zu seiner Begriffsbestimmung von Macht versteht Weber unter Kampf Handeln mit „der Absicht der Durchsetzung des eigenen

¹²⁷ Vgl. Max Weber (1980) S. 96.

¹²⁸ Ebd. S. 28.

¹²⁹ Ebd. S. 542.

¹³⁰ Vgl. ebd. S. 542.

¹³¹ Russell, Bertrand (1947) S. 35.

Willens gegen Widerstand des oder der Partner“¹³². Macht und Kampf sind Webers Auffassung folgend eng miteinander verwandt.

Stellt man die Definitionen von Kampf und Macht in Form einer Gleichung auf, so ergibt sich daraus Kampf als Absicht, Macht gegen Widerstände einzusetzen sowie Macht als Möglichkeit, erfolgreich zu kämpfen.

Die Macht sei von Ordnung und Strukturen unabhängig. Sie sei deshalb – im Gegensatz zur Herrschaft – fähig, auf der Metaebene die Regeln zu verändern und neue Bedingungen zu schaffen. Herrschaft könne statt dessen nur begrenzt unter Beachtung und Einhaltung der speziellen Rahmenbedingungen operieren.

Der Herrschaftsbegriff beziehe sich konkret auf größere soziale Gebilde wie z.B. Institutionen. Aus diesem Grund sei der soziologische Herrschaftsbegriff präziser als der Macht.¹³³

Herrschaft verhalte sich antagonistisch gegenüber Macht. Sie verfüge über eine bestimmte Gestalt und ist in Bezug auf die Adressatengruppe und Art des Inhalts des Befehls festgelegt. Die Wirksamkeit herrschaftlicher Anordnungen treffe auf Umsetzungschancen, wenn die Voraussetzungen hierfür erfüllt seien. Dies zeige die Abhängigkeit des Herrschers vom systemimmanenten Regelwerk. Ohne Regeln, Vorgaben und Grenzen ist Herrschaft laut Verfasser nicht möglich.

Herrschaft sei notwendigerweise an soziale Gebilde gebunden, deren Mitglieder subjektiv sinnvoll mit dem bindenden Glauben an die Legitimation dieser Ordnung handelten. Würden die Personen skeptisch, ob die Ordnung angemessen ist und zweifelten sie die Rechtmäßigkeit der bestehenden Rollenverteilung an, könnten Machtkämpfe entste-

¹³² Max Weber (1980) S. 20.

hen. Diese setzten sich über die Rahmenbedingungen der Herrschaft hinweg und bedrohten aufgrund ihres regelwidrigen Vorgehens den Fortbestand der Herrschaft. Die Kontrahenten versuchten, neue Herrschaftsstrukturen auszufechten. Wäre der Kampf für den Änderungswilligen erfolgreich, könne die Beziehungsstruktur modifiziert werden. Die überholte Herrschaftsordnung werde durch eine andere ersetzt. Macht stelle folglich eine Chance dar, den Status quo gegebener Herrschaftsverhältnisse zu bedrohen oder ihn gegen Änderungswünsche anderer zu verteidigen. Vor dem Hintergrund des Zerstörungspotentials von Macht in Bezug auf bestehende Herrschaftsformationen bietet Macht die Möglichkeit zur Überschreitung bestehender sozialer Ordnungen. Sie gelte aus dieser Perspektive als Instabilität verursachend. Macht sei die Dynamik der Durchsetzungskraft und Herrschaft ihre Statik. Wäre der statische Zustand erreicht, könne Macht nicht weiterbestehen.

Macht versucht laut Weber, sich auszubreiten. Dies geschehe über eine Stabilisierung und Institutionalisierung. Dabei werde ein Teil der Dynamik von Macht eingebüßt. Wäre dies der Fall und Macht manifestiere sich, sei sie zu Herrschaft umgeschlagen. Macht dränge einerseits nach Verfestigung, andererseits wirke diese Verfestigung aber immer auch gegen Macht. Denn: Macht sei immer auf die Möglichkeit angewiesen, sich verändern und umdefinieren zu können. Verlöre sie diese Möglichkeit, könne nicht mehr von Macht gesprochen werden.

Ein Phänomen, welches Weber zufolge deutlich von Macht abzugrenzen ist, ist die Autorität. Diese gelte als „ein unabhängig von allem Interesse bestehendes Recht auf „Gehorsam“ gegenüber den tatsächlich Beherrschten“¹³⁴. Während die Macht willkürlich agieren könne, benötigten Autoritätswirkungen ihre Legitimation. Sie fordere qua Gesetzgebung das ihr Zustehende ein. Dies habe die Abhängigkeit der Autori-

¹³³ Vgl. ebd. S. 28 f..

tät von jenen Rechten im weiteren Sinne zur Konsequenz. So könnten beispielsweise gesetzliche Reformen innerhalb der Rechtsprechung die Änderung althergebrachter Autoritätsbezüge bewirken. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal gegenüber Macht bestehe darin, dass Autorität nicht darauf abziele, den Gegenüber-stehenden zu überwinden oder sich gegen ihn durchzusetzen, sondern in seinem Sinne zu agieren.

Bedeutung für die Pädagogik

Bei einer Übertragung der Weberschen Definitionen auf den pädagogischen Bereich zeigt sich, dass diese nur beschränkte Gültigkeit haben. Der Autor geht von der Voraussetzung aus, dass sich die Beteiligten als Wille und Gegenwille begegnen. Hiergegen ist einzuwenden, dass das Zustandekommen des Willens eines Zöglings erst noch unterstützt und gefördert werden muss. Er kann nicht als ausgereift vorausgesetzt werden.

Laut Weber kann Machtausübung nur stattfinden, wenn sich zwei Willensmächte begegnen. In der Erziehung sei nicht zu jeder Zeit eine Konfrontation des Erzieher-Willens mit dem Zöglings-Willen gegeben. Letzterer müsse sich erst ausbilden. Wenn der Wille das entscheidende Vehikel von Macht darstelle, entbehre zumindest das erzieherische Verhältnis zum minder-jährigen Zögling über große Strecken hinweg Macht. Darin stimmt auch Lichtenstein überein. Ihm zufolge kann Machtausübung in der Erziehung überhaupt nur in bestimmten Phasen und vereinzelt Situationen des gesamten Erziehungsverlaufs stattfinden. Schließlich seien nicht per se Willenskonstellationen gegeben, welcher es für einen echten Willenskonflikt bedürfe. Zu einem Erziehungskampf könne es erst kommen, „wenn dem Erziehungswillen ein zwar noch nicht gereifter, aber bereits ichkonzentrierter und vital erstarkter Gegenwille mit deutlichem Eigenmachtbewußtsein gegenüber-

¹³⁴ Max Weber (1980) S. 542.

tritt.“¹³⁵ Zu seiner Ausbildung müsse es zunächst einmal kommen, bevor der Wille des Zöglings in Konfrontation mit dem Willen des Erziehers treten könne. Außerdem ist die von Weber vorausgesetzte Diskrepanz beider Willen für das Aufladen der Spannungsenergie der Macht problematisch, da selbst ausgereifte Willen sich nicht generell im Widerstreit befänden. Lichtenstein versteht es als „Fehldeutung“¹³⁶, den Zöglings-Willen grundsätzlich als Widerstandswillen aufzufassen. Er meint, die Jugend sei das Alter der Willensstrukturierung. Dies bedeute aber zugleich, dass Machtausübung ihre scharfen Grenzen in der Erziehung hat: einerseits gegenüber einem Kind, dem gegenüber der Alternativ-Charakter der Willensentscheidung noch verschlossen sei, wie andererseits gegenüber dem Erzieher, dem die verinnerlichte, freie Motivationsstruktur des Willens Regelzwang und Machteingriff verbiete.¹³⁷

Da der Edukand sich während seiner Entwicklung in Richtung Selbstwerdung bewege, sei die Öffnung seines Horizontes von entscheidender Bedeutung. Bewegt sich die Macht seines Erziehers auf ihre Ausbreitung sowie Etablierung in Herrschaft und damit ihre Festschreibung zu – wie Weber dies für jede Machtausübung vorsieht - wirke dies der Selbstentfaltung und Selbstermächtigung des Edukanden entgegen. Schließlich hat dem Verfasser zufolge auf herrschaftliche Befehle nur Gehorsam zu folgen. Machtkämpfe, trotziges Sich-Widersetzen, Verweigerung und Aufbegehren des Zöglings fänden hier ebenso wenig Raum wie innovative Veränderungen. Herrschaft von Erziehern über zu Erziehende, verstanden als Gehorsam bewirkendes soziales Agieren, berge die Gefahr, die Selbstwerdung und –verwirklichung des Zöglings zu verhindern. Aus diesem Grund solle dafür gesorgt werden, dass sich Erziehungsmacht nicht als Herrschaft nach Weberschem Verständnis über den zu Erziehenden manifestiere und ihm darüber

¹³⁵ Ernst Lichtenstein (1967) S. 26.

¹³⁶ Ernst Lichtenstein (1962) S. 59.

¹³⁷ Vgl. ebd. S. 58.

Entwicklungschancen nähme. In diesem Fall würde eine Erzieher-Herrschaft eingerichtet, die den Zögling auf seine Rolle festlege und an seiner Weiterentwicklung hindere. Die Machtdefinition von Weber ist darum auf Erziehungssituationen nur beschränkt übertragbar und lässt nur bedingt Aussagen über erzieherische Anwendung von Macht zu.

Weiterhin vernachlässigt Weber eine Beschränkung zulässiger Machtinstrumente. Jede Art der Machtausübung sei akzeptabel, „gleichviel, worauf diese Chance beruht“¹³⁸. Insofern ist Weber wie auch Machiavelli und Nietzsche der Vorwurf zu machen, er vernachlässige die Methodenbeschränkung mit dem Ziel, den Zögling vor unangemessenen Übergriffen zu schützen. Die ethische Frage nach zulässigen Instrumenten der Machtausübung ist für die Pädagogik erheblich, um Schädliches aus der Erziehung auszugrenzen. Webers Methodenrelativismus vereitelt damit eine Grenzziehung zwischen im pädagogischen Sinne fördernden und schädigenden Machtpraktiken.

2.1.3. Dieter Claessens: Rolle und Macht (1968)

Claessens erörtert Macht anhand von Rollen, da letztere deutlich konturiert und assoziierbar sind. Macht aktualisiere sich, wenn sie ausgeübt oder erfahren würde. Sie habe die Tendenz, unerkannt zu bleiben.¹³⁹ Macht materialisiere sich in Rollen.

Claessens unterscheidet zwischen zwei Machtarten: Social Power und Self-Imposed-Power.¹⁴⁰ Social Power sei die Macht durch das System. Sie unterliege institutionalisierten Zuordnungs- und Regelungsmechanismen. Die gegebenen Regeln seien unbedingt zu beachten. Sie könnten weder angezweifelt noch verändert werden. Militär- und höhere Verwaltungsrollen seien klassische Machtrollen, die über Social

¹³⁸ Max Weber (1980) S. 28.

¹³⁹ Vgl. Dieter Claessens (1970) S. 11 f..

¹⁴⁰ Vgl. Dieter Claessens (1970) S. 60.

Power verfügten. Da die der Rollenträger nicht mehr beitrügen, als die Leistungsanforderungen der Rolle beanspruchten, ginge das Machtpotenzial gänzlich in den Rollen auf.

Self-Imposed-Power stünde dagegen Wirtschaftsbossen, höheren Politikern und Erfindern zur Verfügung. Sie zeichne sich gegenüber Social Power durch ein zusätzliches Machtquantum aus. Dieses basiere auf Überschussleistungen, die über die Macht hinausgehe, welche die Rolle abdecke.¹⁴¹ Macht in Form von Self-Imposed-Power befähige Personen, Macht im und über das System auszuüben. Sie könnten Einfluss von der Metaebene aus nehmen. Es sei ihnen u.a. möglich, die eigene Stellung in der system-immanenten Hierarchie zu ihrem Vorteil zu verändern. Jene Rolleninhaber können quasi die Spielregeln ändern oder Änderungen verhindern.

Ebenfalls mit Self-Imposed-Power arbeitet ein Machttrollen-Typ, der Macht über das System ausüben könne. Er könne die gesamte Systembasis inklusive sämtlicher Regeln, Normen und Rollenstrukturen ändern. Er sei fähig, die Basis der Spielregeln außer Kraft zu setzen oder durch andere zu ersetzen. Fraglich bliebe, ob dieser Typ realisierbar sei und alte Systembasen fast gänzlich zu Gunsten neuer Rollensysteme, Umgangsformen etc. zurückgelassen werden könnten. Diktatoren und religiöse Extremisten kämen diesem Typus am nächsten.¹⁴²

Claessens erkennt in gesellschaftlicher Stärke ein hinreichendes Äquivalent zur Macht. Ähnlich wie Weber unterscheidet er zwischen Macht und Herrschaft. Er konkretisiert, Macht strebe danach, zu expandieren und damit die Rollenerwartungen anderer neu auf sich zu richten. Deshalb dränge sie darauf, diese neuen Erwartungen zu stabilisieren und sie selbst wiederum zu Rollenerwartungen zu machen. Somit wür-

¹⁴¹ Vgl. ebd. S. 66.

de das abzuleitende Verhalten zuverlässig und kalkulierbar. Erreiche Macht den Grad der Institutionalisierung, schлüge sie zu Herrschaft um.¹⁴³ Damit schwände die Fähigkeit der Macht zur Selbstbestimmung.¹⁴⁴ Herrschaft sei der Ausdruck von manifestierter, aber eingeschränkter Macht. Zu Macht gehöre wesentlich die Fähigkeit zur Selbstbehauptung und Veränderung der eigenen Rolle.¹⁴⁵ Sie benötige einerseits Verfestigung. Verfestigung richte sich jedoch immer auch gegen Macht.¹⁴⁶ Insofern sei Macht auf eine Stabilität angewiesen, die ihrem Charakteristikum der Selbstbestimmung entgegenwirke.

Macht werde als die Chance betrachtet, ein Systemmuster bzw. den status quo zu manifestieren, zu modifizieren oder durch anderes zu ersetzen.¹⁴⁷ Wer eine Machtrolle innehabe, könne und müsse Rollenerwartungen anderer bestimmen und institutionalisieren.¹⁴⁸

Die Ausübung von Macht hat nach Claessens Ansicht an Selbstverständlichkeit verloren.¹⁴⁹ Die mit Willkür einhergehende, absolute Machtrolle ist dem Verfasser folgend rar geworden. Schließlich dränge sich aus jeder Perspektive die Notwendigkeit zur Teamarbeit und Kooperation auf.¹⁵⁰

Vertretern des Erziehungssystems ordnet Claessens ein „in besonderer Weise ungebrochenes Verhältnis zur Macht – als Geltungs- und Rollenanspruchssyndrom“¹⁵¹ zu. Lehrer, Schuldirektoren, Schulräte, Pfarrer, Hochschullehrer usw. übten an der Basis der Gesellschaft Macht auf andere aus. Ein Erziehender träte Kraft seiner Generations-

¹⁴² Vgl. ebd. S. 142.

¹⁴³ Vgl. Dieter Claessens (1970) S. 62.

¹⁴⁴ Vgl. ebd. S. 62.

¹⁴⁵ Vgl. ebd. S. 63.

¹⁴⁶ Vgl. ebd. S. 63.

¹⁴⁷ Vgl. ebd. S. 140.

¹⁴⁸ Vgl. ebd. S. 141 f..

¹⁴⁹ Vgl. ebd. S. 142.

¹⁵⁰ Vgl. ebd. S. 175.

¹⁵¹ Ebd. S. 173.

überlegenheit, seines überlegenen Wissens oder Kraft Gesetz Menschen gegenüber, bei denen er Gehorsamkeit erwarten könne. Dies geschehe oft gegen den Willen der Zöglinge.¹⁵²

Bedeutung für die Pädagogik

Als Machtvehikel verstanden macht die Rolle einen erheblichen Teil der Machtpraxis institutionalisierter Erziehung aus. Erziehende erhalten Macht mit Übernahme ihrer Erzieherrolle. Mit ihr sind spezielle Befugnisse und Potenziale verbunden.

Rollen können Vehikel von Macht sein. Es gibt jedoch Machtarten, bei denen die Macht des Individuums die übernommene Rolle übersteigt. Dies ist für die Pädagogik insofern von Bedeutung, als dass auch in der Rolle des Zöglings Macht existieren, weiterentwickelt und modifiziert werden kann, ohne dass eine machträchtigere Rolle übernommen werden muss. Auch in der Zöglingsrolle ist Machtzuwachs möglich. Es ist nicht erforderlich, die Zöglingsrolle gegen die Erzieherrolle oder Vergleichbares einzutauschen, damit der Macht eine Gestalt verliehen werden kann. Es ist immer auch ein Machtquantum möglich, welches nicht durch die Rolle verliehen oder erfasst werden kann.

Bei der Definition von Macht, ihrer Ausrichtung und des Zustandekommens von Herrschaft finden sich weitreichende Übereinstimmungen mit dem Weberschen Ansatz. Im Unterschied zu Webers These, Macht sei soziologisch amorph, versucht Claessens jedoch, Macht über eine assoziierbare, soziologische und damit morphologische Kategorie festzumachen. Anhand dieses Phänomens zeigt Claessens die Möglichkeiten und Grenzen auf, Macht durch die Rolle eines Individuums zu erklären. Ein weiterer Unterschied zwischen beiden Ansätzen besteht darin, dass Claessens die Aufgaben und Pflichten des Machtha-

¹⁵² Vgl. ebd. S. 173.

bers ins Blickfeld rückt, während Weber ausschließlich einen großen Aktions- und Wirkungsradius von Machthabern berücksichtigt.

Der erläuterte Zusammenhang zwischen Macht und Rolle bedeutet für den pädagogischen Bereich, dass die Erzieherrolle und die Zöglingsrolle ihrem Inhaber Macht verleihen. An diese Rollen sind aber immer auch bestimmte Anforderungen und Aufgaben gebunden, denen nachzukommen ist. Rollen-bedingte Macht enthält Möglichkeiten und Pflichten.

Darüber hinaus existieren Personen, deren Macht nicht von der Rolle abgedeckt und auch nicht durch sie zustande gekommen ist. So kann der Vater, Lehrer, Ausbilder usw. über die Rolle des ihn umgebenden Systems Macht beziehen. Nicht jede Macht kann aber durch die Rolle erklärt werden. Klassische Rollen als Amtsinhaber z.B. erfassen möglicherweise nicht alle Macht, die dem Amtsinhaber zu Gebote steht. Insofern zeigt Claessens auf, dass Macht nicht allein über eine Rolle, Position oder einen Status im Gesamtgefüge von Erziehung, Bildung o.ä. erschlossen werden kann. Es existiert immer auch die Möglichkeit, dass das Individuum einen Machtüberschuss erwirtschaftet oder bereits inne hat, welcher über die Macht seiner aktuellen Rolle hinaus reicht. Insofern können anhand seines Rollenkonzepts immer nur bedingte Machtkontingente erfasst werden.

2.1.4. Hannah Arendt: Macht und Gewalt (1969)

Hannah Arendt unterscheidet zwischen den beiden Herrschaftsformen Macht und Gewalt. Diese stehen in einem kontradiktorischen Verhältnis: Wo das Eine ist, kann das Andere nicht sein. Gewalt wird unbedingt abgelehnt, während Macht befürwortet wird.

Die Autorin versteht unter Macht die menschliche Fähigkeit, sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln. Ein Einzelner verfüge nie über Macht. Sie werde immer von einer Gruppe erzeugt und existiere nur solange, wie die Gruppe zusammenhält.¹⁵³ Macht basiere auf der auf Überzeugung beruhenden Zustimmung eines Kollektivs. Ein Konsens aller Beteiligten sei jedoch nicht zwingend erforderlich.¹⁵⁴ Die synergetische Formierung eines gemeinsamen Willens geschehe auf Basis einer verständnisorientierten Kommunikation. Erst diese ermögliche Macht.

Arendts Konzept beruft sich auf eine emanzipatorisch orientierte Diskursethik. Macht komme ihr zufolge besonders dort zum Ausdruck, wo bestehende Strukturen Freiheit schützten, wo neue Ordnungssysteme diesen Schutz besser gewährleisten sollten als alte, oder im negativen Sinne, wo Freiheit gefährdet würde. In diesen freiheitsbedrohenden Situationen trete Macht als Potenzial auf, um das oberste Ziel Freiheit zu verwirklichen.

Laut Arendt ist Macht nicht als Besitz zu betrachten. Sie werde nicht vorgefunden, sondern erzeugt. Je mehr an ihr beteiligt sind, umso größer werde die Macht. Die besondere Ohnmacht der Machthaber liege darin, die Übereinstimmung mit anderen zu erzielen, um Macht per Interaktion produzieren zu können. Macht könne nicht autark von der Person bewirkt werden, die den Status des Machthabers anstrebe. Zwang gilt laut Arendt als ein Instrument der Gewalt. Diese trete nur auf, wo Macht verloren sei. Macht könne durch Gewalt ersetzt werden und siegen. Der Preis solcher Siege sei jedoch sehr hoch, da der Sieger mit dem Verlust seiner Macht bezahle.¹⁵⁵

¹⁵³ Vgl. Hannah Arendt (1998) S. 45.

¹⁵⁴ Vgl. Michael Becker (1998) S. 172.

¹⁵⁵ Vgl. Hannah Arendt (1998) S. 55.

Gewalt sei ein zweckrational eingesetztes Instrument, dessen Durchsetzungskraft ausschlaggebend sei. Sie werde durch Waffen und Werkzeuge gegen Personen gerichtet. Verfüge der Gegner ebenfalls über Waffen, sei ein Wettrüsten zu erwarten. Die Autorin definiert Gewalt ähnlich wie Weber Macht bestimmt. Der Unterschied besteht darin, dass Weber neutral-distanziert beschreibt, während Arendt das Phänomen bewertet und regelrecht verdammt.

Die Notwendigkeit von Waffen und Werkzeugen zeuge eher von der Ohnmacht des Gewalttäters. Arendt ist der Auffassung, Ohnmacht provoziere Gewalt.¹⁵⁶ Gewaltanwendung sei ein Indikator für die Ohnmacht ihres Anwenders. Er sei unfähig oder nicht Willens, die Zustimmung anderer für seine Sache zu gewinnen. An Stelle von Verständigung gelte ihm die Durchsetzung seiner Interessen als primäres Ziel. In der ausweglosen Situation verbleibe Gewalt als wirksames Instrument.¹⁵⁷ Gewalt konfrontiere Menschen mit Waffen und Werkzeugen und schaffe Distanz zum Gegner. Der Gewalttäter werde mit zunehmender Waffengewalt unantastbarer und unerreichbarer. Je weiter eine Auseinandersetzung eskaliere, umso vernichtendere Waffen würden zum Einsatz gebracht. Sie sollen die fehlenden, überzeugenden Argumente ersetzen. Das eigentliche Thema wird durch das Wettrüsten, Drohen etc. verdeckt. Dies mündet in die Eskalation. Der Gewalttätige umgeht über den Einsatz von Gewaltmitteln die soziale Verpflichtung, mit rational überzeugenden Argumenten aufwarten zu müssen. Der Einsatz von Gewalt berge sowohl für Opfer als auch Täter Risiken und Einschränkungen. Schließlich sei der Gewalttäter zum permanenten Einlösen seiner Drohungen sowie stetem Aufrüsten angehalten.

¹⁵⁶ Vgl. ebd. S. 55.

¹⁵⁷ Vgl. ebd. S. 54.

Bedeutung für die Pädagogik

Was Arendts Ausführungen über Macht und Gewalt für die Pädagogik bedeutsam macht, ist das stringent geforderte Gewalttabu. Macht auf der einen Seite als positives soziales Moment werde der per se kontraproduktiven Gewalt gegenübergestellt. Diese Skandalisierung von Gewalt beziehe sich auf die zerstörerischen Auswirkungen von Angriffen auf die Unversehrtheit einer Person und ihrer Freiheit.

Die simple Konditionalstruktur der Gewalt und ihrer Auswirkungen erkläre, dass gerade Ohnmacht und Hilflosigkeit die Wurzeln destruktiven Handelns seien. Mit dieser Ansicht rückt Arendts Gewaltbegriff in die Nähe dessen, wie Adler die destruktiven Auswüchse überzogenen Machtstrebens versteht.

Während in anderen Werken über Macht der Gewaltbegriff eher nebensächlich abgehandelt wird, findet sich kaum eine zweite, ähnlich emotional aufgeladene Darstellung.

Macht ist in Arendts Sinne nur durch das einvernehmliche Miteinander von z.B. Erzieher und Zögling denkbar. Der Begriff Missbrauch sei nicht vorgesehen, da Macht nur durch den Zusammenschluss und die Zustimmung mehrerer Individuen freigesetzt werde, die einvernehmlich ein gemeinsames Ziel verfolgten. Es ist anzunehmen, dass der Begriff Machtmissbrauch und der Gewaltbegriff bei ihr nahezu die gleiche Bedeutung haben.

Arendts Auffassung, Macht vermehre sich durch Teilung mit anderen und wachse, umso mehr Personen an ihrer Produktion beteiligt seien, kann auf die erzieherische Beziehung übertragen werden. Hiermit könnte erklärt werden, dass Erzieher im Prozess erfolgreicher Erziehung - welche in Übereinstimmung mit dem Zögling geschieht - zu ei-

nem Mehr an Macht statt zu einer Umverteilung führt. Der Erzieher wird nicht anteilig entmachtet, insoweit er seinen Zögling ermächtigt.

Schwierig sei es, das Einvernehmen des Zöglings als Indikator für Macht vorauszusetzen. Wenn der trotzige Schüler nicht Willens sei, einvernehmlich mit dem Erzieher vorzugehen, so negiere dies nach Arendts Auffassung Macht. Sie entstehe durch das Miteinander von Individuen, die nach Verständigung streben. Arendts Ansatz folgend ist Macht nur dort, wo kein Widerstand vorhanden ist. Dieser Standpunkt deckt sich nicht mit dem Verständnis von Macht der bereits angeführten Autoren. Diese berücksichtigen alle die Möglichkeit, dass Macht auch gegen Widerstände ausgeübt werden kann oder dies manchmal sogar tun muss. Die Auffassung der Autorin nimmt sich besonders exotisch gegenüber den übrigen aus.

2.1.5. Niklas Luhmann: Macht (1975)

Luhmann betrachtet Macht als ein Kommunikationsmedium. Sie sei ein Mittel, eine andere Person zu bestimmten Entscheidungen und Handlungen zu motivieren. Hierzu bedürfe es der Handlungsfreiheit, denn Macht zielle auf die Steuerung der Entscheidung eines Kommunikationspartners ab – und nicht auf seine Bezwingung.¹⁵⁸

Der Verfasser bezeichnet Macht als eine „codegesteuerte Kommunikation“¹⁵⁹. Sie sei weder eine Fähigkeit noch eine Eigenschaft einer Person. Macht sei liquide und befände sich im Fluss von aufeinander bezogenen Prozessen und Individuen. Sie basiere auf spezifischen Interaktionskonstellationen und Problemstellungen.

Der Machthaber zeichne sich dadurch aus, dass er über mehr Handlungsalternativen als der Machtunterworfenen verfüge. Macht sei an die

¹⁵⁸ Vgl. Niklas Luhmann (1975) S. 10.

Möglichkeit zu wählen geknüpft. Diese erfordere ein Mindestmaß an Freiheit. Machtausübung bedeute nach Luhmann, den Selektionsspielraum des Partners einzuschränken, dabei aber immer auch Entscheidungsfreiheit zuzugestehen. Die Entscheidungen des Machtunterworfenen würden egalisiert, d.h. an die des Machthabers angeglichen. Das Treffen der erwünschten Entscheidung würde ihm nahegelegt. Machthaber müssten hierzu nicht unmittelbar auf die ihnen Unterworfenen einwirken. Die Macht könne Umwege nehmen, solange der Machtunterworfene von den Selektionsresultaten des Mächtigen und gleichsam von dessen Urheberchaft erführe.¹⁶⁰

Bei der Kommunikation reduzierten die Beteiligten Komplexität durch zielorientiertes Handeln – und nicht durch eingeschränktes Erleben.¹⁶¹ Die Handlungsalternativen würden wahrgenommen. Sie würden jedoch zu Gunsten der vom Machthaber bevorzugten Variante abgelehnt. Die machträchtige Einflussnahme vollziehe sich als Übertragung von Beschränkungen. Das Erleben würde bei diesem Vorgang in keiner Weise beeinträchtigt, wie es der Fall wäre, wenn nur eine Handlungsmöglichkeit bestünde. Stehe nur eine Option zur Verfügung, liege Zwang vor. Dieser entbinde die Betroffenen von der Verantwortung für ihr Handeln, da die einzige Möglichkeit unausweichlich sei. Es bedürfe keiner Entscheidung und eine solche sei auch nicht möglich. Er sei aber mit Macht nicht zu vereinbaren.

Die Wahrnehmung der Machtunterworfenen erfasse auch die dem Machthaber missliebigen erscheinenden Alternativen. Es würde allein die Aktionsfreiheit verändert. Dies gelte auch für den Mächtigen. Ihm würden aufgrund seiner Macht – ob er es wolle oder nicht – Handlungsergebnisse zugeschrieben und entsprechende Motive aufgezwungen. Macht richte nicht einen bereits vorhandenen Willen ein. Sie erzeuge

¹⁵⁹ Niklas Luhmann (1975) S. 15.

¹⁶⁰ Vgl. ebd. S. 13.

¹⁶¹ Vgl. ebd. S. 11.

diesen Willen erst und könne ihn verpflichten sowie zur Aufnahme von Gefahren und Unsicherheiten bringen. Die Macht könne den Willen sogar auf die Probe stellen und ihn scheitern lassen.¹⁶² Laut Luhmanns Darstellung ist besonders der Machthaber an die Anwendung von Macht gebunden. Dabei sei er unabhängiger von Selektionsbeschränkungen als der Machtunterworfenen.¹⁶³

Der Autor erachtet das Vermeiden von möglichen und möglich bleibenden Sanktionen für die Tätigkeit der Macht unabdingbar.¹⁶⁴ Luhmann zufolge wird Macht „nur dann angewandt, wenn gegenüber einer gegebenen Erwartungslage eine ungünstigere Alternativenkombination konstruiert wird.“¹⁶⁵ Macht gehe einher mit dem Mitteilen oder Androhen unangenehmer Alternativen.¹⁶⁶

In der Machttheorie seien zwei simultan wirksame Sphären zu berücksichtigen. Der eine Bereich enthielte die Konstituierung der Machtstruktur als Potenzial bzw. Ressource. Das zweite Ressort beziehe sich auf die situativen und strukturellen Bedingungen der Machtausübung.¹⁶⁷ Würde ein Vermeidungsfaktor bzw. eine Entscheidungsalternative gewählt, welche der Machthaber nicht vorsähe, negiere diese die Macht. Die Drohung würde entkräftet und das Macht- und Drohpotenzial entwertet. Das Formulieren von Machtansprüchen berge immer die Gefahr ihrer Ablehnung durch den Machtunterworfenen. Die Macht wirke bereits als bloße Möglichkeit durch die in Aussicht gestellten Handlungsergebnisse.

Luhmann fasst Macht und ihre praktische Verteilung als Nullsummenspiel auf. Er erläutert, die Summenkonstanz setze voraus, dass Macht

¹⁶² Vgl. Niklas Luhmann (1975) S. 21.

¹⁶³ Vgl. ebd. S. 68.

¹⁶⁴ Vgl. ebd. S. 23.

¹⁶⁵ Ebd. S. 23.

¹⁶⁶ Vgl. ebd. S. 26.

¹⁶⁷ Vgl. ebd. S. 25.

in einer bestimmten Menge vorhanden sei, so dass jede Änderung eine Umverteilung bedeute. Der Machtzuwachs des Einen führe demzufolge zum Machtverlust eines Anderen.¹⁶⁸ Da die gesamte Macht bereits fluktuere, könne sie bestenfalls einem Anderen abgerungen und gegen ihn verteidigt werden.

Bezüglich der Legitimation von Macht verweist Luhmann auf die Zuschreibung von Rechtmäßigkeit. Die Differenzierung zwischen rechtmäßiger und unrechtmäßiger Macht sei nur auf formale Macht anwendbar. Diese sei dadurch geradezu definiert. Aber informale Macht könne die größere Macht sein, ohne sich dieser Kategorisierung zu stellen.¹⁶⁹ Und eines gelte es immer zu bedenken: „Auch unrechtmäßige Macht *ist Macht*.“¹⁷⁰ Sie geht über den Bereich hinaus, der gesellschaftlich legitimiert sei. Die Frage nach der Legitimität ist laut Luhmann nicht hinreichend zu klären. Das Prädikat `Rechtmäßigkeit` beruhe auf einem Wertkonsens, der nicht zwangsläufig rational herleitbar sei. Der moralische Anspruch gegenüber dem Machthaber, nichts Unrechtes zu tun, bestehe weiter. Er verliere jedoch an Bedeutung und werde zur Sache der subjektiven Moral.¹⁷¹

Bedeutung für die Pädagogik

Luhmanns Konzept ist für die Pädagogik insofern bedeutsam, als dass der interaktive, fließende Charakter der Macht betont wird. Macht gelte nicht als starr und statisch oder als etwas per se Legitimiertes. Genauso wenig werde sie als personengebundene Eigenschaft oder als Besitz bewertet. Es geht dem Autor zufolge bei Macht immer um Austauschprozesse und um ein stetiges Aushandeln und Festlegen von Grenzen. Diese Auffassung, Macht sei ein dynamisches Vehikel, ist mit den sich stets verändernden Bedingungen im Erziehungsgesche-

¹⁶⁸ Vgl. Niklas Luhmann (1975) S. 52.

¹⁶⁹ Ebd. S. 46.

¹⁷⁰ Ebd. S. 44.

¹⁷¹ Vgl. ebd. S. 57.

hen zu vereinbaren. Der Zögling beanspruche die fortwährend neue Anpassung der eigenen Freiheit und der Macht seines Erziehers. Wo sich Macht nicht nach dem zu Erziehenden, seiner Konstitution und Möglichkeiten richte und insbesondere dort, wo sie nicht in angemessener Weise Freiheiten zugestehe, könne Macht nicht sein. Übermäßige Beschränkungen des Entscheidungsspielraums nivellierten die Macht. Hieraus könne für den Erziehungskontext gefolgert werden, dass die – relative – Freiheit des Zöglings für Macht in der Erziehung unumgänglich sei. Unter Berücksichtigung von Luhmanns Definitionen von Gewalt und Zwang gelten beide als mit Macht unvereinbar.

Der Autor stimmt mit Arendt überein, Freiheit sei ein konstitutives Merkmal der Macht. Die Ausgrenzung von Zwang und Gewalt aus den Ausdrucksformen von Macht und die Berücksichtigung der freien Entscheidung sind in den Konzepten beider Autoren vorzufinden.

Die Erwartung des Verfassers, Macht folge dem Summenkonstanzprinzip¹⁷², erscheint aus der Perspektive eines Erziehenden wenig attraktiv. Ermöglicht er dem Zögling Zugewinne an Macht, so würde jenem Prinzip zufolge die Macht des Erziehers verringert. Würde sich diese Entwicklung fortsetzen, so liefere Erziehung auf die fortschreitende Ermächtigung des Zöglings und die Entmachtung des Erziehers hinaus.

Außerdem ist zu berücksichtigen, dass auch der Machtverlust von Erzieher und Zögling oder ihr beidseitiger Zugewinn möglich sind. Das Summenkonstanzprinzip kann also nur bedingt das Wirken von Macht in der Erziehung erfassen.

¹⁷² Das Summenkonstanzprinzip funktioniert auf die gleiche Weise wie Nullsummenspiele. Beiden zufolge bleibt die Grundmenge eines Phänomens erhalten, während sich die Verteilung verändern kann. Sind zwei Parteien an einem Nullsummenspiel beteiligt, so bedeutet der Zugewinn des einen den Verlust des anderen.

2.2. Pragmatisch ausgerichtete Konzepte

In dieser Textsequenz werden die beiden Werke besprochen, welche sich mit den verhaltenspraktischen Bedingungen und Folgen der Machtanwendung befassen. Dabei geht es sowohl um die möglichen Auswirkungen als auch um die angemessene Dosierung von Macht und die zweckentsprechende Wahl der Machtinstrumente.

2.2.1. Niccolò Machiavelli: *Il Principe* (1513)

Das politische Traktat *Il Principe* des Florentiners Niccolò Machiavelli wird seit mehr als 400 Jahren kontrovers diskutiert. Ausschlaggebend hierfür ist die pragmatische Haltung des Verfassers, die Anwendung der zweckdienlichsten Mittel für den Erwerb, die Ausweitung und die Sicherung von Staatsmacht und Fürstenherrschaft ungeachtet ethisch-moralischer Kriterien zu empfehlen. Machiavelli befasst sich mit einer effizienzorientierten Machttechnologie. Nach den Ursachen wird hingegen nicht geforscht. Das Wachstum der Macht gilt Machiavelli als oberstes Ziel im politischen Leben. Er empfiehlt mitunter die Anwendung von Gewalt, wenn dies im Sinne seiner Ziele opportun erscheint. Schließlich führe tugendhaftes Handeln nicht zwangsläufig zu Wohlbefinden. Es könne hingegen sogar geschehen, „daß manche Eigenschaft, die den Anschein der Tugend hat, bei ihrer Verwirklichung seinen [sc. des Herrschers] Untergang herbeiführt, und daß manch andere, die den Anschein des Lasters hat, ihm bei ihrer Verwirklichung zu Sicherheit und Wohlbefinden verhilft.“¹⁷³ Tugendhaftes Handeln sei kein Garant für Machterhaltung und Machtgewinn. Sie berge statt dessen das Risiko des Machtverlusts. Aus diesem Grund sei Tugendhaftigkeit kein Maßstab, an welchem ein Herrscher sein Handeln ausrichten sollte.

¹⁷³ Niccolò Machiavelli (1986) S. 121.

Machiavelli geht grundsätzlich von der Amoralität des Volkes aus. Aufgrund seines negativen Menschenbilds rät er dem Herrscher dazu, sich an die Amoralität seiner Untertanen anzupassen. Schließlich müsse ein Mensch, der sich in jeder Hinsicht zum Guten bekennen wolle, zugrunde gehen inmitten von so viel anderen, die nicht gut sind. Daher müsse ein Fürst, wenn er sich behaupten wolle, die Fähigkeit erlernen, nicht gut zu sein, und diese anwenden oder nicht anwenden, je nach dem Gebot der Notwendigkeit.¹⁷⁴ Als angemessene Instrumente der Anpassung erachtet der Autor u.a. das Vortäuschen tugendhaften Handelns oder die Kontrolle durch Furcht an Stelle von Liebe. Seiner Auffassung zufolge muss man die Menschen entweder verwöhnen oder vernichten, da sie sich für leichte Demütigungen rächen. Für schwere könnten sie dies nicht tun; also müsste der Schaden, den man anderen zufügt, so groß sein, dass man keine Rache zu fürchten bräuchte.¹⁷⁵ Die Vernichtung von Menschen sei also eine sichere, präventive Methode, sich vor Racheakten zu schützen. Der Ratschlag, vernichtende Erstschläge wider andere Personen zu verüben, wird häufig angeführt, um Machiavellis vermeintliche Unmoral zu belegen.

Machiavelli erkennt, dass auch sittliches Handeln zu inhumanen Resultaten führen kann. Einen Machthaber dürfe es deswegen nicht kümmern, der Grausamkeit bezichtigt zu werden, wenn er dadurch bei seinen Untertanen Einigkeit und Ergebenheit aufrechterhalte; er erweise sich als milder, wenn er nur ganz wenige Exempel statuiert, als diejenigen, die aus zu großer Milde Missstände einreißen lassen, woraus Mord und Raub entstehen; denn hierdurch werde gewöhnlich einem ganzen Gemeinwesen Gewalt angetan, während die Exekutionen auf Befehl des Fürsten nur gegen einzelne Gewalt üben.¹⁷⁶ Diese Vernachlässigung der individuellen Ethik des Einzelfalls zu Gunsten der

¹⁷⁴ Vgl. Niccoló Machiavelli (1986) S. 119.

¹⁷⁵ Vgl. ebd. S. 17 ff.

¹⁷⁶ Vgl. ebd. S. 129.

politischen Ethik orientiere sich an der Erhaltung bestehender Machtverhältnisse und am Schutz des Allgemeinwohls.

Machiavelli wurde infolge der Veröffentlichung des *Principe* als gewissenloser, unmoralischer Machtpolitiker verstanden. Hierher stammt die negative Konnotation des Begriffs Machiavellismus bzw. der negative Gehalt der Bezeichnung als Machiavellist, welche im politischen Umgang als Schimpfwort gilt. Es steht für konsequente und skrupellose Gewaltpolitiker, deren Ziel die Erhaltung des Gemeinwohls ist.

Abschließend sei auf einen konzeptionell-inhaltlichen Anachronismus hingewiesen: Machiavelli proklamiert indirekt, Wissen über Macht enthalte Macht. Durch die Veröffentlichung seines Wissens über Macht erhält der Fürst mitsamt den übrigen Lesern – und damit potenziellen Gegnern - zusätzliche Macht. Machiavellis erklärtes Ziel, dem Fürsten Lorenzo de' Medici zu mehr Macht zu verhelfen, erscheint deshalb fragwürdig. Röttgers bezeichnet dieses Vorgehen als subversive politische Strategie unter „der Maske der Politikberatung“¹⁷⁷, da eben auch die Gegenspieler des Machthabers Machtchancen erhalten.

Machiavellis Werk erhält seinen Außenseiterstatus durch seine frühe Sammlung und Auswertung historischer Begebenheiten als Wirkungen praktizierter Macht und Gewalt. Der Verfasser beschreibt und verarbeitet Einzelerfahrungen. Er ist diesbezüglich als Empiriker zu verstehen. Machiavellis realpolitischer Blick für den Zusammenhang zwischen Gewaltanwendung und der Manifestierung nationaler Machtstaaten spricht für seinen sachlich-distanzierten Standpunkt. Seine Handlungsempfehlungen hingegen zeugen von einer normativen Verpflichtung dem Wohlergehen des Machthabers und dem Gemeinwohl gegenüber. Wesentlicher Maßstab ist die spezifische Auswirkung der

¹⁷⁷ Kurt Röttgers (1990) S. 126.

Macht- oder Gewaltanwendung: Ob sie dem Gemeinwohl und dem Erhalt der Fürstenherrschaft dient oder nicht.

Bedeutung für die Pädagogik

Machiavelli deckt die internen Zusammenhänge von Macht auf und nimmt ihr dadurch einen Teil ihrer Durchsetzungskraft. Das Machtmonopol des Alleinherrschers wird relativiert oder gänzlich aufgehoben. Die Transparenz, mit welcher in seinem Traktat die Wirkungsmechanismen der Macht offen-gelegt werden, soll für eine Ermächtigung des Lesers sorgen. Dies lässt den Schluss zu: Wer sich bewusst mit Macht auseinandersetze und Wissen über ihr Funktionieren erwerbe, könne dadurch Macht hinzugewinnen. Wissen über Macht birgt Machtchancen. Dies gilt für einen nationalen Alleinherrscher wie für einen Pädagogen. Macht kann bewusst und zielorientiert zum Wohle anderer Personen eingesetzt werden. Trifft diese Hypothese über die positive Wirkungschance von Macht zu, würde es für einen pädagogisch sinnvollen Umgang mit Macht voraussetzen, bewusst mit ihr umzugehen und sie zielgerichtet im erzieherischen und bildenden Sinne einzusetzen.

2.2.2. Alfred Adler: Handbuch der Individualpsychologie (1926)

Adler stellt im Rahmen seiner Individualpsychologie einen kausalen Zusammenhang zwischen Minderwertigkeitsgefühlen und Machtstreben her. Letzteres versteht er als ein Ausgleichsstrategie, welche zur Kompensation der empfundenen Minderwertigkeit herangezogen wird. Diese gehen auf Organminderwertigkeiten oder andere Beschränkungen zurück. Der Maßstab zur Bemessung dieser Mängel der physischen Unterentwicklung o.ä. sei der ´normale` Erwachsene. Diese Wahrnehmung sei immer auch von subjektiven Elementen abhängig. Das gelte für die Selbstwahrnehmung wie auch für die Fremdwahrnehmung. Es werden vornehmlich Säuglinge, Kinder, Behinderte und andere mit Makeln behaftete Individuen als minderwertig eingeschätzt.

Adler sieht in der Schwäche des Kindes den Ursprung der menschlichen Entwicklung und im Machtsterben das Grundmotiv allen Handelns.¹⁷⁸ So sei es immer schon die Sehnsucht aller Kleinen und sich klein Fühlenden gewesen, groß und mächtig zu sein. Jedes Kind sehne sich nach höheren Zielen und jeder Schwache nach Überlegenheit. Jedes menschliche Streben gelte als Versuch, ihren Mangel und ihre Unsicherheit zu kompensieren.¹⁷⁹

Die Minderwertigkeitsgefühle von Kindern seien durch ihr physisches oder körperliches Unvermögen bedingt. Darüber hinaus würden ihrem Aktionsradius durch Verbote zusätzliche Grenzen aufgezeigt. Adler vergleicht die kindliche Erfahrung, den Anforderungen der Umwelt nicht gerecht werden zu können, mit einem Stachel. Dieser führe immer dazu, mehr sein zu wollen. Das Streben nach Macht sei ein verzerrter Ausdruck des Strebens nach Vollkommenheit.¹⁸⁰

Jedes Kind erführe Ängste und Versagungen. Erstrebte Tätigkeiten könnten nicht ausgeführt oder gewünschte Wirkungen nicht erzielt werden. Aufgrund dieses Unvermögens entwickelten Kinder laut Adler eine außerordentliche Gier nach Macht, Geltung und erhöhtem Selbstbewusstsein. Er führt den kleinen Gernegroß als Spezialfall an. Diese Kinder rängen um Macht, da sie befürchteten, nichts zu gelten und dass über sie hinweggesehen würde. Käme es dazu, dass Kinder sich aus einem Gefühl der Minderwertigkeit wehrten, zeigten sie mitunter Symptome der Verwahrlosung.¹⁸¹ Macht erscheine ihnen als Ausweg aus der eigenen Bedeutungslosigkeit. Über das Machtstreben versuchten sie, inneres Gleichgewicht und Selbstwert zu erlangen.

¹⁷⁸ Vgl. Heinz L. Ansbacher u.a. (1972) S. 123.

¹⁷⁹ Vgl. Alfred Adler (1982) Bd. I S. 232.

¹⁸⁰ Vgl. ebd. S. 233.

¹⁸¹ Vgl. Alfred Adler (1977) S. 329.

Die übermäßige Machtausübung wirke sich negativ aus, denn ihr egozentrisches Streben behindere laut dem Verfasser die Entfaltung des Gemeinschaftsgefühls.¹⁸² Letzteres sei für das Zusammenleben mit anderen Menschen unverzichtbar. Um das Gemeinschaftsgefühl eines Kindes trotz seines Machtdranges zur Ausbildung zu verhelfen, sei eine Kanalisierung des Machtstrebens erforderlich. Diese könne über eine gemeinschaftsförderliche Erziehung gelingen. Daher spricht sich der Autor für eine „Erziehung zum Gemeinschaftsgefühl im Zeichen der Gleichwertigkeit“¹⁸³ aus. Adler erläutert, jeder Mensch bringe die Disposition zum Gemeinschaftsgefühl mit. Dieses müsse aber durch die Erziehung und durch die richtig geleitete Schöpferkraft des Individuums erst entwickelt werden. Nur so könne ein psychisch gesundes Gleichgewicht herbeigeführt werden. Das Bedürfnis nach Macht könne unter förderlichen Umständen in ein gesundes Leistungsstreben transformiert werden, das im Zeichen der Gemeinschaft steht.¹⁸⁴

Der Verfasser bewertet ein übermäßiges Machtstreben als Indikator für eine gestörte, neurotische Persönlichkeit, deren Ziel die unerreichbare Selbsterhöhung ist.¹⁸⁵ Wie aussichtsreich das Machtstreben auch immer sei: Seine Triebfeder sei eine unsichere, von Minderwertigkeitsgefühlen bedrohte Existenz. Würde das Kompensationsmittel Machtstreben zum Selbstzweck, liegt eine Persönlichkeitsstörung vor. Das Machtstreben würde nicht in konstruktive Bahnen umgelenkt, sondern es würde ein pathologischer Mikrokosmos geschaffen, dessen Mittelpunkt der nach Selbsterhöhung strebende Neurotiker sei. Der Über-

¹⁸² Vgl. Heinz L. Ansbacher u.a. (1972) S. 124.

¹⁸³ Alfred Adler (1982) Bd. I, S. 9.

¹⁸⁴ Vgl. Alfred Adler (1983) Bd. III, S. 31.

¹⁸⁵ Unerreichbar bleibt dieses Ziel zwangsläufig, da die Machtanwendung keine Entschädigung der eigenen Schwäche darstellt. Macht – als Unterwerfung anderer unter den eigenen Willen verstanden – dient nur einer Selbsterhöhung im Vergleich zu diesen unterworfenen Kreaturen. Die Erhöhung ist relativ und stellt an der Ausgangssituation und nicht-erniedrigten Individuen gemessen keine wirkliche Steigerung dar.

gang zu dieser destruktiven Art von Geltungsstreben zeige sich u.a. in der fortdauernden Abwertung anderer Personen.¹⁸⁶

Adler zufolge ist das Streben nach persönlicher Macht nur ein verhängnisvolles Blendwerk, da es das Zusammenleben der Menschen vergifte.¹⁸⁷ Seine Individualpsychologie fasse das Seelenleben nicht nur als Machtstreben auf. Schließlich stelle das Streben nach persönlicher Macht nur einen der tausend Typen dar, die alle nach Vollendung suchten.¹⁸⁸ Häufig könne, so Adler, Bestrebungen nach Macht als persönliche Machtgelüste entlarvt werden. Ihre Vorteile bestünden meistens in wertlosen, fiktiven Errungenschaften, deren Nachteile den Besitzer, seine Umgebung und die Gemeinschaft treffen.¹⁸⁹ Trotzdem, räumt der Autor ein, habe die „Unsicherheit des Lebens (...) bisher – allgemein – keine bessere Lösung gefunden als Streben nach Macht.“¹⁹⁰ Gänzlich fortzudenken sei es also nicht.

Über die Macht in der Erziehung äußert sich Adler pessimistisch, da Elternliebe herrschsüchtig auftreten könne.¹⁹¹ Er geht davon aus, dass Erziehungsmacht häufig missbraucht wird. Deshalb sei es die „Aufgabe der Kinder, über ihre Erzieher hinauszuwachsen, mit ihnen fertig zu werden. Nicht anders beim Lehrer.“¹⁹² Denn jedes menschliche Wesen könne destruktives Streben nach Macht zeigen. Dies gelte für Kinder wie für Erwachsene.

Bedeutung für die Pädagogik

Adler hält ein maßvolles Streben nach Macht für einen sinnvollen und unverzichtbaren Weg, mit den eigenen Minderwertigkeitsgefühlen um-

¹⁸⁶ Es findet sich eine gegenlogische Technik der Verschleierung eigenen Machtstrebens in: Heinz L. Ansbacher u.a. (1972) S. 150.

¹⁸⁷ Vgl. Alfred Adler (1972) S. 150.

¹⁸⁸ Vgl. Heinz L. Ansbacher u.a. (1972) S. 123.

¹⁸⁹ Vgl. Alfred Adler (1966) S. V.

¹⁹⁰ Alfred Adler (1980) S. 84.

¹⁹¹ Vgl. Alfred Adler (1982) Bd. I, S. 27.

¹⁹² Ebd. S. 27.

zugehen. Dabei berücksichtigt er die kindlichen Motive dieses Strebens. Jene gelten als minderbemittelte und mit der Anlage zum Machtstreben ausgestattete Wesen, deren Streben durch Erziehung und schöpferische Kraft in produktive Bahnen gelenkt werden kann. Hemmend können diesem konstruktiven Verlauf Erziehende im Wege stehen, deren übermäßiges, neurotisches Machtstreben sie dazu veranlasst, ihre Erziehungsmacht zu missbrauchen.

An dieser Stelle wird die Problematik erkennbar, dass das Kind, welches selbst in seinem Machtstreben geleitet werden müsste, sich als Bollwerk gegen überzogene Machtansprüche seiner mitunter gestörten Erzieher stellen soll. Hierzu ist kritisch einzuwenden, dass in pädagogischen Verhältnissen die Erwachsenen für die Qualität des gemeinsamen Umgangs miteinander verantwortlich sind. Die Verschiebung der Verantwortung zu den Kindern ist unangemessen und wirkt sich für beide Seiten destruktiv aus. Geben die Eltern, Erzieher oder Lehrer den Kindern die Schuld, wenn der wechselseitige Umgang misslingt, so ist dies verantwortungslos und unethisch, da es die Lebensfähigkeit der Kinder untergräbt.¹⁹³ Adlers Aufruf, die Kinder sollen die Verantwortung für die Erziehenden übernehmen, ist schwerlich umsetzbar, nimmt eine missbrauchende Erziehungspraxis in Kauf und ebnet destruktiven Beziehungsmustern den Weg. Ein Beispiel für eine unangemessene Rollenverteilung findet sich in der Eltern-Kind-Beziehung bei der sogenannten Parentifizierung. Hier kommt es zu einer Rollenverschiebung, der zufolge die Kinder die emotionalen 'Versorger' ihrer Eltern sein sollen.

Sich minderwertigühlende Eltern und Erzieher, welche das Machtstreben der Kinder gemeinschaftstauglich lenken sollen, befinden sich in einem Dilemma: Die Kinder können sich ihres unangemessenen Zugriffs nur dann erwehren, wenn das kindliche Machtstreben

¹⁹³ Vgl. Jesper Juul (2000) S. 21.

wohldosiert ins Gemeinschaftsgefühl kanalisiert wurde. Dies setzt entsprechende Kompetenzen der Erzieher voraus. Wird hingegen eine pathologische Machtausübung vorgelebt und propagiert, ist die Fortsetzung des Machtstrebens in der Folgegeneration wahrscheinlich.

Trotz der genannten Hindernisse hält Adler es für möglich, ein Gemeinschaftsgefühl unter der Maxime der Egalität aller zu entwickeln. Er meint, das krankhafte Ausuferndes Machtstrebens könne verhindert und ein gesundes „Mißtrauen gegen jede Vormacht“¹⁹⁴ angeregt werden.

Die Rückführung von Macht auf ihre Wurzeln in der Kindheit trägt neue Erkenntnisse zur Erklärung des Machtphänomens anhand psychischer Dispositionen bei. Laut Adler sind hierfür die Erfahrungen von Angst, Unsicherheit und Unzulänglichkeit in der Kindheit ausschlaggebend. Für diesen sensiblen Lebensabschnitt zeichnet sich die Pädagogik verantwortlich. Adlers Erkenntnissen zufolge könnte die erzieherische Forderung formuliert werden, man solle den Handlungsspielraum von Kindern nur in begründeten Fällen – so zu seinem Schutz - einschränken, sodass das Wachstum der kindlichen Persönlichkeit nicht behindert wird. Auf diese Weise nehmen Kinder nur in einem nicht zu umgehenden Rahmen ihre eigene Unzulänglichkeit wahr. Darüber hinaus sollte dafür gesorgt werden, dass Kindern trotz ihrer Unsicherheit und Unreife ein Gefühl vermittelt wird, ein wertvolles Wesen zu sein. Je mehr sich das Kind geachtet und geschätzt fühlt, um so geringer ist sein Bedürfnis nach Entschädigung für Verletzungen seines Selbstwertgefühls. Dies gilt unter der Prämisse, Machtstreben und seine übertriebenen und krankhaften Auswüchse seien monokausal auf eben solche Erfahrungen zurückzuführen, die die Wahrnehmung von Minderwertigkeit fördern.

¹⁹⁴ Alfred Adler (1982) Bd. I, S. 235.

Das Machtstreben ist als Bestandteil menschlichen Lebens nicht zu umgehen. Adler zeigt die Ambivalenz von Macht und ihre Abhängigkeit davon, konstruktiv ausgerichtet und angemessen dosiert zu werden. Adler verwehrt sich damit gegen eine gänzliche Ablehnung des Machtstrebens. Im Unterschied zu Nietzsche versteht er das Streben nach Macht nicht als Indikator eines höheren Seins. Statt dessen gilt es ihm als ein aus der Not faktischen Unvermögens entstandener Kompensationsversuch, schmerzliche Erfahrungen von Wertlosigkeit zu überwinden. Er führt Machtstreben gerade auf die menschliche Schwäche zurück, während Nietzsche das Machtstreben als Signum von Stärke wertschätzt. Adler erklärt Macht durch den Menschen und Nietzsche erfasst den Menschen als einen Aspekt des Machtstrebens. Beiden Autoren ist hingegen gemein, dass sie das Machtstreben als eine menschliche Eigenart auffassen.

2.3. Mehrdimensionale Konzepte

In dieser dritten Textsequenz klassischer Werke über Macht wird erörtert, welche Eigenschaften Macht hat, wo sie anzusiedeln ist und welche Strukturmerkmale zu erfüllen sind, um von Macht sprechen zu können. Dabei wird der Zugang zum Phänomen aus verschiedenen Perspektiven gesucht.

2.3.1. Michel Foucault: Dispositive der Macht (1987)

Die wesentliche Aufgabe von Macht liegt laut Foucault darin, „Produzenten einer Effizienz, einer Fähigkeit zu sein“¹⁹⁵. Unter Aussparung von negativ besetzten Begriffen wie Verbot und Strafe fragt er nach den konstruktiven Mechanismen von Macht. Dabei geht er von der Existenz verschiedener Mächte aus. Sie haben je eine spezifische Funktionsweise und sind in der Vielzahl komplexer Realitäten der Gesell-

¹⁹⁵ Michel Foucault (1999) S. 178.

schaft zu finden. Unter ihnen befindet sich keine Zentral- oder Übermacht.

Der Autor unterscheidet zwischen Fähigkeiten, Kommunikation und Macht. Eine Fähigkeit sei die Macht über Gegenstände. Dem gegenüber bezeichne der Begriff Kommunikation Prozesse des Austausches in sozialen Beziehungen. Kommunikation könne Machteffekte bewirken. Sie sei aber nicht wesentlich darauf ausgerichtet. Macht beinhalte indessen immer ungleiche Verhältnisse zwischen Partnern, die sich handelnd aufeinander beziehen.¹⁹⁶ Eine hierarchische Beziehungen zwischen Personen mit unterschiedlichem Status sei für Macht zwingend erforderlich. Die drei aufgezählten Phänomene könnten ineinander übergehen, sich gegenseitig als Werkzeuge dienen und produktive Verbindungen miteinander eingehen. Eine solche Triade bezeichnet Foucault als „Block“¹⁹⁷, wenn Fähigkeiten, Kommunikation und Macht normiert, geregelt und aufeinander abgestimmt sind. Es existierten unterschiedliche Triaden-Modelle. Es sei jeweils entscheidend, welche der drei Komponenten den Schwerpunkt bilde.

Die auf Fähigkeiten ausgerichteten Blöcke zeigten sich in Werkstatt- und Hospitaldisziplinen. Dort stehe das Produzieren, Richten, Operieren, Therapieren und Rehabilitieren im Vordergrund. Die eher kommunikativ ausgerichteten Triaden träten hingegen als Ausbildungsdisziplinen auf.¹⁹⁸ Der Austausch von Informationen, die Wissensvermittlung und Anleitung seien einige ihrer wesentlichen Aktivitäten. Eine Verlagerung des Schwerpunkts auf die Machtverhältnisse läge bei den Gefängnisdisziplinen vor. Hier gehe es besonders um die hierarchische Ordnung von Macht und Unterwerfung.

¹⁹⁶ Vgl. ebd. S. 188.

¹⁹⁷ Michel Foucault (1999) S. 189.

¹⁹⁸ Vgl. ebd. S. 190.

Machtausübung zeigt sich laut Foucault als lenkend einwirkendes Regieren.¹⁹⁹ Hierbei werde das Feld möglichen Handelns anderer Individuen strukturiert.²⁰⁰ Machtanwendung ist immer verändernde Einflussnahme bzw. „eine Handlungsweise, die nicht direkt und unmittelbar auf die anderen einwirkt, sondern eben auf deren Handeln.“²⁰¹ Sie sei mit einem Konsens jedoch nicht zu vereinbaren.

Maßgeblich sei, auf welche Weise Macht eingesetzt wird. Zunächst liege eine Kampfstrategie vor. Diese achte die Grenzen der Kontrahenten und vermeide die Vernichtung. Mündeten die Auseinandersetzungen in stabilen Mechanismen der Regierung, liege ein Machtverhältnis vor. Das Ringen um die Beziehung sei vorerst beendet. Ein Part lenke den anderen und hebe damit die Gegnerschaft auf.²⁰² Die Beziehungsgestaltung sei geklärt. Die Beteiligten stünden einander als Führender und Geführter gegenüber.

Gewalt sei deutlich von Macht zu unterscheiden. Erstere wirke zerstörerisch auf sich widersetzende Körper ein. Macht schließe Gewaltanwendung aus und operiere auf dem Möglichkeitsfeld.²⁰³ Weder Kampf, Vertrag, Willensbände oder Gewalt hätten einen Platz in Machtverhältnissen. Macht könne immer nur auf frei handelnde Individuen ausgeübt werden. Existierten keine Verhaltensalternativen, schließe dies Macht aus. Denn wo die Determinierungen gesättigt sind, existiere kein Machtverhältnis.²⁰⁴ Freiheit ist für Foucault ein konstitutives Moment von Machtbeziehungen. Macht sei keine Frage des Blockierens und Besiegens, sondern eine dynamisch wirkende Provokation.

¹⁹⁹ Vgl. ebd. S. 193.

²⁰⁰ Vgl. ebd. S. 193.

²⁰¹ Ebd. S. 192.

²⁰² Vgl. Michel Foucault (1999) S. 200.

²⁰³ Vgl. ebd. S. 192.

²⁰⁴ Vgl. ebd. S. 194.

Machtverhältnisse wurzeln tief im gesellschaftlichen Zusammenhang und könnten daher weder isoliert noch beseitigt werden. Foucault schreibt, die Formen und Orte menschlichen Regierens in einer Gesellschaft seien vielfältig, überlagerten, kreuzten, beschränkten und annullierten sich bisweilen oder verstärkten sich.²⁰⁵ Einige der Machtverhältnisse seien entbehrlich. Deshalb sollte ihre Existenzberechtigung generell kritisch geprüft werden.

Machtverhältnisse zeichnen sich Foucault gemäß durch fünf Strukturmerkmale aus: Ungleichheit, Intentionalität, Methodik, soziale Systeme und Effizienz. Machtverhältnisse basierten auf der Unterschiedlichkeit und Ungleichheit von Personen in Bezug auf Status, Kompetenz, Vorrechte, Besitz, Wissen und vieles mehr. Die Personen verfolgten Ziele wie Profit, Statussicherung, Expansion von Befugnissen, Protektion, oder anderes. Zur Erreichung dieser Ziele und zur Errichtung und Aufrechterhaltung von Machtdispositiven würden spezifische Methoden und Techniken eingesetzt. Diese seien u.a. Kontrolle, Überwachung, und Drohung. Die Machtmechanismen würden konstruiert und perfektioniert. Sie entwickeln sich unaufhörlich weiter.²⁰⁶ Familien, Schulen und Betriebe etc. seien die sozialen Systeme, in welchen sich das Machtgeschehen vollziehe. Sie seien der notwendige Kontext von Macht. Die Bewegungslinie der Macht sei darauf ausgerichtet, Gewinn bzw. Verbesserungen zu erzielen. Deshalb werde über die Wirksamkeit der eingesetzten Mittel, die Angemessenheit der Handlungen und anderes in einer Kosten-Nutzen-Relation Rechenschaft abgelegt.²⁰⁷

Bedeutung für die Pädagogik

Foucault grenzt wie Arendt und Luhmann die Gewalt aus dem Aktionsfeld von Macht aus. Macht bedeutet immer auch die Abwesenheit von Gewalt. Bezöge man dies auf den erzieherischen Zusammenhang, so

²⁰⁵ Vgl. ebd. S. 198.

²⁰⁶ Vgl. ebd. S. 179.

²⁰⁷ Vgl. ebd. S. 196 f..

wäre demzufolge Machtausübung nur unter Verzicht von Gewaltanwendung möglich. Darüber hinaus wäre ein großer Teil des vorstellbaren Machtmissbrauchs in der Erziehung auszugrenzen. Erziehungsmacht würde bedeuten, dass Macht mit dem Ziel, etwas für den Zögling zu verbessern, nur ohne Gewalt praktiziert werden könne. Ansonsten könne es sich nicht um Machtausübung handeln.

Die Macht müsse das Handeln anderer Individuen ausrichten können. In erzieherischen Verhältnissen sei diese Bedingung erfüllt. Der Erzieher richte das Handeln des Zöglings aus. Der Definition von Foucault gemäß handele es sich dabei um die Macht des Erziehers. Da die Möglichkeiten und Potenziale von Zöglingen weder ausgereift noch ausgerichtet seien, fänden sich viele Möglichkeiten einer Machtausübung durch den Erzieher.

Anhand von Foucaults Kriterien für Machtverhältnisse kann geprüft werden, ob das Erzieher-Zögling-Verhältnis unter diese Kategorie fällt. Der Abgleich auf den Erziehungskontext stellt sich wie folgt dar: Erzieher und Zöglinge begegnen sich als ungleiche Individuen. Der Rahmen ihrer Begegnung ist die soziale Beziehung zwischen beiden. Ihr Fokus ist auf die Erziehung, Bildung, Selbstwerdung und Mündigkeit gerichtet. Von diesen Zielen wird eine Verbesserung für den Zögling erwartet. Sie sollen unter Verwendung spezieller Mittel, die sogenannten Erziehungsmethoden, erreicht werden. Die Wirkung von Erziehung kann geprüft und damit ihre Effizienz festgestellt werden. Das Erzieher-Zögling-Verhältnis erfüllt also alle von Foucault aufgezählten Strukturmerkmale eines Machtverhältnisses.

Eine weitere, für die Pädagogik relevante Erkenntnis des Verfassers besteht darin, dass der Schwerpunkt der Ausbildungsdisziplinen, welche ich als pädagogische Funktionsbereiche auffasse, nicht auf Macht sondern auf Kommunikation beruht. Den kommunikativen Aktivitäten

gebührt Vorrang. Die machtbedingten Rangunterschiede sind nachrangig.

2.4. Zusammenfassung

Trägt man die Ausführungen dieser Texteinheit zusammen, so zeigt sich, dass die Bedeutung von Macht nach Einschätzung der berücksichtigten Autoren variiert. Alle acht Werke wurden inhaltlich besprochen und darauf untersucht, ob sich Hinweise auf den pädagogischen Umgang mit Macht finden lassen oder ob Überlegungen vorgestellt werden, die sich auf das pädagogische Aktionsfeld übertragen lassen.

Die vorgestellten Konzepte entspringen verschiedenen Denkrichtungen und werden als klassisch im Sinne von Traditionszusammenhänge begründend verstanden. Sie erfassen den Gegenstand Macht aus unterschiedlichen Perspektiven und z.T. mit normativen Einschätzungen. Dabei reichen die Zugangsweisen der Autoren von der distanzierten Beschreibung bei Weber, welcher auf Wertungen verzichtet, bis zum emotional aufgeladenen Urteil über das Phänomen. Letzteres ist bei Arendt gegeben.

Die Werke wurden gemäß ihrer inhaltlichen Ausrichtung in drei Kategorien eingeteilt. In der ersten sind die Ansätze vorzufinden, welche Macht über Einzelaspekte aufschlüsseln. In ihnen wird Macht anhand von philosophischen oder soziologischen Aspekten wie z.B. der sozialen Rolle, Durchsetzungsfähigkeit oder Lebensenergie dargestellt. Diese erste Kategorie erfasst mit Nietzsche, Weber, Claessens, Arendt und Luhmann die Mehrheit der Autoren.

Der zweiten Kategorie wurden die pragmatisch ausgerichteten Werke zugeordnet. In Verhaltenskatalogen werden dort Techniken des Machterwerbs, -erhalts und der Expansion von Macht erörtert. Darüber hinaus sind diese Texte mit Anregungen angereichert, wie ein angemessener Umgang mit Macht bzw. Machttechniken stattfinden kann. Ihre Vertreter sind Machiavelli und Adler. Beide fassen den Gegenstand

Macht als ambivalent einsetzbar auf. Sie sehen den Nutzen oder Schaden des Machtstrebens oder der Machtausübung in Abhängigkeit von der speziellen Strategie und ihrer Dosierung. Beide Autoren äußern Empfehlungen zum angemessenen Umgang mit Macht.

Strukturell orientierte Ansätze werden mit der dritten Kategorie erfasst. Hier finden Konzepte ihren Platz, welche den Aufbau und das Wirken von Macht erfassen. Hierunter fällt von den besprochenen Werken ausschließlich der Ansatz von Foucault.

Die gesichteten Werke spiegeln grundlegende Einstellungen bezüglich der Macht wieder. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte und Besonderheiten sollen an dieser Stelle gewürdigt werden:

Machiavelli bietet mit seinem Werk einen Ratgeber, wie ein Alleinherrscher seine Macht erwerben, schützen und ausweiten kann. Die Begriffe Macht und Herrschaft werden inhaltlich nicht differenziert. Der Verfasser geht grundsätzlich davon aus, dass die Menschen eher schlecht bzw. nicht tugendhaft sind. Aus diesem Grund empfiehlt er neben anderem die Verwendung von Gewalt. Sie gilt ihm als effizientestes Mittel, Gegner unschädlich zu machen und Angriffe siegreich niederzuschlagen. Es ist erklärtermaßen sein Ziel, die wirkungsvollsten Machtstrategien darzulegen und zu empfehlen, um für das Fortbestehen der Herrschaft zu sorgen und sich für das Gemeinwohl einzusetzen. Dabei nimmt Machiavelli die Hintansetzung des Einzelnen billigend in Kauf.

Nietzsche bietet eine Darstellung des Phänomens Macht anhand zahlreicher Vergleiche. Die genannten Referenzphänomene belegen exemplarisch seine Ausgangsthese, dass Macht alles Lebendige und das Sein selbst sei. Insofern kann bei ihm von einer Kosmologie der Macht gesprochen werden. Den Willen zur Macht, welcher die Bewegungsl-

nie des Seins ausmacht, setzt er mit dem Streben nach Vollkommenheit gleich. Diese wohne jedem Individuum inne. Dabei könne es zu Überschneidungen des Machtstrebens verschiedener Lebewesen kommen. Nietzsche toleriert Gewalt als eine Möglichkeit, der eigenen Vervollkommnung zuzuarbeiten. Das Unterwerfen anderer Lebewesen sei keine Zwangsläufigkeit, sondern ein möglicher Effekt des Strebens nach Vollkommenheit. Der Verfasser weist darauf hin, dass auch die Kooperation mit anderen Macht bewirken könne.

Laut Weber ist Macht eine Durchsetzungschance und damit gestaltlos. Sie sei dynamisch und dränge nach Ausbreitung auch gegen das Widerstreben anderer Individuen. Macht und Kampf gelten dem Autor als eng miteinander verwandte Begriffe. Die Überwindung eines anderen könne als Anzeichen von Machteinwirkung betrachtet werden. Macht sei unabhängig von Legitimität und könne willkürlich agieren. Sie habe die Möglichkeit, die Regeln der sozialen Beziehung zu ändern. Die Bewegungslinie der Macht liefe auf ihre Manifestierung in Herrschaft hinaus. Letzter gelte als die Statik der Macht. Da Herrschaft nur über die Möglichkeit verfüge, bei bestimmten Personen in speziellen sozialen Gebilden mit Gehorsam rechnen zu können, sei sie begrenzter als Macht. Die Webersche Definition als Chance verortet den Gegenstand Macht im Vorfeld machtvollen Handelns. Sie basiere auf möglichen Wirkungen.

Adler fasst das menschliche Machtstreben als eine Strategie auf, mit welcher die eigenen Minderwertigkeitsgefühle kompensiert werden können. Das Machtstreben sei ambivalent. Es könne sowohl förderlich als auch destruktiv eingesetzt werden. Dies sei abhängig von der Dosierung des Machtstrebens und seiner Ausrichtung. Wäre das Machtstreben maßvoll und würde es in gemeinschaftsfördernde Bahnen gelenkt, sei dies als positiv zu bewerten. Strebte das Individuum aber im Übermaß nach Macht und bliebe es auf sich selbst gerichtet,

würde Macht missbraucht und das Individuum weise pathologische Züge auf. Trotz des Risikos, dass sich das Streben nach Macht destruktiv auswirken könnte, wurde laut dem Autor noch keine Alternative gefunden. Das Streben nach Macht und die Macht selbst seien für die menschliche Existenz bislang unverzichtbar.

Aufgrund des Umstandes, dass Macht schwerlich assoziierbar sei, versucht Claessens eine Erschließung über das greifbarere Phänomen der sozialen Rolle. Rollen beinhalteten ein spezifisches Kontingent an Macht. Über die rollenbedingte Macht hinaus könnten Personen zusätzlich über Macht verfügen. Dieser Übertrag reiche über die Macht der Rolle hinaus. Das Rollenkonzept sei nicht in der Lage, jeden Machtanteil zu erklären. Der Verfasser weist außerdem darauf hin, dass zu einer Machtrolle neben Möglichkeiten und Privilegien ebenso Pflichten und Auflagen gehörten. Damit berücksichtigt er, dass der Inhaber von Macht einerseits Möglichkeiten und Handlungsspielräume habe, aber dass er andererseits spezifische Pflichten zu erfüllen habe und sich damit auch in der Abhängigkeit von den Erwartungen anderer Individuen befände.

Nach Arendts Auffassung entsteht Macht durch das einvernehmliche Agieren einer Gruppe und durch ihre um Verständnis bemühte Kommunikation. Die Macht sei terminiert über den Zusammenhalt und die Zustimmung der Gruppe. Hierfür bedürfe es der Freiheit, zuzustimmen oder abzulehnen. Die Autorin schätzt Macht als positiv ein, da diese dem Schutz der Freiheit diene. Gewalt wird dem gegenüber als Distanz schaffend, durchschlagskräftig und zerstörerisch abgelehnt. Wer Gewalt einsetze, habe keine Macht. Gewalt sei ein Zeichen für Ohnmacht, denn sie werde praktiziert, wenn kein Einvernehmen erreicht würde.

Luhmann betrachtet Macht als ein Medium, das im sozialen Verkehr von Individuen fluktuiert. Machtausübung bedeutet dafür sorgen zu können, dass ein Individuum die Entscheidung trafe, welche der Mächtige vorsieht. Die Entscheidungsfreiheit sei eine notwendige Bedingung von Macht. Nur wo sich ein Individuum für das vom Mächtigen Erwünschte und gegen die Alternativen entscheiden könne, sei Macht gegeben. Wo keine Entscheidungsmöglichkeiten gegeben seien, handele es sich um Gewalt und Zwang. Macht werde nicht produziert, sondern sie sei bereits gegeben. Sie könne von anderen Individuen erworben, vermehrt oder an andere verloren werden, ohne dass sich ihr Gesamtaufkommen verändere. Dieser Sachverhalt ist Luhmann zufolge auf das Summenkonstanzprinzip zurückzuführen, da die Summe gegebener Macht erhalten bleibt.

Foucault wählt den Zugang zum Gegenstand Macht über sein Strukturmodell. Seiner Ansicht nach zeichnen sich Machtverhältnisse durch Ungleichheit, Absicht, Methode, soziale Systeme und Effizienz aus. Der Autor geht davon aus, dass in den verschiedenen Bereichen der menschlichen Gesellschaft je eigene Mächte existieren. Foucault schreibt, das Fundament dieser Mächte seien auf Ungleichheit beruhende Beziehungen, in welchen sich Individuen handelnd aufeinander beziehen. Die Mächte bedürften der Freiheit, da Macht die Handlungsmöglichkeiten von Personen verändert und nicht auf die Individuen selbst einwirke. Machtausübung sei verändernde Beeinflussung. Hiervon unterscheidet der Autor deutlich das Phänomen der Gewalt. Die Gewalt sei mit Macht unvereinbar, da erstere destruktiv auf sich Widersetzende einwirke. Ihr mangle es an der notwendigen Freiheit und sie stelle einen Angriff auf die Unversehrtheit der Person dar.

Wie gezeigt wurde, ist der Untersuchungsgegenstand Macht bereits aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet worden. Dies hat zu unterschiedlichen Einschätzungen, Erkenntnissen und Bewertungen ge-

führt. Den Differenzen zum Trotz existiert in Bezug auf einige Eigenschaften und Bedingungen der Macht Einvernehmen zwischen einigen Autoren. So herrscht bei Machiavelli, Nietzsche und Weber die Meinung vor, dass Gewalt als eine Möglichkeit von Machtausübung zumindest zu tolerieren ist. Machiavelli geht sogar noch darüber hinaus, indem er die Gewaltanwendung empfiehlt. Die konträre Ansicht vertreten Luhmann, Foucault und Arendt. Alle drei verstehen Gewalt als destruktiv und mit Macht unvereinbar. Außerdem erachten sie die Freiheit für ein konstitutives Element von Macht: Nur wo der Machtunterwerfene die Freiheit hat, sich zwischen Handlungsalternativen zu entscheiden, ist Macht an Stelle von Gewalt gegeben. Davon abgesehen schätzen Nietzsche und Arendt gleichgerichtetes und damit im weiteren Sinne einvernehmliches Handeln als machthaltig ein. Des Weiteren gehen Luhmann und Foucault davon aus, dass Macht nur indirekt auf ein Individuum einwirkt, indem ihm die Vorzüge einer speziellen Handlungsmöglichkeit nahegebracht werden.

Die Ansätze unterscheiden sich aufgrund ihres Zugangs zum Untersuchungsgegenstand. Einige Autoren erfassen Macht über den Vergleich mit einem anderen Phänomen, andere geben verhaltenspraktische Tipps und Appelle und in der dritten Kategorie findet sich die mehrdimensionale Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes. Die erste Kategorie erfasst mit fünf Konzepten die Mehrheit der Autoren, die zweite Kategorie befindet sich mit zwei Ansätzen auf dem zweiten Rang und die dritte Kategorie ist mit einem Konzept in der Minderzahl.

Trotz der mehrheitlichen Erfassung anhand eines anderen Phänomens kann von einer Übereinstimmung der Autoren hinsichtlich des Wesens und Wirkens der Macht nicht die Rede sein. So erfassen beispielsweise Machiavelli, Nietzsche und Weber Gewalt als eine Spielart von Macht auf, während Arendt, Luhmann und Foucault das Verhältnis zwischen Macht und Gewalt als kontradiktorisch verstehen: Wo das

eine ist, kann das andere nicht sein. Das Phänomen wird kontrovers diskutiert.

3. Macht in der pädagogischen Diskussion

Nachdem im vorausgegangenen Kapitel die klassischen Denkrichtungen und Konzepte über Macht vorgestellt und aus pädagogischer Perspektive betrachtet wurden, folgt nun die Besprechung der pädagogischen Fachliteratur.²⁰⁸

In diesem Textabschnitt werden die pädagogischen Texte betrachtet, welche sich inhaltlich mit dem Thema Macht auseinandersetzen und Überlegungen zu ihrem Wesen, ihrer Wirkungsweise sowie ihrem Sinn und Wert beibringen. Gemäß dieser Suchstrategie werden diejenigen Publikationen ausgespart, deren Verfasser sich nicht oder nur beiläufig mit selbigem Thema befassen, auch wenn es sich um Werke mit entsprechenden Titeln handelt. Dazu gehören u.a. die Werke von Joseph Mack (1927), Andreas Flitner und Günther Bittner (1965), Heinrich Beck (1970), Herwig Blankertz (1982), Paul Oswald und Günther Schulz-Benesch (1992), Egon Schütz (1992), Andreas von Prondczynski (1992), Horst Manfred Otte (1994), Peter Dudek (1999) und Max Liedtke (2001).

Mit den Texten, welche der verwendeten Suchstrategie entsprechen, wird wie in Kapitel zwei verfahren. Sie werden in drei verschiedene Gruppen eingeteilt. In der ersten werden die Werke mit Darstellungen zu einzelnen Aspekten der Macht erfasst. Bei der folgenden Gruppe handelt es sich um pragmatisch orientierte Werke und bei der dritten um mehrdimensionale Darstellungen des Phänomens Macht. In den einzelnen Gruppen werden die Publikationen in chronologischer Abfolge vorgestellt.

²⁰⁸ Es wurde der gesamte Bestand an deutschsprachiger pädagogischer Literatur zum Thema Macht und Pädagogik ab 1900 gesichtet. Die Vollständigkeit der Werke ist durch eine Auftragsrecherche der Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg belegt.

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die klassischen Konzepte und ihre grundlegenden Annahmen über das Wesen und Wirken der Macht dargelegt worden sind, werden nun die Inhalte der pädagogischen Texte skizziert und auf Übereinstimmungen mit den klassischen Einschätzungen untersucht.

3.1. Unifaktorielle Konzepte

Hier werden die Texte berücksichtigt, die Macht über Einzelphänomene definieren. Der Gegenstand wird von anderen unterschieden oder mit verwandten Phänomenen verglichen. Dabei werden die Werke mit nur geringem Gehalt an Aussagen über Macht zusammengefasst dargestellt, während die beiden Konzepte von Meyer-Drawe ausführlicher besprochen werden. Die Autorin stellt die Macht in pädagogischen Kontexten anhand ausgewählter Aspekte ergiebiger dar als die übrigen zehn Autoren.

3.1.1. Fragmente einer pädagogischen Machttheorie

In diesem Abschnitt werden die Publikationen kurzgefasst besprochen, welche nur wenige Hinweise auf das Verhältnis der Macht zu anderen Phänomenen enthalten. Dabei handelt es sich vornehmlich um Abgrenzungen oder Vergleiche. Darüber hinaus wird untersucht, ob die Nähe zu einem der klassischen Konzepte gegeben ist.

Laurien hält – ähnlich wie Machiavelli - Autorität, Zwang und Gewalt für mit Macht vergleichbare Phänomene.²⁰⁹ Sie sollen eingesetzt werden, um den Menschen zu entbarbarisieren.²¹⁰

Die Basis von erzieherischer Macht ist nach Schmidts Auffassung die Lernfähigkeit des Menschen.²¹¹ Erst durch sie sei der Erzieher in der

²⁰⁹ Vgl. Hanna-Renate Laurien (1970) S. 9.

Lage, konstruktiv auf den zu Erziehenden einzuwirken. Dieser Denkansatz ist im weiteren Sinne Nietzsche zuzuordnen, welcher das Prägen des Werdenden als höchste Macht expliziert.

Hammel hält Autorität für eine Form von Macht.²¹² Die Macht der erzieherisch eingesetzten Autorität ermächtigt zur Mündigkeit des zu Erziehenden. Sie verzichte auf Gewalt und Zwang. Der Durchsetzungswille bedeute Machtmissbrauch.²¹³ Mit der Ausgrenzung der Gewalt geht der Autor mit Arendt, Luhmann und Foucault konform. Er grenzt sich von Webers Definition der Macht ab.

Schneider u.a. zufolge werden die Interessen von den gesellschaftlichen Machtstrukturen beeinflusst.²¹⁴ Die Autoren beziehen sich damit auf Luhmann, Claessens und Foucault.

Erdmann versteht unter Macht eine Möglichkeit, auf das Verhalten und die Gefühle anderer Individuen einzuwirken.²¹⁵ Das sportliche Leistungsvermögen könne ein Indikator für das Wirken des Machtmotivs sein. Es könne sich in sieben verschiedenen Machtvarianten äußern.²¹⁶ Durch die Annahme mehrerer Machttypen sei eine Übereinstimmung mit Foucault festzustellen. Machtausübung als Beeinflussung des Verhaltens anderer Personen findet sich auch bei Luhmann und Foucault.

Herzog ist der Ansicht, pädagogische Verhältnisse seien mit Machtverhältnissen nicht deckungsgleich, da neben der Ungleichheit von Erzieher und Zögling auch eine reziproke Ebene der Gegenseitigkeit

²¹⁰ Vgl. ebd. S. 20.

²¹¹ Vgl. Jakob Robert Schmid (1970). S. 125.

²¹² Vgl. Walter Hammel (1972) S. 11.

²¹³ Vgl. ebd. S. 7.

²¹⁴ Vgl. Gerd Schneider u.a. (1979) S. 50.

²¹⁵ Vgl. Ralf Erdmann (1987) S. 25.

²¹⁶ Vgl. ebd. S. 121 ff..

gegeben sei.²¹⁷ Und pädagogische Machtanwendung zeige sich nicht darin, den Willen des Edukanden zu überwinden oder zu brechen. Aufgrund der Berücksichtigung der beiden Ebenen pädagogischer Verhältnisses und den möglichen, unangenehmen Auswüchsen erzieherischer Machtausübung ist eine Übereinstimmung mit Adlers Ansatz gegeben. Außerdem erachtet er Webers Definition von Macht als für die Pädagogik wenig brauchbar.

Pöggelers Auffassung zufolge ist pädagogische Macht immer entlehene Macht des Staates und der Politik.²¹⁸ Der Autor stimmt im weiteren Sinne mit Foucault darin überein, dass Macht aus den speziellen Gesellschaftssystemen stamme. Dies müsste folglich auch für die Systeme Staat und Politik gelten. Eine Übereinstimmung mit Claessens findet sich aufgrund dessen Annahme von 'Social Power' als die vom gesellschaftlichen System verliehene Macht.

Die Macht der Erziehung ist nach der Ansicht von März am besten aus der Sicht eines pädagogischen Realisten zu erfassen, da dieser die Erwartungen hinsichtlich der Macht von Pädagogen nicht zu hoch oder niedrig ansetze. Es wird keine Übereinstimmung mit einem klassischen Ansatz deutlich.

Gudjons erklärt Prüfungen in der Schule als Riten wirksamer Disziplinarmacht. Die Machtausübung selbst bleibe dabei verdeckt, während das Individuum zum Fall degradiert und unter Beobachtung gestellt werde.²¹⁹

Niedrig gelangt zu der Erkenntnis, dass Sprachdefizite zu Machtdefiziten führen können.²²⁰

²¹⁷ Vgl. Walter Herzog (1991) S. 42.

²¹⁸ Vgl. Franz Pöggeler (1993) S. 405 f..

²¹⁹ Vgl. Herbert Gudjons (1996) S. 115.

²²⁰ Vgl. Heike Niedrig (2000) S. 37 ff..

Schürch-Josen betrachtet erzieherische Macht als ein Randphänomen von Unterdrückung. Machtinstrumente seien u.a. Strafe, Zensur, Gewalt und Verbote.²²¹ Sie befindet sich mit der Berücksichtigung von Gewalt im Traditionszusammenhang mit Machiavelli, Nietzsche und Weber.

Nach Auffassung Oelkers rangiert Erziehungsmacht in der Mitte zwischen den Polen pädagogischer Allmacht und Ohnmacht.²²² Es ist keine Übereinstimmung mit einem klassischen Denkansatz gegeben. In der pädagogischen Fachliteratur findet sich 1993 bei März eine vergleichbare Einschätzung.

3.1.2. Käte Meyer-Drawe: Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks (1996)

Die Autorin ist der Auffassung, dass Erziehung ein Machtverhältnis bedeutet.²²³ Sie kritisiert die manipulative Verwendung der Pastoraltechnik in der Pädagogik, da diese unfrei mache. Die Pastoraltechnik ist ihr zufolge ein Instrument der Disziplinarmacht, das auf die schützende Funktion des Hirten zurückgeht. Um diese Schutzfunktion wahrnehmen zu können, müsse sich der Pädagoge Wissen über seine Schützlinge aneignen. Dieses gewinne er, indem er die permanente Selbstentdeckung anregt: Seine Schützlinge sollen ihre Stärken, Schwächen, Begierden usw. selbst aufdecken. Der Machtgehalt dieser Auskunftspflicht werde mit Hilfe von Humanitätsidealen wie Selbstbestimmung und Selbstfindung verschleiert. Das Resultat sei „ein Selbst, das nicht aufhören kann und darf, über sich selbst zu reden.“²²⁴ Die

²²¹ Vgl. Rica Schürch-Josen (2000) S. 9 f..

²²² Vgl. Jürgen Oelkers (2001).

²²³ Vgl. Käte Meyer-Drawe (1996) S. 655.

²²⁴ Käte Meyer-Drawe (1996) S. 662.

Anregung zur permanenten Selbstspionage diene der Einrichtung einer manipulativen, pädagogischen Unterwerfungspraxis.²²⁵

Bezug zu klassischen Ansätzen

Meyer-Drawes Ausführungen über die Pastoraltechnik fußt auf dem von Foucault explizierten Machttypus der Disziplinarmacht. Dabei betont sie die Notwendigkeit der Freiheit. Diesbezüglich geht sie mit Arendt, Luhmann und Foucault konform.

3.1.3. Käte Meyer-Drawe: Erziehung und Macht (2001)

Nach Auffassung der Autorin ist Macht fähig, Erziehung zu ermöglichen oder zu zerstören.²²⁶ Meyer-Drawe befasst sich mit der Bio-Macht. Dabei handele es sich um die Machttechnik, welche auf den Körper einwirke. Aktuell finde sie ihre Steigerung in der genetischen Gestaltung des Zöglings. Der Zuchtgedanke sei weiterentwickelt und alte Auffassungen z.B. über die Eigentümerschaft am eigenen Leib oder den Eintritt des Todes seien erschüttert.²²⁷ Der Mensch solle – so die von Meyer-Drawe erkannte Tendenz - seinem Ideal entsprechend gezüchtet werden, sodass er reibungslos funktioniere – jenseits seiner animalischen Wildheit, Krankheit oder seines Ungehorsams.²²⁸ Die Bio-Macht wirke direkt auf den Körper ein und verändert bereits vor der Geburt seine individuellen Potenziale. Die Autorin geht davon aus, dass die Strukturen von Herrschaft und Unterwerfung normalisiert und legitimiert sind, wenn sie in den Körper eingeschrieben sind und der Intellekt beginnt, über seine Existenz nachzudenken. Gelingt diese Einspeisung in den menschlichen Organismus, so könne man davon ausgehen, dass die Machtprozeduren vor jeder Kritik geschützt seien.²²⁹ Wo die Pädagogik bislang die grundlegende Unbestimmtheit des

²²⁵ Vgl. ebd. S. 662.

²²⁶ Vgl. Käte Meyer-Drawe (2001) S. 447.

²²⁷ Vgl. ebd. S. 446.

²²⁸ Vgl. ebd. S. 450 f..

²²⁹ Vgl. ebd. S. 447.

Menschen für Erziehung und Bildung nutzen konnte, schaffe die gentechnische Programmierung Bestimmtheit. Der Mensch sei nicht länger das Wesen der Möglichkeit und der Freiheit, sondern ein determinierter Körper.²³⁰

Bezug zu klassischen Ansätzen

Meyer-Drawe baut in ihrem Aufsatz auf Foucaults Typologie der Macht auf. Dabei betont sie – wie bereits Arendt, Luhmann und Foucault – den Aspekt der Freiheit. Sie stellt ihn in Zusammenhang mit der Unbestimmtheit menschlichen Daseins dar.

3.2. Pragmatisch ausgerichtete Konzepte

Als pragmatisch ausgerichtete Darstellung gelten jene Konzepte, in denen konkrete Empfehlungen für den praktischen Umgang mit Macht geliefert werden. Dabei geht es sowohl darum, welche Ziele Macht verfolgen sollte, damit sie sich konstruktiv im erzieherischen Sinne auswirkt, um die maßvolle Verabreichung von Macht oder um Überlegungen, welche Machtinstrumente sinnvoll und produktiv sind und welche als schädlich oder unnützlich zu vernachlässigen oder auszugrenzen sind. Diese Erläuterungen zur Nützlichkeit des Untersuchungsgegenstandes können sich auf die Darstellung der Ursache-Wirkungszusammenhänge beschränken. Es werden zusätzlich diejenigen Texte hier erfasst, in welchen klare Empfehlungen gegeben werden oder in welchen zu bestimmten Verhaltensweisen, einer speziellen Haltung und geistigen Gesinnung oder ihrer Unterlassung aufgerufen wird.

²³⁰ Ebd. S. 454.

3.2.1. Mathilde Themis Vaerting: Die Macht der Massen in der Erziehung. Machtsoziologische Entwicklungsgesetze der Pädagogik (1929)

Vaerting konzentriert sich auf den Emanzipationsgedanken. Sie zeigt den Machtmissbrauch bzw. die Fremdbestimmung der Erziehung und Bildung auf und stellt ihm das Ideal der Gleichberechtigung gegenüber.

Bildung sei von Macht abhängig und Bildungsvorsprünge bedeuteten Macht. Nicht in der Bildung als solcher liege schon Macht.²³¹ Vaerting erkennt, wer die Macht hat, hat auch die Schule, weil die Bildungsinhalte von gesellschaftlichen Machthabern diktiert werden.²³² Die Autorin schreibt, man könne sowohl die Pädagogik als auch die Erziehung eine Fortpflanzung der Vorherrschaft nennen, da beide der Etablierung und Förderung der bestehenden Massenherrschaften dienen und alle Individuen an die Machtlage anzupassen versuchen.²³³

Die Erziehung der Jugend unter der Altersherrschaft sei weder an die Eigenart der Jugend angepasst, noch wolle sie ihren Charakter entwickeln.²³⁴ Das Ziel der Erziehung solle darin bestehen, den Zögling aus der Fremdbestimmung hinauszuführen. Dazu sei der Verzicht auf Strafe, Belohnung, Prüfungen und Zensuren, so Vaertings Ansatz, in der Erziehung unumgänglich.²³⁵

Die Verfasserin schreibt, die aktuellen Strömungen der Pädagogik seien fast ausschließlich Gleichberechtigungsbewegungen. Diese seien bestrebt, der bestehenden Vorherrschaft die Macht abzuringen.²³⁶ Gegenwärtig käme man allerdings noch von einem Extrem ins andere,

²³¹ Vgl. Mathilde Themis Vaerting (1929) S. 21.

²³² Vgl. ebd. S. 4.

²³³ Vgl. ebd. S. 20.

²³⁴ Vgl. Mathilde Themis Vaerting (1929) S. 88.

²³⁵ Vgl. ebd. S. 155 ff..

²³⁶ Vgl. ebd. S. 93.

ohne das Ziel zu erreichen. Die pädagogisch sinnvolle Machtanwendung besteht der Autorin zufolge darin, die bestehenden Möglichkeiten von Bildung und Erziehung unter Anerkennung der Gleichberechtigung der Beteiligten, zu erkennen und sie gänzlich auszuschöpfen.²³⁷ Sie beruhe auf einer Erziehung, in der Lehrer und Schüler gleichberechtigt nebeneinander stünden. Dabei habe der Lehrer Sonderaufgaben, aber keine Sonderrechte. Die Selbst- und Gemeinschaftserziehung sind nach Vaertings Einschätzung die Hoffnungsträger der Zukunft, denn wo der Sinn für echte Gleichberechtigung geweckt werde, könne wahre Erziehung der Jugend stattfinden. Alles übrige sei Missbrauch der Erziehung im Dienste der Macht.²³⁸

Vaerting weist in ihrer Streitschrift darauf hin, welche strukturellen Machtfaktoren gerade im Bildungsbereich wirksam sind. Die Berücksichtigung der Herrschaft durch die Lobbies der Älteren, der Männer und der Jugend rücke das erzieherische Machtgeschehen in den makrosozialen Kontext. Eingebettet in den Zusammenhang von gesellschaftlicher Macht und den Möglichkeiten, das Bildungswesen positiv zu beeinflussen, entfaltet die Autorin ihr emanzipatorisches Bildungsideal.

Bezug zu klassischen Ansätzen

Vaerting erfasst Macht über das Phänomen Wissen. Damit versteht sie den Untersuchungsgegenstand Macht wie Machiavelli. Darüber hinaus äußert sie, die Erziehung zur Gemeinschaft sei als rechter, erzieherischer Machtgebrauch zu verstehen. Das Ausmaß und die Ausrichtung der ambivalent zu verstehenden Macht würden darüber entscheiden, ob es sich um Gebrauch oder –missbrauch handele. Diesbezüglich findet Adlers Annahme Berücksichtigung, dass die Machtanwendung in angemessener Dosierung und auf die Gemeinschaft ausgerichtet positiv ist.

²³⁷ Vgl. ebd. S. 4.

3.2.2. Ernst Lichtenstein: Macht und Erziehung (1962)

Lichtenstein versteht den Machtbegriff als durch die sich wandelnden pädagogischen Sinngewandlungen veränderlich und pädagogisch amorph. Er sei gestaltlos, da er weder praktisch noch theoretisch berücksichtigt werde. Der Terminus sei kein Bestandteil des pädagogischen Denkens.²³⁹

Erziehung werde zum Machtfaktor durch ihren „lebensbestimmend gemeinten Nachhaltigkeitscharakter“²⁴⁰ und ihre Forderungen an den Zögling. Diese erzeugten eine spezielle Spannungsenergie.²⁴¹ Diese Energie sei nicht auf einen Gegenwillen angewiesen.²⁴² Der Autor ist der Ansicht, dass jeglicher Machtausübung in der Erziehung scharfe Grenzen gezogen sind, einerseits gegenüber dem Kind, dem der Alternativcharakter der Willensentscheidung noch verschlossen ist, und andererseits gegenüber dem Reifealter, welchem die verinnerlichte Motivationsstruktur des Willens Regelzwang und Machteingriff verbietet.²⁴³ Letzteres sei Teil des pädagogischen Ethos.

Macht und Machtlosigkeit müssen Lichtenstein zufolge in der Erziehung in einem ausgewogenen Verhältnis stehen, um zugleich binden und befreien zu können. Macht in der Erziehung sei abhängig von ihrer Legitimität und der Qualifikation des Erziehers. Wahre Macht, welche der Verfasser mit Autorität gleichsetzt, äußere sich in dessen innerer Mächtigkeit, seiner ethischen Substanz, Kompetenz und wesensbedingten Überlegenheit. Er ist der Auffassung, das Autoritätsverhältnis sei wesentlich ein Vertrauensverhältnis. Freiheitsbewusstsein, Eigenwertgefühl und Eigenverantwortung seien mit der Anerkennung von

²³⁸ Vgl. ebd. S. 300.

²³⁹ Vgl. Ernst Lichtenstein (1962) S. 51.

²⁴⁰ Ebd. S. 53.

²⁴¹ Vgl. ebd. S. 56.

²⁴² Vgl. ebd. S. 57.

²⁴³ Vgl. ebd. S. 58.

Autorität verträglich. Dem gegenüber würden Misstrauen, Beeinträchtigungsfühl und Angst auftreten, wenn es sich um garantierte Macht handelt.²⁴⁴ Der Autor stellt fest, Macht dürfe nur vorübergehend als Instrument eingesetzt werden. Würde sie zum Selbstzweck, könne sie der Selbstwerdung des Kindes im Wege stehen. Darin zeige sich der innere Widerspruch zwischen Macht und Erziehung.²⁴⁵

Bezug zu klassischen Ansätzen

Lichtenstein berücksichtigt in seinem Aufsatz sowohl konstruktive als auch destruktive Momente erzieherischer Machtausübung. Damit weist er auf die Ambivalenz von Macht hin, welche bereits von Adler erkannt wurde. Der Begriff Macht ist laut dem Verfasser pädagogisch amorph. Mit dieser Formulierung bedient er sich bei Weber. Dieser betrachtet Macht als soziologisch amorph. Bezüglich der Annahme, Macht sei eine Art Spannungsenergie, die nicht auf einen Gegenwillen angewiesen sei, stimmt der Autor mit Glaeser überein und distanziert sich gleichsam von Weber. Lichtenstein berücksichtigt den Aspekt Freiheit als Wesensmerkmal des wahren Macht- bzw. Autoritätsverhältnisses. Dieser Gedanke findet sich später in den klassischen Ansätzen von Arendt (1969), Luhmann (1975) und Foucault (1978) wieder.

3.2.3. Werner Maria Beer: Macht und Verantwortung. Die Verwaltung der Macht im Werk Reinhold Schneiders als erzieherisches Anliegen unserer Zeit (1966)

Beers Ausführungen beziehen sich auf Reinhold Schneiders Geschichtstheologie. Grundlage dieser Konzeptskizze ist folglich Beers Text über Schneiders Werk. Schneider versucht, historische Fakten in christlicher Tradition zu bewerten. Er will den Menschen auf seine übermäßigen Machtmöglichkeiten und ihren Missbrauch vorbereiten.²⁴⁶

²⁴⁴ Vgl. ebd. S. 61.

²⁴⁵ Vgl. Ernst Lichtenstein (1962) S. 55.

²⁴⁶ Vgl. Werner Maria Beer (1966) S. 143.

In Schneiders Publikation wird das Machtphänomen im Rahmen eines normativen Bildungskonzepts erörtert. Sein Augenmerk ist auf die Machtchancen von Zöglingen gerichtet, für deren rechten Gebrauch im christlichen Sinne die Erziehung zuständig sei.

Der Autor führt jede Macht in Menschenhand auf Gottesmacht zurück. Zu ihrer Ausübung entscheide sich ein Mensch frei und bewusst. Über Person-, Traditions- und Sakralerziehung soll deshalb der verantwortbare Umgang mit Macht gelehrt werden.

Die Personerziehung habe das Ausbilden eines Gewissens zu Aufgabe, das sich jederzeit auch gegen Befehle durchsetze. Dafür bedürfe es der Achtung vor der Welt und dem Leben, welche nicht zerstört, sondern laut Schneider dienstbar gemacht werden sollen. Mut, Tapferkeit, Engagement, Haltung, ganzheitliches Denken und Furchtlosigkeit seien die dazu erforderlichen Tugenden. Die Traditionserziehung solle Selbstherrlichkeit vorbeugen und den Dienst am Menschen anleiten. Nach Maßgabe des Verfassers soll ein Bewusstsein gefördert werden, welches um die Risiken des Machtmissbrauchs weiß.²⁴⁷ Ein chronologisch aufgebauter Geschichtsunterricht habe dies zu leisten, indem er bewerte und nach Sinnzusammenhängen frage. Die Sakralerziehung beinhalte hingegen die Annahme und den lebendigen Vollzug der christlichen Heilsbotschaft im Rahmen einer Gebetserziehung.²⁴⁸

Bezug zu klassischen Ansätzen

Macht wird als ambivalent erachtet. Sie birgt dem Autor zufolge Gebrauchsmöglichkeiten im Sinne des Dienstes am Menschen und Missbrauchsoptionen, die in Selbstherrlichkeit münden können. Insbesondere junge Menschen benötigten für einen angemessenen Umgang mit Macht der erzieherischen Unterweisung. Damit ist die Nähe zu Adlers Ansatz gegeben. Die Annahme einer selbstverherrlichenden

²⁴⁷ Vgl. ebd. S. 14 u. 154.

Tendenz von Macht ist als Anlehnung an Nietzsches Konzept zu bewerten. Des weiteren findet sich mit der Darstellung von Macht als Durchsetzungsfähigkeit, die notfalls auch gegen Befehle agiert, die Webersche Definition von Macht wieder.

3.2.4. Walter Horney u.a.: Macht (1970)

In dem vorliegenden Artikel wird das Machtphänomen in den erzieherischen Rahmen eingebettet. Dabei wird Macht als Durchsetzungsvermögen aufgefasst. Es gelte als Aufgabe des Lehrers, machtvoll gegen innere und äußere Widerstände des Schülers vorzugehen, dessen Selbstvertrauen zu stärken und sich gegen Machtmissbrauch zu verwehren. Die Autoren fordern die Beachtung der Freiheit des Schülers und warnen vor übermäßigem Machtgebrauch. Der Machtgebrauch des Lehrers dürfe weder der Sozialisation noch der Selbstermächtigung des Schülers schädigend entgegenwirken.

Bezug zu klassischen Ansätzen

Der Ausgang vom Machtstreben findet seine Entsprechung bei Nietzsche und Adler. Das Überwinden von Widerständen gilt selbigem als vorrangige Aufgabe. Macht wird in der Weberschen Tradition stehend als Durchsetzungsvermögen aufgefasst. Darüber hinaus berücksichtigen die Verfasser - wie bereits Vaerting (1929) und Lichtenstein (1962) – Freiheit als einen für Macht relevanten Faktor. Diese Ansicht findet sich im klassischen Konzept von Arendt.

3.2.5. Mathilde Themis Vaerting: Der Notstand der Universität zwischen Macht und Geist (1971)

Ihre vorliegende, materialistische Streitschrift ruft zur Revolution und Abschaffung bestehender Machtstrukturen auf. An ihre Stelle soll eine friedliche, demokratische Neuordnung treten. Laut der Autorin ist

²⁴⁸ Ebd. S. 160.

Macht ein destruktives Prinzip und der Ursprung sämtlicher Aggressionen nach innen und außen.²⁴⁹ Sie schreibt, Macht neige dazu, Politik, Geist und anderes zu verderben. Deshalb sei die Macht – unter Verzicht auf Machtinstrumente - zu bekämpfen.

Die Professoren sind Vaerting zufolge die geistige Elite. Sie seien bereits in die bestehende, destruktive Machtordnung eingebunden. Da Macht immer mit Anpassung verbunden sei, mache sie Individuen unfrei.²⁵⁰ Folglich seien die Professoren unfrei und als Mitstreiter der Revolution ungeeignet. Vaerting stellt fest, dass zwischen Professoren und Studenten Verständigung und Zusammenarbeit nicht möglich sei, solange Macht zwischen ihnen stehe. Ihr Abbau habe darum Priorität. Die Professoren haben jedoch ihre Macht durch Prüfungen und ihre Benotung verstärkt. Die Autorin ist der Auffassung, Unabhängigkeit werde zur Farce, wenn der Student von seinem Professor dem Primat des Wissens ausgeliefert wird. Dies sei durch die gesteigerten Gedächtnisanforderungen der Fall. Gerade hierin bestehe aber die Gefahr für den Geist, da durch Gedächtnisarbeit die Intelligenz vernichtet werde.²⁵¹

Statt von den Professoren soll die Revolution von den Oberschülern und Studenten angeführt werden. Diese sind nach Ansicht der Verfasserin noch nicht an die aktuelle Machtstruktur angepasst und damit frei. Oberschüler wie Studenten befänden sich im Kontrast zum „Staatsroboter“²⁵². Dieser entspräche dem Ideal des Zöglings aus der Sicht des Machtstaates. Er ist nach Vaertings Einschätzung das Ergebnis technisierter Erziehung und Bildung. Die Revolution strebe hingegen nach dem Ideal des machtfreien Geistwesens. Dieses solle die neue Demokratie errichten. Die Autorin fordert, diesem Wesen durch

²⁴⁹ Vgl. Mathilde Themis Vaerting (1971) S. 4.

²⁵⁰ Vgl. Mathilde Themis Vaerting (1971) S. 10.

²⁵¹ Vgl. ebd. S. 9 f..

²⁵² Ebd. S. 13.

einen antiautoritären Prozess der notwendigen Raum zu schaffen, um sich von den nach Macht strebenden Anteilen seiner animalischen Körperlichkeit zu lösen.

Die Autorin schwankt zwischen der generellen Ablehnung von Macht einerseits und der Forderung nach einem Streben aller nach friedlicher Machtgleichheit andererseits.

Vor dem Hintergrund ihrer emanzipatorischen Streitschrift von 1929 stellen sich Vaertings Ausführungen von 1971 über die Macht und den Machtmissbrauch an deutschen Universitäten als Ergänzung dar.

Bezug zu klassischen Ansätzen

Vaertings Konzept weist Übereinstimmungen mit Claessens rollenspezifischem Ansatz auf. Die Einbindung in Institutionen aufgrund der Rolle als Professor, Student oder Oberschüler wird zum entscheidenden Faktor individuellen Machtbesitzes. Im Gegensatz zu anderen Autoren wie Arendt und Luhmann vertritt sie den Standpunkt, Freiheit bedeute die Abwesenheit von Macht, da sie mit Anpassung einhergehe. Gegenüber ihrem älteren Werk aus dem Jahre 1929 erklärt die Verfasserin 1971 Macht zu einem Freiheit ausschließenden Phänomen.

3.2.6. Hans Thiersch: Angst, Abwehr, Hilflosigkeit, Takt und Notwendigkeit - Fragen zum pädagogischen Umgang mit Macht (1995)

Thiersch stellt fest, dass Pädagogik schon häufig auf ruinöse Weise Macht über Kinder ausgeübt hat. Deshalb stehe sie grundsätzlich unter Missbrauchsverdacht.²⁵³

²⁵³ Vgl. Hans Thiersch (1995) S. 30.

Erziehungsmacht zeichne sich durch ihr hohes Maß an Emotionalität aus. Sie sei weniger angreifbar, da erzieherische Fehlgriffe mit Verantwortung, Zuneigung und Fürsorglichkeit rationalisiert werden könnten. Der Autor siedelt Erziehungsmacht auch in Kontexten wie Freundschaft und Therapie an. Dies lässt auf einen weitgefassten Erziehungsbegriff schließen.

Im Idealfall wirke „Erziehungsmacht als parteiliche Macht für Kinder und ihre (bessere) Zukunft“²⁵⁴. Erzieher setzten sich „für die Rechte, Chancen und Eigensinnigkeiten von Kindern“²⁵⁵ ein. Negativ trete Erziehungsmacht als Ausbeutung und Sozialdisziplinierung herrschender Normen in Erscheinung.²⁵⁶ Trotz dieser Ambivalenz von Erziehungsmacht sollen Erzieher nicht prinzipiell dem Missbrauchsverdacht konfrontiert werden. Thiersch fordert, einen stattfindenden Missbrauch zu skandalisieren und Erziehungsmacht offen zu artikulieren, statt sie zu verschweigen oder abzulehnen. Denn vernachlässigte und „nicht wahrgenommene Erziehungsmacht wird hilflos und unfähig.“²⁵⁷ Sie soll statt dessen zum Aushandeln der Bedürfnisse aller Beteiligten und die Anerkennung der Gleichwertigkeit aller genutzt werden.²⁵⁸

Bezug zu klassischen Ansätzen

Aufgrund seines Aufrufs, Erziehungsmacht nicht zu vernachlässigen, ist eine Übereinstimmung mit Arendt gegeben. Thiersch bezieht Stellung in Bezug auf Erzieher, welche ihre Verantwortung für die nachfolgende Generation ablehnen. Ihm zufolge ist diese Verweigerungshaltung unangemessen und fahrlässig. Er beruft sich auf eine Diskursethik, die alle Erziehenden verpflichtet, die Gleichheit aller an der Erziehung Beteiligten anzuerkennen und Konflikte in einer offenen Kommunikation auszuhandeln. Damit befindet er sich wieder in Überein-

²⁵⁴ Ebd. S. 32.

²⁵⁵ Hans Thiersch (1995) S. 35.

²⁵⁶ Vgl. ebd. S. 33.

²⁵⁷ Ebd. S. 38.

²⁵⁸ Vgl. ebd. S. 41.

stimmung mit Arendt und in der Nähe von Foucaults Ansatz. Foucault betrachtet die Einigung im Streitfall als machtrelevant. Darüber hinaus ist die Unterscheidung von Gebrauch und Missbrauch der Erziehungsmacht und die Ambivalenz des Phänomens bereits in dem klassischen Konzept Adlers zu finden. Letzterer unterstreicht die Relevanz der richtigen Ausrichtung und der angemessenen Dosis von Machtausübung

3.2.7. Michaela Glöckler: Macht in der zwischenmenschlichen Beziehung. Grundlagen einer Erziehung zur Konfliktbewältigung (1997)

Glöckler erfasst Macht über das anthroposophische Konzept und Menschenbild Rudolf Steiners. Macht steht ihr zufolge für Handlungsmöglichkeiten wie für Führung. Die Autorin berücksichtigt die ganzheitlichen Bedürfnisse des Menschen und unterbreitet ein Konzept zum konstruktiven Umgang mit Machtkonflikten. Sie ist der Ansicht, Macht selbst sei unumgebar. Sie sei das Edelste, was der Mensch zur Verfügung habe: die Fähigkeit, etwas zu tun, und damit eine Aufgabe oder eine Situation zu beherrschen bzw. ein Aufgabengebiet zu verwalten.²⁵⁹ Machtmittel seien keine Manipulationsmittel. Durch die häufige Erfahrung des Machtmissbrauches habe Macht aber in der Wahrnehmung der Menschen eine eher negative Bedeutung.²⁶⁰ Glöckler fordert für einen adäquaten Umgang mit Macht die Selbstkenntnis, Selbstbeherrschung, Rücksicht und sachbezogene Qualifikation des Machthabers.²⁶¹ Diese Kompetenzen ermöglichen eine realistische Einschätzung menschlicher Entscheidungsspielräume. Die Autorin betrachtet Macht als positives Moment menschlicher Interaktion, das in Zusammenhang mit Konfliktlösungsfähigkeit und Entscheidungsfreiheit steht.

²⁵⁹ Vgl. Michaela Glöckler (1997) S. 28.

²⁶⁰ Vgl. ebd. S. 28.

²⁶¹ Vgl. ebd. S. 13.

Bezug zu klassischen Ansätzen

Die Wertschätzung gegenüber dem Untersuchungsgegenstand teilt Glöckler mit Nietzsche. Die Benennung der Konfliktlösungskompetenz als macht-relevante Fähigkeit zeugt von einer Übereinstimmung mit Foucaults Annahme, die Beilegung von Konflikten sei für Macht relevant. Aufgrund des Hinweises der Autorin, es handele sich um ein konstruktives Phänomen, welches aber häufig missbraucht würde, kann die Nähe zu Adlers Konzept gezeigt werden. Der Bezug zu Claessens Ansatz beruht dem gegenüber auf der Berücksichtigung der Pflichten des Machtanwenders.

3.3. Mehrdimensionale Konzepte

Unter diese Kategorie von Texten fallen all jene, welche den Untersuchungsgegenstand aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten und dabei verschiedenen Aspekten, seien es Wesensmerkmale von Macht, Wirkungsmöglichkeiten oder benachbarte Phänomene, Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Konzepte erfassen die Struktur der Macht.

3.3.1. Friedrich Glaeser: Erzieherische Macht (1928)

Glaeser betrachtet den Faktor Macht in Erziehungskontexten als „eine wesentliche und oft viel zu wenig beachtete Bedingung des erzieherischen Wirkens.“²⁶² Macht werde häufig schamhaft verschwiegen oder nicht beachtet.

Erziehung gilt ihm als die Hinleitung des zu Erziehenden zu einer relativ selbständigen und freien Form eigenen Daseins und Wirkens. An ihrem Ziele stehe die Aufhebung des Machtverhältnisses. Eine solche Beziehung sei darum im erzieherischen Verfahren kein Selbstzweck,

²⁶² Friedrich Glaeser (1928) S. V.

sondern nur ein Mittel, eine Bedingung des Wirkens.²⁶³ Die Macht des Erziehers gehe jedoch über bloße Methodensicherheit hinaus.

Erzieherische Machtverhältnisse hätten keine bestimmte Gestalt. Sie wandelt sich. Leichte Erschütterungen und Auflockerungen könnten ihnen dienen. Erziehung agiere nachbessernd und korrigierend. Sie modifiziere durch die Lenkung bestimmter Entwicklungsbedingungen, ohne zu produzieren. Glaeser ist der Ansicht, Macht stelle sich als schöpferische, zeugende Lebenskraft dar. Sie helfe eine Persönlichkeit zu schaffen, indem sie deren Mittelpunkt in schöpferischem Glauben zur Geltung rufe und gleichzeitig an der Gestaltung ihres Lebens bestimmend mitwirke.²⁶⁴ Macht äußere sich konkret als Einfluss und Bestimmungskraft des Erziehers. Dieser sei selbstsicher, gemeinschaftsfähig, kompetent in der Wahl der Ziele und Methoden und bejahe das Kind restlos.²⁶⁵

In der Erziehung steht die Macht unter Missbrauchsverdacht. Erziehung, so Glaeser, erscheine leicht als unberechtigte Unterdrückung und Vergewaltigung.²⁶⁶ Dies ist der Fall, wenn Zwang und Gewalt Einzug in Erziehungskontexte halten und eine Feindschaft zwischen Erzieher und Kind entsteht. Mit diesem Umstand ist bewusst umzugehen und für entsprechende Vorsichtsmaßnahmen Sorge zu tragen. Der Autor ist der Ansicht, zielsichere, feste Macht sei in der Erziehung notwendig, damit die Bildung des werdenden Lebens kräftig angeregt werde und Formkräfte empfangen. Zugleich geht er aber davon aus, dass erzieherische Macht, um eine größtmögliche Wirkung zu erzielen, ständig von allen rohen und veräußerlichten Formen weg zu persönlicher Vertiefung und seelischer Läuterung streben muss. Glaeser schreibt, dass die erzieherische Macht nie äußerlichen Regeln über-

²⁶³ Vgl. Friedrich Glaeser (1928) S. 6.

²⁶⁴ Vgl. ebd. S. 103.

²⁶⁵ Vgl. ebd. S. 89.

²⁶⁶ Vgl. ebd. S. 3.

antwortet werden darf, sondern immer wieder auf persönlicher Kraft und schöpferischer Leistung aufgebaut werden muss.²⁶⁷

Das Machtverhältnis in der Erziehung kann nicht von Beginn an als Verhältnis zweier ausgeformter Willen - als Wille und Gegenwille - verstanden werden. Folglich ist auch der Gedanke, der Erzieher müsse sich gegen den Willen des Zöglings durchsetzen, unangemessen. Der Eigenwille ist zwar von Geburt an vorhanden, aber der Gegenwille geht nicht bereits aus dem Eigenwillen hervor. Er muss sich erst mit seinem sozialen Umfeld konfliktträchtig auseinandersetzen, um den Gegenwillen zu aktivieren. Derartige Konflikte können provoziert werden, indem der Erzieher überzogene Forderungen stellt oder deutliche Anzeichen von Versagen zeigt. Daraufhin kann der Gegenwille des Zöglings aktiviert werden und Machtkämpfe fördern. Bei Machtkämpfen handelt es sich nicht um einen überzogenen Machtwillen, sondern um Entgleisungen des Erziehers bzw. sein methodisches Versagen.²⁶⁸ Glaeser wendet sich ausdrücklich gegen die Erklärung, Kinder würden über Machtstreben und Machtkämpfe versuchen, Mängel zu kompensieren. Ihnen fehlt laut Darstellung des Verfassers das hierfür notwendige Reflexionsvermögen.²⁶⁹

Der Wille entstammt der Macht. Glaeser schreibt, Macht sei eine bestimmte Energie, fremdes Leben an sich zu ziehen, sich anzugleichen, es festzuhalten und zu lenken. Der Wille sei hingegen nur ein Mittel des naturhaften Machtausübens, das unbewusst wirkt und in seiner Wirkung kaum zu ergründen sei.²⁷⁰

²⁶⁷ Vgl. Friedrich Glaeser (1928) S. 104.

²⁶⁸ Vgl. ebd. S. 48.

²⁶⁹ Vgl. ebd. S. 88.

²⁷⁰ Ebd. S. 81.

Bezug zu klassischen Ansätzen

Glaeser bezieht Position gegenüber der Auffassung, Machtverhältnisse seien Willensverhältnisse. Die Verneinung von Widerstand als zwingend erforderlicher Bedingung von Macht geht nicht mit Webers Definition konform. Der Autor begründet seine Haltung damit, dass der Gegenwille des Kindes zumindest zu Beginn der Erziehung nicht in der zum Machtkampf fähigen Weise auftritt. Glaeser wendet sich des weiteren gegen Adlers Annahme, Kinder versuchten Mängel zu kompensieren, da ihnen das hierfür notwendige Reflexionsvermögen fehle.²⁷¹ In Übereinstimmung mit Nietzsche geht der Verfasser aber davon aus, es handele sich bei Macht um eine gestaltende, schöpferische Lebensenergie, Werdendes zu leiten und zu prägen.

3.3.2. Erich Peschel: Macht und Grenzen der Erziehung oder „die heimlichen Miterzieher“: Eine Bestandsaufnahme wesentlicher Erziehungsfaktoren (1979)

Peschels Bestandsaufnahme erfasst wesentliche Erziehungsfaktoren als erzieherische Mächte. Er schreibt dazu: „Soviel menschliche Zwecke es gibt, soviel Künste gibt es auch, und soviel Lehrmächte können sich dafür konstituieren.“²⁷² Dabei werden Erziehungsfaktoren wie politische Parteien, Kirche und latentes Wissen als Lehrmächte erachtet und auf ihre erzieherische Wirksamkeit geprüft.

Der Autor schreibt, erzieherische Macht liege bei der natürlichen Erziehung durch Umweltqualitäten und soziale Begegnungen vor. Die künstliche Erziehung durch organisierte Mächte und Medien verkörpere hingegen weniger Erziehungsmacht bzw. erzieherische Durchschlagskraft. Sie beinhalte Macht schlechthin, d.i. Macht um ihrer selbst Willen. Hier geht es laut Peschel weniger um Erziehung als um

²⁷¹ Vgl. Friedrich Glaeser (1928) S. 88.

²⁷² Erich Peschel (1991) S. 67.

Machtgründung, -behauptung und -ausdehnung.²⁷³ Die Art der erzieherischen Zielsetzung bestimme den Bedarf an Macht. Je präziser ein Erziehungsziel gefasst sei, umso mehr Macht müsse, so der Autor, gegen den Einfluss der heimlichen Miterzieher bzw. pädagogischen „Schwarzarbeiter“²⁷⁴ aufgeboten werden. Macht - als Durchschlagskraft von Erziehung verstanden - könne als Ausschlussverfahren nicht erwünschter Einflussfaktoren auftreten. Aufgrund ihrer Durchsetzungs- und Ausgrenzungsmöglichkeiten sei Erziehung ein potentielles Machtinstrument.²⁷⁵

Bezug zu klassischen Ansätzen

Macht wird von Peschel als Durchsetzungskraft verstanden. Dies entspricht Webers Definition. Die Fokussierung der Vielfalt von Mächten zeigt Annäherungen an Foucaults Machtverständnis. Foucault betrachtet den Gegenstand Macht mehrdimensional und spricht sich gegen die Annahme aus, es gäbe eine zentrale Macht. Peschel stimmt diesbezüglich mit Foucault überein.

3.3.3. Ludwig A. Pongratz: Schule als Dispositiv der Macht

– pädagogische Reflexionen im Anschluß an Michel Foucault (1990)

Pongratz überträgt die von Foucault explizierten, historisch aufeinander folgenden Machttypen Repressions-, Integrations- und Disziplinarmacht auf den pädagogischen Kontext. Repressionsmacht arbeitet mit Repressalien wie körperlicher Gewalt. Die physische Präsentation von Bildungsinhalten und Strafen ist für sie wesentlich. In ihren Wirkungsbereich fallen u.a. Teroeffekte.²⁷⁶ Integrationsmacht bedient sich hingegen der Einschließungsmechanismen und inszenierter Straf-

²⁷³ Vgl. ebd. S. 103.

²⁷⁴ Erich Peschel (1991) S. 105.

²⁷⁵ Vgl. ebd. S. 104.

²⁷⁶ Vgl. Ludwig A. Pongratz (1990) S. 295 ff..

schauspiele. Internierung, Ehrenstrafen und Sublimation in Form von Abhärtung etc. sind typische Korrekturmaßnahmen. Sie zielen darauf ab, dass das Individuum den Werten der Moral, Maßstäben der Vernunft und einem Ordnungswissen folgt. Die Kontrolle und Selbstregulierung soll anhand dieser internalisierten Maßgaben geleistet werden.²⁷⁷ Die Disziplinarmacht arbeitet mit Dressur, Wiederholung und Einschärfen. Sie ist präventiv ausgerichtet. Ihr Ziel ist es, die Kräfte der ihr Unterworfenen zu mehren.²⁷⁸

Bezug zu klassischen Ansätzen

Wie bereits im Titel des Aufsatzes aufgezeigt wird, beruft sich Pongratz auf Foucaults Konzept der Mächte.

3.3.4. Arthur Brühlmeier: Erziehungsmacht und Konfliktmanagement (1993)

Brühlmeier befasst sich sowohl mit Erzieher- als auch Zöglingsmacht. Die erstere bemisst er anhand der Konfliktlösungskompetenz von Erziehern.²⁷⁹ Ihm zufolge existieren personale, institutionelle und strukturelle Macht. Für die Erziehung sei die personale Macht am wichtigsten. Sie beinhaltet nach Vorstellung des Autors die Möglichkeit, andere dem eigenen Willen zu unterwerfen.²⁸⁰ Sie könne physisch mittels körperlicher Gewalt, psychisch und geistig ausgeübt werden.

Ausschließlich die geistige personale Macht beinhaltet echte erzieherische Macht bzw. Autorität. Sie stärkt den Eigenwillen des Kindes. Brühlmeier erläutert: „Macht gehört zwar in die Erziehung, aber so wenig wie möglich als Zwang, psychische Nötigung oder Manipulation, sondern als Ausdruck geistiger Stärke.“²⁸¹ Physische und psychische

²⁷⁷ Vgl. ebd. S. 297 ff..

²⁷⁸ Vgl. ebd. S. 292.

²⁷⁹ Vgl. Arthur Brühlmeier (1993) S. 3.

²⁸⁰ Vgl. ebd. S. 7.

²⁸¹ Arthur Brühlmeier (1993) S. 27.

Macht könnten als Hilfsmächte eingesetzt werden, wenn man im Geistigen zu schwach ist oder sich zu schwach fühlt.²⁸² Die Aufgaben der personalen Macht seien entweder die sachliche Lösung von Problemen oder das Kompensieren von Minderwertigkeitsgefühlen.

Brühlmeier schreibt, Erziehung bedeute, im jungen Menschen positive Verhaltensweisen zu entwickeln, die ohne sie nicht oder anders einträten. Der Erzieher müsse folglich die Möglichkeit haben, auf das Kind einzuwirken bzw. Macht auszuüben. Diese Macht ist dem Autor zufolge das Fundament jeglicher Erziehung.²⁸³

Bezug zu klassischen Ansätzen

Brühlmeier teilt Adlers Vermutung, Machstreben könne den Kompensationsversuch von Minderwertigkeitsgefühlen darstellen. Im weitesten Sinne kann das erörterte Konzept zum Weberschen Denkansatz zugeordnet werden, da Macht in der Fähigkeit, den eigenen Willen durchzusetzen, gesehen wird. Aufgrund der Berücksichtigung von Gewalt als einer Möglichkeit der Machtausübung ist eine Übereinstimmung mit Machiavelli gegeben. Hinzu kommt die Übereinstimmung mit Nietzsches Erwartung, Macht könne Widerstrebendes oder Behinderndes zu unterwerfen. Außerdem kommt in seinem Konzept der Begriff des Willens zum Tragen.

3.3.5. Norbert Ricken: In den Kulissen der Macht: Anthropologien als figuierende Kontexte pädagogischer Praktiken (2000)

Ricken zufolge sind anthropologische Entwürfe als Kulissen der Macht zu betrachten, in denen sich selbige zeigt oder auch unsichtbar machen kann.²⁸⁴ Als Entwicklungsstadien der Macht folgte auf die souveräne Repression das Stadium der produktiv-einschränkenden Diszipli-

²⁸² Vgl. ebd. S. 19.

²⁸³ Vgl. ebd. S. 15.

²⁸⁴ Vgl. Norbert Ricken 2000) S. 425.

narmacht und anschließend die Entwicklungsphase der positiv ermöglichenden Bio-Macht.²⁸⁵

Aktuell ist laut dem Autor eine Verschiebung der Macht gegeben, welche die bislang von außen über den Zögling ausgeübte pädagogische Macht in den Zögling hineinverlagere. Die Zöglinge übten jetzt selbst die pädagogische Macht aus, indem sie die seitens der Pädagogen in Aussicht gestellten Möglichkeiten der Selbstbestimmung, Selbstbildung und Selbststeigerung internalisierten. Die Fremdbestimmung durch Außenstehende werde durch die Selbstbestimmung nach Maßgaben der anderen ersetzt. Die pädagogische Macht werde nicht von außen übergestülpt, sondern sei intrinsisch aktiv. Dadurch werde sie undurchsichtig. Ricken zufolge ist diese Verschiebung dem Stadium der Bio-Macht zuzuschreiben. Diese wirke durch die Unterstützung einer pädagogisch modifizierten und potenzierten Pastoralmacht.²⁸⁶

Bezug zu klassischen Ansätzen

Ricken bezieht sich deutlich auf Foucaults Konzept und die darin enthaltenen Aussagen über die besagten Machttypen.

3.3.6. Christoph Fantini: Macht in der Pädagogik. Theorie eines Tabu – Verleugungspraxis in der „Neuen Koedukationsdebatte“ (2000)

Fantinis Werk über Macht steht der vorliegenden Arbeit zeitlich und thematisch am nächsten. Deshalb fällt die Besprechung seines Werkes ausführlicher als bei anderen aus.

Der Verfasser untersucht die Machtpraxis in der Pädagogik, welche meistens verleugnet wird, die psychischen Ursachen dieser Verleugnung und den Einfluss des Machtmotivs auf die pädagogische Koedukationsdebatte. Er fokussiert dabei die Macht von Pädagogen und die

²⁸⁵ Vgl. ebd. S. 435.

Psychodynamik ihrer Beziehungen zu Klienten. Damit betrachtet er die gesellschaftliche Mikroebene von Machtausübung.

Die Macht ist Fantini zufolge als das Ergebnis einer Beziehungskonstellation zu betrachten, in welcher Menschen das Denken, Fühlen und Handeln anderer über Kommunikation beeinflussen.²⁸⁷ Wie jedes System entwickle auch das pädagogische seine eigenen Machtstrukturen. Die Machtmöglichkeiten von Pädagogen seien durch ihre berufliche Rolle bedingt.²⁸⁸ Werde Macht zur Förderung des Klienten und mit seiner Akzeptanz eingesetzt, sei sie als sinnvoller Bestandteil der pädagogischen Arbeit zu erachten.²⁸⁹

Die Verschleierung, Verdrängung und Tabuisierung des Machtmotivs hält der Autor für eine grundlegende Facette pädagogischen Arbeitens.²⁹⁰ Sie komme durch den Konflikt zwischen dem Altruismusdogma der Pädagogik und den egoistischen Tendenzen zustande. Das besagte Dogma beinhalte die Forderung zu helfen, motivieren, beraten und zu unterstützen. Ihm stehe das Bedürfnis des Pädagogen gegenüber, sich durchzusetzen, anzuordnen und zu entscheiden. Die egoistischen Antriebe und Bedürfnisse würden verdrängt. Andernfalls würden Frustrationsgefühle, Verlassenheitsängste, Scham und Schmerz aus der eigenen Kindheit ins Bewusstsein rücken. Hiervor versuche sich der Pädagoge zu schützen. Laut Fantini löscht er mit der Verdrängung seine missliebigen Handlungsantriebe aber nicht aus. Statt dessen wirkten diese oft in unreflektierter, unbewusster Form weiter. Unkontrolliert aggressives Verhalten von Pädagogen gegenüber ihren Klienten könne die Folge sein. Es könne sich u.a. in Pedanterie, Schuldzuweisungen, starker Ritualisierung, Verführung, und Diskriminierung

²⁸⁶ Vgl. ebd. S. 440.

²⁸⁷ Vgl. ebd. S. 12.

²⁸⁸ Vgl. Christoph Fantini (2000) S. 25.

²⁸⁹ Vgl. ebd. S. 21.

²⁹⁰ Vgl. ebd. S. 11.

äußern.²⁹¹ Undurchschaubare, gestörte Abhängigkeitsbeziehungen, in welchen der Klient zum Kompensationsmedium instrumentalisiert wird, seien Produkte dieses Verhaltens.²⁹²

Der Verfasser vertritt den Standpunkt, dass in der Koedukationsdebatte solche Abwehrmechanismen aktiv sind. Er vermutet, dass die vermeintlich neutralen Beobachter dieser Debatte ihre unbewussten Ängste, Fixierungen, ihre Betroffenheit und Befangenheit unkontrolliert einbringen.

Fantini stellt einen Zusammenhang zwischen den Beziehungsangeboten von Pädagogen und den von ihnen verleugneten Einflusswünschen und Machtansprüchen fest. Er unterscheidet zwischen fünf Typen von gestörten Beziehungen. In der Experte-Laie-Beziehung beanspruche der Pädagoge ein Machtprivileg aufgrund seines Wissens und Könnens. Über seine Sachautorität rationalisiere er seine eigene Betroffenheit. In der Beziehung zwischen Schiedsrichter und Entscheidungsempfänger fordere der Pädagoge die Unterordnung des Klienten unter seine moralische Überlegenheit und Urteilssicherheit.²⁹³ Diesem Beziehungsangebot liegt laut dem Verfasser der Neid des Pädagogen zugrunde, nicht die gleichen Chancen wie sein Klient zu haben. Eine „Verbündeten-Beziehung“²⁹⁴ beruhe auf Gemeinsamkeiten des Pädagogen und seines Klienten. Würde eine solche offeriert, würde vom Klienten Bündnisgehorsam und Normenakzeptanz erwartet. Verlassenheits- und Einsamkeitsängste seien der Ursprung solcher Angebote. In der „Fürsorgende-Betreuungsbedürftige-Beziehung“²⁹⁵ übernehme der Pädagoge die überlegene Rolle bei gleichzeitiger Zuschreibung der Bedürftigkeit des Klienten. Die Sehnsucht nach der Zuneigung des Klienten aufgrund geleisteter Wohltaten entstamme dem Minderwertig-

²⁹¹ Vgl. Christoph Fantini (2000) S. 6 ff..

²⁹² Vgl. ebd. S. 97 f.

²⁹³ Ebd. S. 208.

²⁹⁴ Ebd. S. 210.

²⁹⁵ Ebd. S. 211.

keitsgefühl des Pädagogen. Das fünfte Beziehungsangebot bestehe darin, die Beziehung selbst abzuwehren. Es handele sich um eine unpersönliche Formalbeziehung. Diese sei in der Angst des Pädagogen verwurzelt, die Kontrolle zu verlieren, da er seine emotionale Bedürftigkeit als maßlos einschätze.²⁹⁶

Fantini hält eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Machtmotiven für die notwendige Bedingung einer partnerschaftlichen, selbst-kritischen Beziehungsklärung. Eine um Verstehen bemühte Kommunikation könne Machtverhältnisse durchschaubar und kontrollierbar machen. Ist diese Voraussetzung erfüllt, könnten Pädagogen die Eigenständigkeit und das Selbstbewusstsein ihrer Klienten fördern.²⁹⁷

Bezug zu klassischen Ansätzen

Macht ist nach der Meinung von Fantini per se gegeben. Je nach ihrer Ausrichtung könne sie förderlich oder hinderlich sein. Dies spräche für ihre Ambivalenz. Weitere Übereinstimmungen mit Adlers Konzept sind durch die Einschätzung gegeben, Minderwertigkeitsgefühle führten zu übermäßigem Machtstreben. Hinzu kommt Fantinis Darstellung, Macht diene der Kompensation von Minderwertigkeitsgefühlen. Der Wunsch des Autors, eine partnerschaftliche und um Verstehen bemühte Beziehungsklärung für den rechten Machtgebrauch durchzuführen, entspricht wiederum der Vorstellung Arendts über Macht. Der Ausgang von unterschiedlichen Machtstrukturen je sozialem System belegen die Nähe zu Foucaults These, es würden verschiedene Mächte und Machtdispositive existieren. Darüber hinaus findet sich im skizzierten Werk Luhmanns Definition wieder, Macht beruhe auf einer Kommunikation, über welche die Entscheidung eines Gegenübers beeinflusst werde. Dies ergänzt Fantini mit dem Verweis auf die Macht, welche

²⁹⁶ Vgl. Christoph Fantini (2000) S. 212 f..

²⁹⁷ Vgl. ebd. S. 29 ff..

durch die berufliche Rolle bedingt sei. Damit bezieht er sich implizit auf Claessens Konzept der sozialen Rolle.

3.7. Zusammenfassung

Die in Kapitel 3 berücksichtigten pädagogischen Werke spiegeln variierende Einschätzungen darüber, wodurch sich der Untersuchungsgegenstand in pädagogischen Kontexten äußert, auf welche Weise er wirkt und welche Ziele verfolgt werden. Die Autoren vertreten unterschiedliche Denkrichtungen und Werte oder erörtern die Struktur und das Wesen der Macht. Einige appellieren an den Leser bezüglich der im pädagogischen Sinne richtigen Anwendung der Macht. Andere erfassen wesensmäßig verwandte oder gänzlich andersartige Phänomene.

Bei der Besprechung der Texte wurde insbesondere darauf geachtet, ob Aussagen zum Machtgebrauch in pädagogischen Beziehungen gemacht wurden. Im Anschluss an jede inhaltliche Skizze folgt – soweit Übereinstimmungen erkennbar waren - ein Rekurs auf die klassischen Konzepte zur Macht.

Die Einteilung der Werke nach ihrer inhaltlichen Ausrichtung in drei Kategorien wurde aus Kapitel 2 übernommen. In der ersten sind die Texte enthalten, die Macht über Einzelaspekte erfassen. Ihre Autoren beschränken sich darauf, Macht in Abgrenzung von oder übereinstimmend mit anderen Phänomenen darzustellen. Ihre Aussagen über Macht werden auf selbige Zusammenhänge hin zugespitzt.

Der zweiten Kategorie wurden die pragmatisch ausgerichteten Werke zugeordnet. Methoden des Machterwerbs, -erhalts und ihrer Ausweitung werden hier dargestellt. Die Publikationen sind mit Anregungen und teilweise Empfehlungen angereichert, wie ein aus pädagogischer Sicht angemessener Umgang mit Macht stattfinden kann und soll.

Unter die dritte Kategorie fallen die pädagogischen Konzepte, welche den Aufbau und das Wirken pädagogischer Macht mehrdimensional und aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten. Über verhaltenspraktische Hinweise sind in diesen Publikationen auch Struktureigentümlichkeiten oder Ursachen spezifischer Machtpraktiken enthalten. Somit wird eine Vielzahl von Bezügen der Macht und von ihren Eigenschaften erarbeitet.

Die Texte enthalten Bezüge zu klassischen Auffassungsweisen und Ergänzungen zum aktuellen Erkenntnisstand. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte und Besonderheiten sollen an dieser Stelle gewürdigt werden. Dabei werden die Erkenntnisse der pädagogischen Werke aus Kapitel 3.1.1. noch mehr als die übrigen komprimiert.

Laurien hält Macht und Gewalt für vergleichbare Phänomene. Schmid sieht in der menschlichen Lernfähigkeit die Basis erzieherischer Macht. Hammel setzt den Durchsetzungswillen mit Machtmissbrauch gleich. Schneider erkennt einen Einfluss gesellschaftlicher Machtstrukturen auf das Interesse von Individuen. Erdmann betrachtet pädagogische Macht als Beeinflussung des Verhaltens und der Gefühle anderer. Herzog ist der Auffassung, pädagogische Verhältnisse seien nicht mit Machtverhältnissen deckungsgleich, da erstere sowohl reziprok und gegenseitig sind als auch auf Ungleichheit beruhen. Laut Pöggeler ist pädagogische Macht ihrem Ursprung nach die Macht des Staates und der Politik. Für die realistische Einschätzung pädagogischer Macht spricht sich März aus. Niedrig zufolge birgt Sprachkompetenz pädagogisch zu berücksichtigendes Machtpotenzial. Für Schürch-Josen gilt Gewalt als ein Machtinstrument. Oelkers zufolge rangiert Erziehungsmacht zwischen pädagogischer Allmacht und Ohnmacht.

Meyer-Drawe ist mit zwei Aufsätzen zu pädagogischer Macht in dieser Kategorie fachwissenschaftlicher Lektüre vertreten. In ihrer älteren Publikation äußert sie sich kritisch zu den Humanitätsidealen, diese würden zur Verschleierung manipulativ ausgeübter Macht in der Pädagogik beitragen. Unter dem Deckmantel der Privilegierung des Individuums würden Individuen dazu angehalten, ständig Auskunft über sich selbst zu geben und Rechenschaft für Handeln, Streben usw. zu liefern. Die Individuen folgten dabei den Idealen der Selbstbestimmung und würden eigentlich durch die Disziplinarmacht unterworfen.

In ihrem jüngeren Aufsatz erörtert Meyer-Drawe, dass unter Verwendung der gentechnischen Programmierung eine tendenziell unanfechtbare Bio-Macht manifestiert werde, welche die Seinsweise des Menschen grundlegend verändere. Die Bio-Macht manifestiert ihr zufolge Macht- und Unterwerfungsverhältnisse quasi pränatal über die genetische Determinierung des Individuums. Damit werde der Mensch seiner Unbestimmtheit und seiner Möglichkeiten beraubt.

Vaerting stellt den Zusammenhang zwischen Bildung und Macht her. Die Lobby der Älteren und die der Männer seien strukturell mächtig, da sie die Bildung beeinflussen: Wer die Macht habe, bestimme die Bildungsinhalte. Die Erziehung der Jugend unter der Herrschaft der Älteren sei jedoch unangemessen. Diese Machtstrukturen sind ihr zufolge überholt. Sie sollen zu Gunsten der Emanzipation und Selbstbestimmung weichen. Vaertings Ziel ist die Gleichberechtigung aller. Jegliche Fremdbestimmung sei Machtmissbrauch und als solcher zu unterbinden.

Lichtenstein hält Macht für pädagogisch amorph. Der Machtbegriff sei im pädagogischen Denken nicht enthalten. Der Autor versteht Macht als Energie, welche nicht die Überwindung eines entgegengesetzten Willens voraussetzt. Der Wille des Zöglings bilde sich ohnehin erst

aus. Lichtenstein unterscheidet zwischen wahrer Macht bzw. Autorität sowie destruktiver Macht. Die letztere sei bei übermäßiger Ausübung sowie als Selbstzweck gegeben. Sie behindere die Erziehung. Deshalb solle dem Zögling ein auf Vertrauen gründendes Autoritätsverhältnis offeriert werden. Dort solle Macht angemessen dosiert für die Förderung des Selbst- und Freiheitsbewusstseins des zu Erziehenden eingesetzt werden. Der Verfasser berücksichtigt die Kompetenzen des Erziehers und seine Überlegenheit als relevant für seine innere Mächtigkeit und die Möglichkeit, ein Machtverhältnis in der eben geschilderten Weise zu gestalten.

Beers Werk gehört der Kategorie der Sekundärliteratur an. Der Autor befasst sich mit Reinhold Schneiders Publikation. Schneider leitet menschliche Macht von Gottesmacht ab. Der angemessene Umgang mit ihr solle durch christliche Erziehung, womit er Personerziehung, Traditions- und Sakralerziehung meint, gefördert werden. Ansonsten sei der Mensch mit seinen Machtmöglichkeiten überfordert. Als wesentliche Werte sollen dabei die Welt und das Leben geachtet werden. Schneider zeigt den Zusammenhang zwischen der Macht von Zöglingen und den daraus abzuleitenden ethischen Forderungen an ihre Erzieher auf.

Der Lexikonartikel von Horney und anderen hält das Lehrer-Schüler-Verhältnis für ein für Missbrauch anfälliges Machtverhältnis. Es wird betont, dass der Selbstermächtigung des Schülers nicht entgegen gewirkt werden dürfe. Die hiermit zusammenfallende Freiheit dürfe nicht übermäßig beschränkt werden. Die Autoren sprechen sich daher für einen maßvollen Machtgebrauch seitens des Lehrers aus. Darüber hinaus erachten sie es als Aufgabe des Lehrers, sich auch gegen innere und äußere Widerstände gegen Erziehung durchzusetzen und das Selbstvertrauen ihrer Schüler zu stärken.

Vaerting ruft zur Abschaffung der bestehenden Machtstrukturen auf, da Machtein destruktives, Verderben bringendes Prinzip sei und stets eine unfrei machende Anpassung bewirke. Die Autorin strebt die friedliche Koexistenz machtfreier Geistwesen in einer neu geordneten demokratischen Gesellschaftsform an. Wegbereiter dieser Wesen und ihrer Gemeinschaft sei die antiautoritäre Erziehung sowie die Bekämpfung der Macht.

Thiersch zufolge ist Macht ambivalent. Sie könne missbraucht werden und Kinder ausbeuten oder für die Rechte, Potenziale und Chancen von Kindern eintreten. Die letztere Vorgehensweise solle in der Erziehung wie eine anwaltschaftliche Vertretung stattfinden. Aufgrund ihrer Doppelwertigkeit sei es erforderlich, Macht bewusst auszuüben, da sie ansonsten ins Destruktive ausufern könnte. Des weiteren sei vom Erzieher für eine transparente Machtpraxis zu sorgen, um die oft rationalisierten erzieherischen Fehlgriffe greifbar zu machen, die ansonsten unter Berufung auf Zuneigung und Fürsorge gerechtfertigt würden.

Glöckler hält Macht für ein brauchbares und missbrauchbares Phänomen. Trotzdem sei Macht das Edelste, was den Menschen zu Gebote steht. Sie beinhalte Handlungsmöglichkeiten und sei mit Führung vergleichbar. Ein Indikator für Macht ist laut Glöckler die Fähigkeit, Konflikte zu lösen sowie die Freiheit, sich entscheiden zu können.

Glaeser erfasst Macht als wandlungsfähige, schöpferische Bestimmungskraft, die sowohl konstruktive als auch destruktive Wirkungen herbeiführen kann. Gewalt und Zwang seien missbrauchte Macht und daher aus der Erziehung auszugrenzen. Das Ziel der erzieherisch eingesetzten Macht ist es, Zöglinge zu Selbständigkeit und Freiheit zu führen. Dieses ist mit der Aufhebung des Machtverhältnisses erreicht. Der Verfasser berücksichtigt, dass Erzieher gemeinschaftsfähig sein müssen. Er ist der Ansicht, man könne beim Zögling nicht von einem

ausgereiften Gegenwillen ausgehen. Machtkämpfe führt er auf die fehlende Kompetenz des Erziehers zurück.

Das Bemerkenswerte an Glaesers Werk ist der Umstand, dass sich viele der klassischen Gedankengänge bei ihm finden lassen, obwohl sein Konzept z.T. Jahrzehnte vor den Klassikern der Literatur über Macht veröffentlicht wurden. Er ist insofern seiner Zeit voraus gewesen und kann als Wegbereiter von Autoren wie Adler, Weber und Foucault betrachtet werden.

Laut Peschel bedeutet Macht Durchschlagskraft. Sie sei für die Wirksamkeit von Erziehung unverzichtbar. Der Autor geht von einer Vielzahl von erzieherisch wirksamen Mächten aus. Sie dienen der Durchsetzung von Erziehungszielen und der Minderung ungewollter Einflüsse. Diese würden durch die natürliche Erziehung durch die Umwelt und soziale Begegnungen erreicht. Diese sei durchschlagskräftiger als die künstliche Erziehung durch organisierte Medien und Methoden, wo Macht ohnehin zum Selbstzweck würde.

Pongratz gleicht Foucaults Typologie der Macht mit der Geschichte der Pädagogik ab. Er belegt über Bildungsinhalte, die Form pädagogischer Interventionen sowie die vom heutigen Standpunkt aus zu beurteilende Machtpraxis der verschiedenen Epochen die Repressions-, Integrations- und Disziplinarmacht.

Brühlmeier differenziert zwischen personaler, institutioneller und struktureller Macht. Die personale Macht sei für den Erziehungssektor von Bedeutung. Sie beinhaltet laut dem Verfasser die Möglichkeit, andere Personen dem eigenen Willen zu unterwerfen. Geistige personale Macht setzt er mit geistiger Stärke bzw. Autorität gleich. Sie ist seiner Auffassung nach das Fundament einer jeden Erziehung. Sie könnte

Probleme lösen und bei vermuteter geistiger Schwäche als Kompensationsmittel eingesetzt werden.

Ricken erkennt eine Richtungsänderung bei der gegenwärtigen Ausübung pädagogischer Macht: Statt von außen wirke pädagogische Macht nunmehr aus des Zöglings Innerstem heraus. Die vorgegebenen Ziele wie Selbstentfaltung und –steigerung würden vom zu Erziehenden internalisiert. Infolge dieser Verinnerlichung würde der Zögling zugleich Instrument und Unterworfener pädagogischer Machtausübung.

Fantini bietet tiefenpsychologische Erklärungen zum Machtmissbrauch von Pädagogen gegenüber ihren Klienten. Grund hierfür sei das Berührungsverbot gegenüber Macht und das Altruismusedogma, stets um das Wohlergehen anderer bemüht zu sein. Unbewusste und unkontrollierte Machtausübung sei der Effekt einer Strategie, unangenehme Kindheitserinnerungen und Gefühle abzuwehren. Der Verfasser zeigt anhand von Beziehungsofferten gegenüber Klienten, welche verdeckten Wünsche und Bedürfnisse sich hinter den vermeintlich altruistischen Angeboten der Pädagogen verbergen.

Eine Übereinstimmung erreichen die Autoren in Bezug auf die Ambivalenz der Macht, welche die Möglichkeit des Machtgebrauchs und des Missbrauchs der Macht beinhaltet. Hierzu äußern sich Thiersch, Fantini, Horney u.a., Glaeser, Schmid, Lichtenstein und Beer – in Vertretung für Schneider und seinen Ansatz. Damit folgen sie Adlers Ansicht. Des weiteren stimmen Glöckler, Horney u.a., Vaerting und Lichtenstein darin überein, dass Macht mit Freiheit einhergehen müsse. Mit dieser Auffassung stehen sie in der Tradition mit den klassischen Ansätzen Arendts, Luhmanns und Foucaults. Brühlmeier, Peschel und Erdmann sind sich darin einig, dass Macht als wirksamer Einfluss zu erachten ist. Diese Einschätzung findet sich bereits bei Foucault. Darüber hin-

aus halten u.a. Brühlmeier und Fantini den Untersuchungsgegenstand für ein Kompensationsinstrument, welches der Abwehr unangenehmer Wahrnehmungen dienen könne. Damit folgen sie der Denkweise Adlers. Eine Vielzahl von Machtarten an Stelle von einer Zentralmacht oder der Macht schlechthin postulieren wie Foucault nun auch Brühlmeier, Peschel und Erdmann. Den Umgang mit Gewalt diskutieren die Autoren noch kontrovers. So sind Horney u.a. wie schon Arendt, Luhmann und Foucault in ihren klassischen Konzepten der Auffassung, Gewalt und Macht würden sich gegenseitig ausschließen, Schürch-Josen berücksichtigt Gewalt als mit Macht vergleichbar und Laurien zufolge ist sie ein Machtinstrument. Letztere befindet sich mit Machiavelli, Nietzsche und Weber in einem Traditionszusammenhang.

Vaerting und Glöckler nehmen eine Sonderstellung unter den Autoren ein, da sie Macht in pädagogischen Zusammenhängen auf polarisierende Weise bewerten: Vaerting spricht sich ganz für den Emanzipationsgedanken und gegen Macht aus, während Glöckler – und damit folgt sie Nietzsches Einschätzung – Macht für das Edelste hält, worüber Menschen verfügen.

In Bezug auf den Zugang der Autoren zum Gegenstand - sei es über den Vergleich von Macht mit einem anderen Phänomen, verhaltenspraktischen Tipps und Appellen oder der mehrdimensionalen Betrachtungsweise – wurden die erste Varianten mit acht, die zweite mit sieben Vertretern gegenüber der dritten Kategorie mit vier Ansätzen deutlich bevorzugt. Die Aussagen über Macht stehen teilweise in kontradiktorischem Verhältnis zueinander. So versteht beispielsweise Laurien Gewalt als ein Machtinstrument, während Horney u.a. Gewalt als Beleg für die Abwesenheit von Macht betrachten. Das Phänomen wird in der pädagogischen Literatur kontrovers diskutiert.

3.8. Zwischenbilanz

Wie gezeigt werden konnte, werden dem Untersuchungsgegenstand Macht unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben. Dies wurde bereits im Rahmen der etymologischen Betrachtungen des Begriffs Macht in Kapitel 1 deutlich und spiegelt sich in der wissenschaftlichen Literatur zum Thema wieder.

Sowohl die klassischen Ansätze zur Macht von Machiavelli, Nietzsche, Weber, Adler, Claessens, Arendt, Luhmann und Foucault als auch die pädagogischen Konzepte diskutieren den Gegenstand mit unterschiedlichen Ergebnissen. Auch bezüglich der grundlegenden Ausrichtung - sei sie unifaktoriell, pragmatisch oder multidimensional - ist keine Einigkeit der Autoren auszumachen. Die Autoren der klassischen Werke und die Verfasser der pädagogischen Fachlektüre bevorzugen die Darstellung von Macht im Abgleich mit einem anderen Phänomen. Dem gegenüber sind sowohl die pragmatisch orientierten Werke und die mehrdimensionalen Darstellungen in der Minderzahl. Dies gilt für die klassischen Texte wie für die pädagogischen.

Weiterhin ist festzuhalten, dass das Wesen der Macht, seine Wertigkeit usw. auch in der pädagogischen Fachliteratur kontrovers diskutiert wird. Bislang konnte keiner der vorgestellten Ansätze und Definitionen für sich beanspruchen, eine Bestimmung der Macht geboten zu haben, welche die folgenden Autoren übernommen haben.

Bei der Berücksichtigung von Übereinstimmungen mit den klassischen Ansätzen ist bei den pädagogischen Publikationen die mehrheitliche Orientierung an Foucaults Werk zu erkennen. Dies betrifft zum Einen dessen Annahme, es gäbe unterschiedliche Mächte. Zum Anderen bezieht sich die Übereinstimmung auf seine Erhebung der Freiheit zur Bedingung für Macht. Diese ist bereits bei Arendt zu finden.

Diese Ausgangssituation nehme ich zum Anlass, die eigene Definition von Macht darzustellen:

Unter Macht ist das Erreichen beabsichtigter Ziele aufgrund zielgerichteter Einflussnahme auf andere Personen zu verstehen. Diese Versteherweise ähnelt am ehesten der Weberschen Machtdefinition. Dieser versteht Macht als Durchsetzungschance für den eigenen Willen. Im Unterschied zu Weber setze ich jedoch kein Überwinden oder Überwältigen eines gegenläufigen Willens voraus. Diesbezüglich stimme ich mit Glaeser überein: Auch kooperatives Handeln mit jemandem kann Macht bedeuten. Diese Öffnung des Anwendungsbereichs von Macht entspricht Foucaults Ansatz.

Da Macht ein besonders umfangreiches Phänomen ist, beschäftigt sich das folgende Kapitel mit den konkreten Bedingungen von Machtverhältnissen zwischen zwei Individuen. Es handelt sich dabei um ein Strukturmodell, dessen einzelne Bestandteile fortwährend auf den Erziehungssektor bezogen werden. Dieses soll das begriffliche Fundament für eine intensive Untersuchung von Erziehungskontexten im weiteren Sinne liefern.

4. Die Architektonik von Machtverhältnissen

Das Wesen der Macht wird in zahlreichen wissenschaftlichen Werken erörtert. Die Autoren kommen in ihren Betrachtungen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Sie stimmen zwar teilweise überein. Dies bezieht sich aber nur auf einzelne Gedankengänge und Fragmente. Kein theoretisches Konstrukt und keine Definition wird bislang mehrheitlich befürwortet, sodass die Rede von einem Grundlagenwerk sein könnte. Macht wird weiterhin kontrovers diskutiert.

Um den Bedarf an einem theoretischen Gerüst des Phänomens Macht zu befriedigen, wird in diesem Kapitel ein Modell konstruiert: eine Abbildung der für wesentlich erachteten Elemente des Forschungsgegenstandes Macht.²⁹⁸ Dieser wird als eine Grundgegebenheit betrachtet, die unabdingbar zu Erziehung und Bildung gehört. Die Grundlage dieser Konstruktion bildet das Wesenhafte einer Machtbeziehung, welches mit Hilfe der pädagogischen Phänomenologie herausgearbeitet wurde.²⁹⁹ Dabei zeigte es sich, dass die Individualität das Wesen des Untersuchungsgegenstandes ausmacht. Dies ist das Invariante, welches jeder Machtbeziehung zugrunde liegt.³⁰⁰ Dieses Fundament soll mit den variablen Elementen bestückt und ausgebaut werden, um so den Spezialfall einer pädagogischen Machtbeziehung zu erfassen. Es wird ein Strukturmodell konstruiert, welches die Verbindungen der einzelnen Elemente darstellt und erklärt. Die Darstellung der phänomenologisch erschlossenen Bestandteile des Machtphänomens wird ergänzt durch die hermeneutisch gewonnenen Aussagen der Literatur über Macht.

Aufgrund der Tatsache, dass das zu erfassende Phänomen schon aspektreich besprochen wurde, beschränke ich mich auf die Darstellung

²⁹⁸ Vgl. die Definition 'Modell' von Georgi Schischkoff (1991) S. 486.

²⁹⁹ Vgl. Helmut Danner (1994) S. 141 ff..

³⁰⁰ Vgl. ebd. S. 159.

meines Modells der Machtbeziehung. Eine Machtbeziehung ist hier zu verstehen als eine Beziehung zwischen zwei interagierenden Individuen, welche Macht ausüben. Damit wird u.a. die Macht der Natur bzw. Naturgewalt, die Gottesmacht oder die Macht bzw. Arbeitsleistung von Maschinen ausgegrenzt. Es gilt, die für eine Machtbeziehung erforderlichen Elemente darzustellen. Das Modell wird repräsentativ für andere Einzelfälle derselben Gattung sein, also auch für pädagogische Machtbeziehungen. Insofern handelt es sich um einen Modellfall.³⁰¹

Das Modell gilt als abstrahierender Konstruktionsversuch. Es erhebt keinen Anspruch darauf, Machtbeziehungen vollständig erfassen zu können. Statt dessen versteht es sich als Annäherung an den Idealtypus³⁰² Machtbeziehung und nicht als eine empirisch erarbeitete Abbildung konkret vorgefundener Machtbeziehungen. Die Grafik zeigt das Strukturmodell in Gestalt einer architektonischen Konstruktion. Sie ist von unten nach oben zu lesen. Sie veranschaulicht, in welcher Beziehung die einzelnen Elemente zueinander stehen. Die phänomenologische Reduktion voraussetzend wird davon ausgegangen, die Individualität sei das Wesenhafte einer Machtbeziehung. Die Individualität wird deshalb als Fundament einer Machtbeziehung dargestellt. Auf der Grundlage dieser Prämisse wird danach gefragt, unter welchen Bedingungen Individualität in eine Machtbeziehung mündet bzw. welche Spezialisierungen gewährleistet sein müssen, um eine Machtbeziehung zu erhalten. Die dabei herausgearbeiteten Aspekte werden in der Form von Säulen und Stützen des Modells graphisch umgesetzt.

Die Individualität wird als Basis von Machtbeziehungen aufgefasst. Zeichnen sich die Individuen durch anderswertiges Potenzial, Freiheit und Anerkennung aus, ist die Überlegenheit eines der Individuen ge-

³⁰¹ Vgl. Helmut Danner (1994) S. 486.

³⁰² Dieser Begriff geht auf Weber zurück. Als Idealtypus bezeichnet er reine und damit ideale Typen, welche ihrem Sinn nach eindeutig sind. Es handelt sich dabei um keine real auftretenden Phänomene. In: Max Weber (1980) S. 10.

geben. Diese ist immer eine Relation. Eine solch hierarchische Beziehung kann in eine Machtbeziehung münden, wenn Abhängigkeit, Passungsbereitschaft und Dauer hinzukommen.

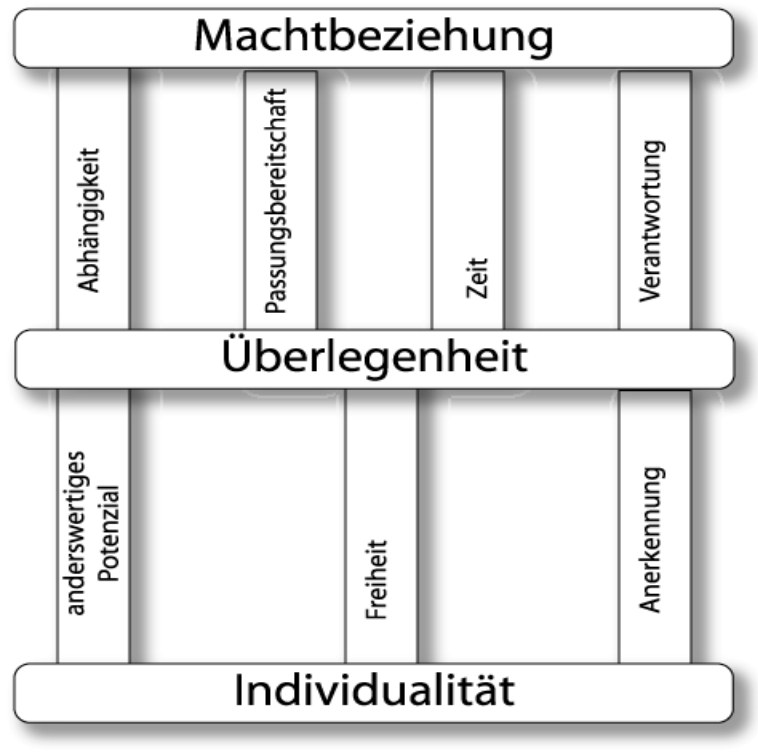


Abb. 1: Das Strukturmodell der Machtbeziehung

Die einzelnen Elemente eines Machtverhältnisses werden zunächst allgemein und mit ihrer Bedeutung für eine solche Beziehung erfasst. Darauf folgt die Übertragung auf den Erziehungsbereich, um die pädagogische Variation des Phänomens aufzuzeigen.

4.1. Individualität

Die Grundlage für soziale Macht ist die Koexistenz verschiedener Individuen. Denn die „Macht, die ein Mensch über andere ausübt, stammt von den Menschen selbst.“³⁰³ Dies macht den Menschen zum grundlegenden Bestandteil von Macht. Wie aber kommt es zu den machtbe-

³⁰³ Carl Schmitt (1954) S. 9.

dingten Unterschieden zwischen Personen: zwischen Überlegenen und Unterlegenen, Anordnenden und sich Fügenden?

Machtverhältnisse sind hierarchische - also auf Unterschieden beruhende - Interaktionsverhältnisse.³⁰⁴ Die Verschiedenheit menschlicher Charaktere, ihre physiologische Ausstattung, ihre emotionale Befindlichkeit und ihr individueller Erfahrungsschatz machen humanes Leben zu einem einmaligen Ereignis. Trotzdem existieren Menschen nach Lévinas Einschätzung nicht im Singular, sondern sie unterhalten Beziehungen zu anderen Individuen bzw. anderen Seienden. Der Andere ist dabei nicht nur ein alter ego. Er ist das, was ego gerade nicht ist.³⁰⁵ Die Erfahrung des Andersseins gehört zu einer Grunderfahrung des Menschen.

Macht fußt auf dieser Differenz. Gäbe es keine Unterschiede zwischen Interaktionspartnern, so würden sich alle Fragen nach einem Mehr oder Weniger, Größer oder Kleiner, Mächtiger oder Weniger-Mächtig erübrigen. Lenski betrachtet Macht als die „Grundlage jedes Systems von Ungleichheit.“³⁰⁶ Damit stimmt er mit Nietzsches Machtverständnis überein. Ich möchte hingegen formulieren: Die Ungleichheit der Menschen bzw. ihre Individualität ist die Grundlage jedes Systems sozialer Macht.³⁰⁷ Nicht jeder Unterschied, wie z.B. bei der Haarfarbe, bewirkt Macht. Aber Macht beruht immer auf Ungleichheit und Unterschiedlichkeit.

Ohne Unterschiede zwischen den Menschen wäre jeder gleich mächtig und somit wäre wiederum Macht hinfällig. In diesem Sinne äußert sich Bailey zu der Vorstellung, „dass alle Menschen gleich sind und eine gleiche Menge (...) Macht besitzen sollten: dieser Satz beinhaltet einen

³⁰⁴ Auf diese Bedingung von Machtbeziehungen weist auch Foucault hin in: Michel Foucault (1999) S. 195 f..

³⁰⁵ Vgl. Emmanuel Lévinas (1984) S. 19 ff..

³⁰⁶ Gerhard Lenski (1973) S. 80.

³⁰⁷ Diese Einschätzung findet sich auch bei Walter Herzog (1991) S. 42.

widersprüchlichen Gebrauch des Wortes Macht. Es kann nur bedeuten, dass die Menschen nicht gleich sind.“³⁰⁸ Die Verschiedenheit unter den Menschen ist für Macht, welche, wie bereits gezeigt, stets auf Ungleichheit beruht, unabdingbar. Welche Art von Unterschiedlichkeit führt dazu, dass eine auf Individualität basierende Beziehung zwischen Menschen zu Überlegenheit des einen Individuums führt?

Überlegenheit basiert auf der Trias anderswertigen Potenzials, Freiheit und Anerkennung. Die drei Elemente wirken wechselseitig und bewirken das für Überlegenheit notwendige Gefälle. Ist die Trias unvollständig, ist dies nicht möglich.

Individualität in der Erziehung

Nach dem zugrundeliegenden Bild von Erziehung geht es wesentlich darum, das Kind in seiner Besonderheit zu bewahren und seine Identitätsbildung und Mündigkeit zu unterstützen. Schleiermacher erörtert die notwendige Erziehung zum Individuellen als Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit.³⁰⁹ Soweit dies erforderlich ist, werden sozialfeindliche Regungen begrenzt, sodass das Überleben des Kindes in der Gemeinschaft möglich wird. Ein übermäßiges Beschneiden seiner Eigenart(en) wird aber abgelehnt. Dies entspricht Schleiermachers Vorstellung von Erziehung.³¹⁰ Der Gärtner gilt als Sinnbild für diese erzieherische Haltung, die Entwicklung eines Menschen zu seinem ureigensten Selbst zu unterstützen. Er lässt der Individualität Raum zur Entfaltung. Anders verhält es sich bei der Formung und Gestaltung des zu Erziehenden nach der Vorstellung eines Erziehers. Letzterem entspricht das Bild des Architekten, der sein Material zweckdienlich benutzt. Wie bereits erläutert, gehe ich diesbezüglich mit der Haltung Schleiermachers konform.

³⁰⁸ Frederick George Bailey (1963) S. 24.

³⁰⁹ Vgl. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1959) S. 63.

³¹⁰ Ebd. (1959) S. 64 f..

Neben der Individualität des Zöglings ist die des Erziehers zu beachten. Seine Kenntnisse, Fertigkeiten, sein Wissen, die eben sein Anderssein ausmachen, qualifizieren ihn für seine Tätigkeit. Er bringt seine gesamte Persönlichkeit ein, um den Zögling zu unterstützen, eben auch sein Anderssein zu entwickeln.

4.2. Anderswertiges Potenzial

Die Menschen unterscheiden sich vor allem durch ihr Potenzial voneinander. Im weitläufigen Begriff des Potenzials kommt der Möglichkeitscharakter zur Geltung. Potenzial bedeutet Vermögen, Wirksamkeit und Kraft von Materie, die unter günstigen Umständen etwas Bestimmtes werden kann. Es ist eine dem Individuum innewohnende Chance, etwas Bestimmtes zu erreichen oder zu sein.³¹¹

Potenzial ist das noch Freie und Unausgerichtete, das Macht unter passenden Vorzeichen bewirken kann. Es muss aber sein Werden nicht vollziehen. Potenziale können auch anderen Zielen als dem des Machtgewinns dienen. Sie sind immer Eventualitäten. Potenziale sind Optionen darauf, den Handlungsspielraum eines Individuums zu erweitern oder zu beschränken und Einfluss auf das Handeln von Personen zu nehmen. Machtpotenzial ist also eine Chance auf Macht.³¹²

Geiger betrachtet Machtpotenziale als Umstände, auf welchen die Chance der Steuerung andernmenschlichen Verhaltens beruht. Überlegene Körperkraft, Schlauheit, Mittel und Instrumente der Bedürfnisbefriedigung, Überredungskunst und Wissen sind einige der vorstellbaren Machtpotenziale.³¹³ So kann beispielsweise die Attraktivität, verstanden als die Anziehungskraft einer Person, positive Gefühle bei an-

³¹¹ Vgl. Georgi Schischkoff (1991) S. 580.

³¹² Über den Möglichkeitscharakter von Machtpotenzialen äußert sich auch Max Weber (1980) S. 28.

³¹³ Vgl. Theodor Geiger (1964) S. 341.

deren auslösen und zu Imitations- oder anderen Annäherungsversuchen führen.³¹⁴

Primäre Machtpotenziale sind von der Natur gegeben und personen-gebunden. Bildung, Wissen und Können werden als Grundlage für Informations-, Experten- und Referenzmacht betrachtet.³¹⁵ Die Entwicklungsstufe kann Macht bedeuten, wenn damit ein Mehr an Wissen, Können, Freiraum etc. verbunden ist. Die Fähigkeit zur Manipulation entscheidender Fakten oder Situationen kann Macht bewirken, indem z.B. falsche Informationen die Verknappung bestimmter Rohstoffe vorzutäuschen.³¹⁶ Des weiteren können Eigentum und Rohstoffe zu den primären Machtpotenzialen hinzugezählt werden. Mit derartigen Ressourcen ist die Möglichkeit gegeben, sie an andere Personen zu verteilen oder es ihnen zu verwehren. Die Verweigerungsoption kann zum Einsatz von Bestrafungsmacht, die Zuteilung für Belohnungsmacht genutzt werden.

Sekundäre Machtpotenziale beruhen auf sozialen Strukturen eines Gesellschaftsintegrats. Die Macht des Beamten dank seines Status im behördlichen Gefüge des Staatsapparates ist ein Beispiel hierfür.³¹⁷ Stand und Schichtzugehörigkeit legitimierten die besondere Macht des Adels, des Klerus oder des Bürgertums. Finanzielle Unterstützung seitens eines Mäzens oder Protegés kommt als sekundäres Potenzial zum Tragen, insoweit dessen Finanzkraft und Beziehungen von Nutzen sind. Der hierdurch Ermächtigte hat keinen direkten Zugang zur

³¹⁴ Arendt ist der Meinung, es handele sich bei Macht um ein Potenzial, Freiheit zu verteidigen. In: Hannah Arendt (1998) S. 55. Dies steht im Kontrast zu Vaertings Annahme, Macht und Freiheit schließen sich gegenseitig aus. In: Mathilde The-mis Vaerting (1971) S.4 f..

³¹⁵ Weber zufolge existiert ein eigener Herrschaftstypus, welcher das Charisma einer Person zur Grundlage hat. Charisma beruht ihm zufolge auf Heiligkeit, Heldenhaftigkeit und Vorbildlichkeit. In: Max Weber (1972) S. 124.

³¹⁶ Die Beschränkung des Erlebens z.B. durch falsche Informationen entspricht laut Luhmann nicht Macht. Für letztere muss das Erleben unbegrenzt bleiben, während auf der Handlungsebene eine Selektion denkbarer Alternativen stattfindet. Vgl. Niklas Luhmann (1975) S. 11.

³¹⁷ Vgl. Theodor Geiger (1964) S. 241.

Machtressource, sondern ist auf das Wohlwollen eines anderen angewiesen. Hilfe, Beratung und Unterstützung sind sekundäre Machtpotenziale für denjenigen, der sie erhält. Für ihre Aktivierung sind andere Personen vonnöten. Hier greift die Bezeichnung Vollmacht. Sie bezeichnet stellvertretende Machtausübung zum Wohle eines anderen. Befugnisse zum Normenerlass, Befehlsgewalt und juristische Verfügungsmöglichkeiten sind einige der für Amtsmacht relevanten Potenziale.³¹⁸ Wie der Begriff nahe legt, sind die Potenziale an das Amt und nicht direkt an die Person gebunden. Deshalb handelt es sich auch um sekundäres Machtpotenzial.

Ein weiteres Machtpotenzial ergibt sich aus dem Leiden von Menschen. Guardini erläutert: „Das Gefühl der Macht kann sich sogar an Zustände heften, die ihr zu widersprechen scheinen: des Leidens, der Entbehrung, der Unterlegenheit. So wird z.B. der Leidende sich bewußt, daß er durch seine Not eine tiefere Lebenseinsicht gewinnt, als sie der Gesunde hat; oder der Unterlegene sagt sich, daß er unterliegt, weil er edler ist als die Erfolgreichen.“³¹⁹ Somit wird Leid zum primären Machtpotenzial. Mit einem anderen ideellen Hintergrund verwendet die `Macht der Ohnmacht` Leiden, Krankheiten oder den nahenden Tod. Diese Leidenden nötigen die Gesunden über Schuldzuweisungen wegen ihres Nicht-Leidens zu unangemessenen oder unangenehmen Handlungen. Sie benutzen das Mitleid der übrigen, stellen ihre Forderungen mit dem Unbedingtheitsgrad eines `letzten Willens`³²⁰ oder verbinden sie mit einer Selbstmorddrohung. Die Machtausübung über das Mitleid anderer und ihr Verantwortungsgefühl kann so sekundären Leidensgewinn herbeiführen. Das Machtpotenzial ist als sekundäres einzustufen.

³¹⁸ Diese rollenbedingten Machtpotenziale werden auch bei Max Weber (1972) und Dieter Claessens (1968) berücksichtigt.

³¹⁹ Romano Guardini (1951) S. 23. Seine Äußerung ist auf die christliche Heilslehre zurückzuführen. Sie propagiert die Solidarität mit Unterdrückten, Inkompetenten und Ohnmächtigen überhaupt. Hierdurch stellt sie einen alternativen Wertekanon und Verhaltenskodex zu gesellschaftlichen Konventionen dar.

Bei jedem dieser Potenziale spielen Qualität und Quantität eine Rolle. Die andere Wertigkeit des Potenzials der betreffenden Individuen muss gewährleistet sein: Es geht um Haben und Nicht-Haben, um das Mehr an Wissen, das Weniger an Einschränkungen, den größeren Besitz oder die schmalere Taille.

Macht ist auch eine Wahrnehmungsfrage. Eine Person erzielt aufgrund von Kompetenzen und Fähigkeiten eine machtrelevante Wirkung, wenn andere sich selbst als weniger kompetent, informiert, attraktiv usw. einschätzen.³²¹ Die Erwartung, ein anderer werde `das Kind schon schaukeln`, verspricht größere Erfolgchancen und eine Entlastung in Bezug auf Misserfolge. Dies erläutert Russell: „Die Menschen lieben die Macht so lange, als sie an ihre eigene Kompetenz in der betreffenden Sache glauben, aber sie ziehen vor, einem Führer zu folgen, wenn sie sich für unzuständig halten.“³²² Folglich ist die Unterordnung unter einen Machthaber wesentlich davon beeinflusst, dass sich die Unterordnenden für weniger kompetent, wissend, schön oder anderweitig weniger wertvoll halten.

Anderswertiges Potenzial in der Erziehung

Die Erläuterungen zu den Potenzialen von Erziehenden sind idealtypisch im Sinne von Weber angelegt.³²³ Dies bedeutet, es handelt sich um eine Darstellungen, welche die realen Mängel außer Acht lässt.

Der Erzieher zeichnet sich als Erwachsener gegenüber einem Kind durch einen größeren Erfahrungsschatz, einen fortgeschritteneren Sozialisationsgrad, physiologische Reife und eine deutlicher konturierte Identität aus. Seine Identitätsfindung ist weiter fortgeschritten. Er hat

³²⁰ Vgl. Hartmut Albath u.a. (1984) S. 192 ff.

³²¹ Auf den Zusammenhang zwischen subjektiver Wahrnehmung, nicht gleichwertig zu sein, und Macht hat bereits Adler im Kontext seiner Individualpsychologie hingewiesen. In: Alfred Adler (1982) Bd. I. S. 232.

³²² Bertrand Russel (1947) S. 15.

³²³ Vgl. Webers Definition eines Idealtypus. In: Max Weber (1972) S. 10.

eine spezifische Grundhaltung dem Leben und den Menschen gegenüber gefunden, ist mit seiner Selbstverwirklichung³²⁴ weiter gelangt und dem Idealzustand Mündigkeit näher als der Zögling.³²⁵ Seine Bildung ist umfangreicher. Hobbys und spezielle Interessen haben den Erfahrungsschatz, Kenntnisse³²⁶ und Fähigkeiten zusätzlich bereichert. Insoweit keine Behinderungen, Erkrankungen oder Beeinträchtigungen anderer Art vorliegen, ist die Beherrschung der organischen Funktionen und die Kontrolle des eigenen Körpers gegeben. Seine Gefühlsregungen unterliegen vermehrt sozialisationsbedingten Ausdrucksbeschränkungen. Der Sprachgestus lässt im Vergleich zum Kind ein größeres Repertoire an Ausdrücken erkennen. Juristisch betrachtet ist der Erzieher Inhaber aller Rechtsgüter. Er ist im Besitz seiner geistigen Kräfte und voll für sein Handeln verantwortlich. Der Erwachsene verfügt aufgrund seiner Lebenserfahrung über eine gewisse Orientierung. Diese verleiht seinem Dasein Halt und ermöglicht Vertrauen in dessen Beständigkeit. Daraus entspringt seine Sicherheit, sich auf Veränderungen einlassen zu können.³²⁷

Die Unterschiede, durch welche sich der Erzieher gegenüber dem erwachsenen Nicht-Erzieher auszeichnet, sind vielgestaltig. Sie beruhen zum größten Teil auf:

- entwicklungspsychologischen Grundkenntnissen über z.B. altersgemäßes Sozialverhalten von Kindern,
- einem spezifischen Menschenbild mit anthropologischem Fundament,

³²⁴ Fromm versteht unter Selbstverwirklichung die Verwirklichung des Selbst durch Akte des Denkens und die Erfüllung der gesamten Persönlichkeit. Sie wird durch das Ausleben der geistigen und affektiven Möglichkeiten, die jedem Menschen innewohnen, vollzogen und glücklich erreicht. In: Erich Fromm (1945) S. 250 f..

³²⁵ Vgl. Manfred Sommer (1988) S. 133.

³²⁶ Die Ansicht, dass ein Bildungsvorsprung Macht bedeutet, findet sich bei Mathilde Themis Vaerting (1929) S. 21.

³²⁷ Diese Auflistung bezieht sich auf idealtypische Potenziale von Pädagogen. Fantini bietet eine realistische und gegenüber den genannten Potenzialen bescheidenere Darstellung in: Christoph Fantini (2000) S. 207 ff..

- Wissen über soziale Prozesse wie Individuation, Sozialisation und Enkulturation,
- Kenntnissen über Erziehungsmethoden inklusive Didaktik-Kenntnissen,
- historischen Kenntnissen über Erziehung, Erziehungswissenschaft und wesentliche Untersuchungsgegenstände dieser Disziplin wie Kindheit, pädagogische Richtungen und Arbeitsgebiete, die Entwicklung des Schulwesens,
- Erziehungszielen und ihrer Legitimation,
- der Motivation, erziehen, unterstützen, helfen und fördern wollen,
- dem Vermögen und der Bereitschaft zur Selbstreflexion,
- dem Zugang zu wissenschaftstheoretischen Legitimationswegen,
- dem Interesse am Zögling und seinem Wohlergehen,
- Einfühlungsvermögen,
- fachlicher Souveränität,
- der Kenntnis der ethisch-moralischen Strömungen der Gegenwart,
- sozialpsychologischen Kenntnissen und Strategien und
- der Möglichkeit, Ressourcen der Erziehungsinstitution zu nutzen, in der sich der Erzieher bewegt.

Aus diesen besonderen Möglichkeiten des Erziehers resultiert seine spezifische Verantwortung gegenüber dem Zögling. Wenn der Wille zum Erziehen und die hierzu erforderlichen Kompetenzen und Kenntnisse aufeinandertreffen, so sollte das Wahrnehmen dieser Möglichkeiten zum Wohle des Zöglings die logische Konsequenz sein.

Während die Potenziale des Erziehers bereits genutzt werden, müssen die Potenziale des Kindes erst noch zur Entfaltung gebracht werden. Im Spektrum der Möglichkeiten noch unerzogener Kinder findet sich, was das Menschsein auszeichnet: Begabungen, Fähigkeiten und vieles mehr. Das Erkennen fällt schwer.

Auf Seiten der Zöglinge sind auch Potenziale gegeben. Kinder und Heranwachsende verfügen schon aufgrund des Generationenunterschiedes gegenüber dem Erzieher über Möglichkeiten und Fähigkeiten, welche die Erwachsenen nicht haben. Sie gehen mit den neuen Medien z.T. routinierter um, verfügen über Kenntnisse der aktuellen Jugendsprache, sie kennen den alters- und schichtspezifischen Kleidungscode, der darüber bestimmt, ob man 'in' ist und manche von ihnen können sehr gut die Unterschrift ihrer Eltern kopieren. Diese Potenziale sind aber nicht erzieherisch in dem Sinne, dass sie zur Erreichung von Erziehungszielen eingesetzt werden. Aus diesem Grund sind die angeführten Potenziale von Zöglingen auch nicht als Grundlage erzieherischer Macht zu erachten.

4.3. Freiheit

Für die Aktivierung von Potenzialen bedarf es einer entsprechenden Entscheidung. Hierzu ist Willensfreiheit von Nöten. Buber bringt dies auf die Formel: „Wer sich entscheidet, ist frei“³²⁸. Es bedarf eines freien Bewusstseins, das über die Machtpotenziale verfügt. Glaeser hält den Zusammenhang zwischen Wille und Macht für einen wesenhaften. Ihm zufolge ist der Wille ein Mittel der naturhaften Machtausübung.³²⁹

Freiheit ist nach der Definition Schischkoffs „die Möglichkeit, so zu handeln, wie man will. F. ist Willensfreiheit. Der Wille ist seinem Wesen nach stets freier Wille.“³³⁰ Damit stimmt er mit der Einschätzung von Kant und Hegel überein.³³¹ Dem steht die Definition von Freud und

³²⁸ Martin Buber (1958) S. 54.

³²⁹ Vgl. Friedrich Glaeser (1928) S. 81.

³³⁰ Georgi Schischkoff (1991) S. 218. Diese Begriffsbestimmung, der Wille sei stets frei, steht im Kontrast zu Martin Luthers Auffassung.

³³¹ Zu den verschiedenen Ansichten über das Verhältnis von Freiheit und Wille äußert sich Mittelstraß. In: Jürgen Mittelstraß (1987) S. 41 f..

Mitscherlich gegenüber. Sie betrachten Willensfreiheit als Illusion und Erfindung.³³²

Freiheit und Individuation bzw. Identitätsentwicklung machen im Wesentlichen die Seinsverfassung des Menschen aus. Die Freiheit ist ein charakteristisches Merkmal des Menschseins. Sie ist laut Fromm die Grundvoraussetzung jeglichen Wachstums.³³³ Ihr Sinn verändert sich mit der Vorstellung des Menschen von sich selbst und der Einschätzung seiner Unabhängigkeit.³³⁴ Er muss und will sich selbst verwirklichen, d.h. aus sich selbst machen, wozu er bestimmt ist. Diese Intentionalität zeichnet den menschlichen Willen aus. Der Begriff des Willens kann dabei verwendet werden für die Entschlossenheit, aus sich heraus eine bestimmte Handlung zu vollziehen, sowie als die Aktivität, welche absichtlich und eigentätig durchgeführt wird und die gewollte Veränderung der Außenwelt herbeiführt.³³⁵

Die konventionelle Auslegung von Freiheit ist die „Unabhängigkeit von der Willkür anderer“³³⁶. Neben dieser Bedeutung findet sich eine weitere: die Freiheit zu etwas. Sie wird „etwas Positives nur durch den Gebrauch, den wir von ihr machen. Sie sichert uns keinerlei bestimmte Möglichkeiten, sondern überlässt es uns, zu entscheiden, was wir aus den Umständen machen, in denen wir uns befinden.“³³⁷ Fromm weist darauf hin, dass die Möglichkeiten des Einsatzes der Freiheit dialektisch ausfallen können. Dies zeigt er am Beispiel der Individuation von Kindern, während der ihre Vernunft zunimmt und ihr Wille wächst: Die Freiheit von der Unterwerfung durch die primären Bindungen zu den Eltern steigert die Selbst-Stärke des Kindes. Die Freiheit von Sicher-

³³² Vgl. Björn Burkhardt (1987) S. 396.

³³³ Vgl. Erich Fromm (1945) S. 280.

³³⁴ Vgl. ebd. S. 81.

³³⁵ Vgl. Fritz Oser (1987) S. 337.

³³⁶ Friedrich A. von Hayek (1991) S. 15.

³³⁷ Ebd. S. 26.

heit und Bindungen kann zugleich seine Unsicherheit und Einsamkeit fördern.³³⁸

Macht und Freiheit stehen in einem Zusammenhang. So erklärt Kuch: „Die Macht einer Person ist Implikat ihrer Freiheit.“³³⁹ Auch Luhmann stellt den Zusammenhang zwischen beiden Phänomenen fest. Er legt die Entscheidungsfreiheit, zwischen Verhaltensalternativen wählen zu können, als konstitutives Merkmal von Macht dar. Ihm zufolge ist ein Mindestmaß an Freiheit notwendig, um sich zur Machtausübung zu entschließen. Foucault äußert sich übereinstimmend: „Macht wird nur auf >>freie Subjekte<< ausgeübt und nur sofern diese >>frei<< sind.“³⁴⁰ Die Freiheit ist ihm zufolge die „Existenzbedingung von Macht (sowohl als ihre Voraussetzung, da es der Freiheit bedarf, damit Macht ausgeübt werden kann, wie auch als ihr ständiger Träger, denn wenn sie sich völlig der Macht, die auf sie ausgeübt wird, entzöge, würde auch diese verschwinden und dem schlichten und einfachen Zwang der Gewalt weichen)“³⁴¹. Von den Verfassern der klassischen Werke über Macht berücksichtigt auch Arendt die Freiheit als für Macht unverzichtbar. Wo die für Macht erforderliche Freiheit fehlt, ist Gewalt gegeben. Die letztere besteht, so Kuch, in der handelnd vollzogenen Missachtung eines ethischen Subjektes gegenüber Macht und Freiheit anderer ethischer Subjekte.³⁴²

Der Macht- und der Freiheitsbegriff dürfen nicht miteinander verwechselt werden. Freiheit ist nicht die Macht, individuelle Bedürfnisse und Wünsche zu befriedigen. So schwindet die Freiheit nicht zusammen mit der Macht. Die „Freiheit wird durch das faktisch Gegebene (z.B. Widerstand der Dinge, Mitmenschen, Leiblichkeit) nicht aufgehoben, denn erst die Freiheit enthüllt dieses als Grenze; es ist die Begrenzung

³³⁸ Vgl. Erich Fromm (1945) S. 36.

³³⁹ Michael Kuch (1991) S. 79.

³⁴⁰ Michel Foucault (1999) S. 194.

³⁴¹ Ebd. S. 194.

³⁴² Vgl. Michael Kuch (1991) S. 80.

nur innerhalb eines konkreten Lebensentwurfs.³⁴³ Wo die Macht eines Anderen größer ist, kann immer noch Freiheit gegeben sein. Die genannten Begrenzungen sind immer gegeben. Sie können nicht nivelliert werden. Kuch erläutert, wo eine Gesellschaft die Freiheitsrechte und die subjektiven Befriedigungen der Bürger schrankenlos und ohne Rücksicht auf die Erhaltungs- und Sicherheitsbedingungen ausbaut, da werde es vermutlich mit Freiheit und Wohlfahrt bald zu Ende sein. Wo aber umgekehrt die Sicherung eines freiheitlichen Systems so perfektioniert werde, dass alles der Erhaltung untergeordnet werde, da opfere man gerade das, was erhalten werden solle und was das System erhaltenswert mache. „Es handelt sich hier sozusagen um die linke und rechte Variante der Möglichkeit, das gute Leben zu zerstören.“³⁴⁴

Freiheit ist immer begrenzt, um auch anderen Freiheit zu ermöglichen. Innerhalb der sozialen Gemeinschaft bedarf sie der Abstimmung mit der Freiheit anderer und der Einschränkung. Macht gilt bei Arendt als „Potential, endliche Freiheit zu verwirklichen und fortsetzend zu bewahren, auf eine konsensträchtige und unverzerrte Form des gewaltlosen Miteinander-Reden- und Aufeinander-Hören-Könnens“³⁴⁵. Die Interpretation von Freiheit als wirkungsvolle Macht, zu tun, was immer ein Mensch will, ist ein folgenreicher, sozialfeindlicher Irrtum.³⁴⁶ Sie müsste nach dieser Bedeutung auch Gewalt enthalten.

Die Freiheit in der Erziehung

Die Freiheit ist gerade in der Erziehung besonders wichtig, weil ein Kind zu Beginn der Erziehung noch ungeübt im Umgang mit ihr ist und in der Handhabung seiner persönlichen Freiheit unterwiesen werden. Dabei soll das Kind lernen, seine Freiheit immer auch in Abstimmung auf die Gegebenheiten und Bedarfe seiner Umwelt einzusetzen. Die

³⁴³ dtv-Atlas Philosophie (1998) S. 203.

³⁴⁴ Robert Spaemann (1982) S. 33.

³⁴⁵ Leo Joseph Penta (1985) S. 177.

³⁴⁶ Vgl. Friedrich A. von Hayek (1991) S. 21 f..

unbedingte Befriedigung sämtlicher Bedürfnisse kann nämlich auch des Wohlergehen anderer Individuen beeinträchtigen und das Fortbestehen der Gemeinschaft gefährden. Dieses Risiko gilt sowohl mit Blick auf die Freiheit des Kindes wie auch des Erziehers.

Ein Übermaß an Freiheit kann den Zögling überfordern. Dies äußert sich u.a. darin, dass ein Kind sich zwischen den gegebenen Möglichkeiten nicht entscheiden kann, oder dass es sich für eine unvernünftige Alternative entscheidet, welche zu destruktiven Auswirkungen für das Kind oder sein Umfeld führt. Aufgrund dieser Risiken soll ihm der Erzieher Hilfestellung geben, den Umgang mit seiner Freiheit zu erlernen. Diese kann darin bestehen, die Freiheit des Kindes soweit zu beschränken, dass es keine Gefahr für sich und andere darstellt.³⁴⁷

Die Freiheit eines Erziehers ist hingegen insoweit zu beschränken, dass er seine eigene Freiheit zu Lasten des Kindes ausweitet. Damit dies nicht geschieht, beschränken Erzieher ihre Handlungsfreiheit selbst, damit dem Kind kein Schaden zugefügt wird. Dabei muss jedoch immer noch ausreichend Freiheit bleiben, damit eine Erziehung stattfinden kann, welche den beteiligten Individuen und ihrem Lebensumfeld gerecht werden kann.

Freiheit ist erzieherisch bedeutsam, denn erst sie versetzt Individuen in die Lage, sich entscheiden, Personen und Gegenstände auf die Probe stellen und unterschiedliche Möglichkeiten handhaben zu können. Je erzogener ein Heranwachsender ist, umso mehr gelingt ihm die verantwortliche Handhabung seiner Lebenschancen und Potenziale. In diesem Sinne bedeutet Erziehung für den zu Erziehenden die unterstützte Erprobung eigener Freiheit. Und Freiheit gehört zum Wesen

³⁴⁷ Die Begrenzung der Freiheit eines Kindes ist notwendig, um die unsozialen Auswüchse seines Strebens zu korrigieren. Bereits bei Kant findet sich der Gedanke, erforderlich sei „die Vorsorge der Eltern, dass die Kinder keinen schädlichen Gebrauch von ihren Kräften machen.“ In: Immanuel Kant (1995) S. 697ff..

des Menschen wie und aufgrund der Unbestimmtheit seiner Lebenschancen.³⁴⁸

Der Übergang von 'unfreier' Außenlenkung durch den Erzieher zu 'freier' Innenlenkung des Zöglings ist ein erzieherisch notwendiger Prozess.³⁴⁹ So äußert Schleiermacher, zu Beginn der Erziehung wirke der Erzieher auf den empfänglichen Zögling ein. Die freie Selbsttätigkeit, dies ist die freie, selbstgelenkte Aktivität eines Individuums, bilde sich sukzessive aus. Die Erziehung enthalte eine Aufforderung zum lebendigen freien Handeln und zur freien Selbsttätigkeit.³⁵⁰ Die pädagogische Einwirkung finde ihr Ende, wenn der Mensch mündig werde und selbsttätig seine sittliche Aufgabe erfülle.³⁵¹ Dabei ist darauf zu achten, genug Freiheit für das Agieren des Heranwachsenden zu lassen, aber dabei die Schadensverhütung nicht aus den Augen zu verlieren. Wird Zöglingen über Gebühr Freiheit verwehrt, werden damit Entwicklungs- und Selbstwerdungschancen vorenthalten.³⁵²

Bei der Begrenzung der Zöglingsfreiheit handelt es sich mitunter um Zwangsmaßnahmen, die keine Wahl lassen. Kant stellte die Frage, wie denn in der Erziehung die Freiheit bei dem Zwange zu kultivieren sei.³⁵³ Freiheitsorientierte, emanzipatorische Erziehungsverhältnisse sind von großer Bedeutung für die Menschwerdung, aber es ist auch zu berücksichtigen, „daß die potentiellen Menschen, als die wir geboren werden, sich nicht in aktuelle Menschen verwandeln würden, wenn sie überhaupt keinen Interdependenzzwängen ausgesetzt wären.“³⁵⁴ Laut Elias können gerade die durch Abhängigkeit verursachten Zwän-

³⁴⁸ Vgl. Käte Meyer-Drawe (2001) S. 454.

³⁴⁹ Vgl. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1959) S. 209.

³⁵⁰ Vgl. ebd. S. 139.

³⁵¹ Vgl. ebd. S. 44 ff..

³⁵² Hierzu äußern sich des weiteren Michaela Glöckler (1997) S. 13 f., Niklas Luhmann (1975) S. 10 ff. wie auch Michel Foucault (1999) S. 192.

³⁵³ Vgl. Immanuel Kant (1995) S. 711.

³⁵⁴ Norbert Elias(1996) S. 99.

ge „zur optimalen Aktualisierung menschlicher Potentiale beitragen.“³⁵⁵ Zwang ist legitim, wo Gefahr im Verzug ist. Er führt zu einer äußeren Unterwerfung, welche nicht dem Gehorsam entspricht. Nohl erläutert, der Gehorsam des Zöglings sei eine spontane, vom Zögling gewollte Unterwerfung. Er sei die Grundvoraussetzung jeder gesunden Willensbildung und Ausdruck für die willentliche innere Unterordnung.³⁵⁶ Da Erziehung nicht auf erzwungene Unterordnung sondern auf einsichtigen Gehorsam abzielt, kann Zwang nur eine Notlösung sein. Er lässt dem Zögling nicht die Möglichkeit zur gehorsamen Unterordnung, wenngleich sein Einsatz der Schadensvermeidung gilt.

Wie kann ein Individuum seine Freiheit nutzen, um damit auch seine Macht zu erhalten oder zu vermehren?

4.4. Anerkennung

Ein freies Individuum, welches ein mehrwertiges Potenzial aufweisen kann, hat nicht unbedingt Macht. Weiterhin ist es nötig, dass das Individuum oder wenigstens sein Potenzial anerkannt ist. Eine Person kann allein aufgrund ihres Potenzials anerkannt sein, wie es aufgrund von Reichtum denkbar ist. Ein anderer kann beispielsweise Mut als Potenzial aktivieren und exhibitionistischen Neigungen frönen. Wenn niemand diesem Verhalten Wert beimisst und dem Exhibitionisten Anerkennung zollt, hat jener deshalb nicht zwangsläufig mehr Macht. Folglich ist Anerkennung ein weiterer Bestandteil von Machtverhältnissen.

Soziale Anerkennung bezeichnet die positive Haltung gegenüber einer anderen Person oder ein positives Werturteil von anderen. Sie wird auch mit Sympathie gleichgesetzt.³⁵⁷ Anerkennung entspringt einer

³⁵⁵ Norbert Elias (1996) S. 99.

³⁵⁶ Vgl. Herman Nohl (1979) S. 591.

³⁵⁷ Vgl. George Caspar Homans (1972) S. 75.

spezifischen Einstellung gegenüber einer anderen Person oder Situation. Die Anerkennung ist immer vom Betrachter ausgehend auf andere oder anderes gerichtet: Sie wird zuerkannt und ausgeteilt. Anerkennung beinhaltet die Zustimmung, eine ausdrückliche Billigung, Legitimation oder eine Wertschätzung. Anerkennung kann nur folgen, wenn Akzeptanz gegeben ist. Sie ist maßgeblich an Normen und Werte gebunden; kann aber auch unkonventionell ausfallen. Gängige Ausdrucksformen von Anerkennung sind u.a. Ruhm und Ansehen, ein guter Ruf, Wohlwollen, Respekt, Lob und Ehrungen. Über sie wird eine positive Beurteilung des Betreffenden kommuniziert bzw. zugeschrieben.

Das Bedürfnis nach Anerkennung wird als eines der wichtigsten sekundären Sozialmotive menschlichen Handelns eingestuft.³⁵⁸ Dieses Streben zielt auf soziale Absicherung ab. Es ist von Bedeutung, da Individuen als soziale Wesen auf ein Leben in der Gemeinschaft ausgerichtet sind. Die Anerkennung bedeutet, in die Gemeinschaft aufgenommen, als Individuum erkannt, akzeptiert und angenommen zu werden.

Anerkennung ist für die Stabilität von sozialen Beziehungen von großer Bedeutung, denn sie ist „ein allgemeiner Verstärker: sie kann gebraucht werden, um eine ganze Reihe verschiedener Verhaltensweisen zu belohnen“³⁵⁹, während die Verweigerung von Anerkennung, Ablehnung oder Verachtung ein wichtiges Sanktionsmittel ist. Es geht dem Nicht-Anerkannten in wesentlichen Belangen oft schlechter, als es seiner selbst geschätzten Wertzumessung entspricht, da die soziale Verstärkung fehlt.

Die Entmachtung kann durch den Entzug der Anerkennung durch den weniger Mächtigen oder das Ablehnen der unterlegenen Position ge-

³⁵⁸ Vgl. Abraham Maslow (1978).

schehen. Ohne den Machtloseren gibt es keinen Mächtigeren, denn die Macht braucht stets eine menschliche Projektionsfläche. Der Ohnmächtige verfügt somit immer auch über ein gewisses Machtquantum.

Ein weiterer Beleg für die Macht des weniger Mächtigen liegt darin, den Mächtigen nur mit angemessenen Forderungen zu konfrontieren. Überfrachtet er den Machthaber mit seinen Wünschen, kann das Selbstbild des Mächtigen negativ beeinflusst werden. Es wird fortlaufend eigenes Versagen oder Unzulänglichkeit impliziert. Zusätzlich kann der Machtstatus durch die Zurschaustellung von Inkompetenz bedroht werden. Der Machthaber fällt aus der Rolle, weil übertriebene Erwartungen an ihn gerichtet sind.

Anerkennung in der Erziehung

Das Bedürfnis des Erziehers nach Anerkennung des Zöglings ist allgemein menschlich.³⁶⁰ Darüber hinaus handelt es sich um ein wesentliches Motiv im Erziehungsprozess. Der Erzieher ist notwendig auf die Anerkennung des Zöglings angewiesen. Anerkennung ist ein Zeichen für die wohlwollende Annahme. Sie ist immer das Resultat einer freien Entscheidung. Erkennt das Kind seinen Erzieher an, liegt eine konstruktive Erziehungsbeziehung vor. Fehlt sie hingegen, müssen Hindernisse wie Ignoranz, Widerwille und ähnliches überwunden werden. Infolge dessen kann eine Zwangsbeziehung entstehen, wenn trotz unüberwindlicher Hindernisse derartige Beziehungen aufrecht erhalten werden sollen.

Umgekehrt ist auch die Anerkennung des Zöglings durch den Erzieher von großer Bedeutung. Sie ist die Voraussetzung dafür, sich dem Kind in seiner entwicklungsbedingten Unterlegenheit wohlwollend zuzuwenden. In jedem Bereich von Erziehung ist diese wertschätzende Aner-

³⁵⁹ George Caspar Homans (1972) S. 76.

³⁶⁰ Mit dieser Thematik hat sich Fantini näher auseinandergesetzt. In: Christoph Fantini (2000) S. 6 ff..

kennung notwendig. Sie besteht in der Zuschreibung von Wert und der als positiv wahrgenommenen Seinsweise des Zöglings.

Es ist darauf hinzuweisen, dass sich für beinahe jedes Verhalten Verstärker und Personen finden lassen, welche Anerkennung zollen, - so im Falle von Terroranschlägen auf unschuldige Passanten oder bei Kinderpornographie. Deshalb kann Anerkennung allein nicht ausschlaggebend für eine funktionierende, erzieherische Machtbeziehung sein. Die Berücksichtigung von Normen, Werten und der erzieherische Moralkodex sollen solches verhindern.³⁶¹

4.5. Überlegenheit

Die Überlegenheit einer Person hängt ab von ihrem mehrwertigen Potenzial, ihrer Freiheit und die ihr oder ihrem Potenzial gezollte Anerkennung. Alle drei Aspekte müssen wechselseitig wirken.

Im Kontext von Macht existieren immer Überlegenheits- und Unterlegenheits-Verhältnisse: ein Mehr oder Weniger, Größer oder Kleiner oder wie auch immer Verschiedenes, dass sich der Anerkennung anderer Personen erfreut.³⁶² Erst der Anerkennende verhilft dem Potenzial zu einer positiven Bedeutung. Ohne die Honorierung dieser Verbindung von Ressource und Freiheit wird ihre Aktivierung zu einem sinnlosen wenn nicht gar verachteten Unterfangen.

Überlegenheit wird zu einem für Macht relevanten, strukturellen Terminus.³⁶³ Er steht immer im Kontext hierarchischer Relationen.³⁶⁴ Weber ist der Ansicht: „Diese Überlegenheitsrelation, welche die Ausübung

³⁶¹ Zur Ethik im Rahmen von Erziehung äußert sich u.a. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1959) S. 179 ff..

³⁶² Vgl. Walter Hammel (1973) S. 70.

³⁶³ In diesem Sinne äußert sich Friedrich Nietzsche (1980) S. 425.

³⁶⁴ Diese Einschätzung findet sich bei Michel Foucault (1999) S. 189. Dieser erachtet hierarchische Beziehungen als für Macht unbedingt erforderlich.

einer Orientierungs- und Regulierungsfunktion ermöglicht, lässt sich (...) als Macht- bzw. Herrschaftsverhältnis bezeichnen und beschreiben.“³⁶⁵

Diese Kriterien sind in pädagogischen Beziehungen gegeben.

Überlegenheit in der Erziehung

Der Erzieher ist in der Beziehung zum Zögling der erzieherisch Überlegene. Seine Überlegenheit basiert u.a. auf seinen Potenzialen. Er hat diese dem Zögling hinsichtlich Qualität - wie bei der 'höheren Bildung' - oder Quantität - wie bei mehr Geld - voraus.³⁶⁶ Wie bereits in Zusammenhang mit den Potenzialen erläutert, ist die spezifisch erzieherische Ausrichtung das für erzieherische Macht maßgebliche Kriterium. Es ist zu unterscheiden von der Überlegenheit des Zöglings durch Potenziale, welche in keinem direkten Zusammenhang mit Erziehung stehen – wie es bei erziehungswissenschaftlichen Kenntnissen der Fall ist - oder welche nicht mit dem Ziel der Erziehung eingesetzt werden. In dieser Hinsicht ist eine Erzieher-Zöglings-Machtbeziehung als einseitiges Überlegenheitsverhältnis aufzufassen. Ihre Anordnung ist hierarchisch. Sie hat ihr Fundament in den spezifischen Potenzialen des Erziehers bzw. in ihrem Einsatz zum Zweck der Erziehung, in der Anerkennung dieser Potenziale und der Person des Erziehers durch den Zögling und umgekehrt sowie der Entscheidungs- und Willensfreiheit beider Individuen. Lichtenstein bezeichnet dies als wesensbedingte Überlegenheit des Erziehers.³⁶⁷

4.6. Abhängigkeit

Überlegenheitsverhältnisse sind noch nicht ausreichend, um zugleich als Machtverhältnisse gelten zu können. So kann man beispielsweise einer Person aufgrund ihres größeren Vermögens Anerkennung zollen,

³⁶⁵ Weber, Erich (1974) S. 190.

³⁶⁶ Claessens weist darauf hin, dass die Überlegenheit von Erziehern insbesondere auf ihrer Generationsüberlegenheit und ihrem überlegenen Wissen beruht. In: Dieter Claessens (1970) S. 55.

³⁶⁷ Vgl. Ernst Lichtenstein (1962) S. 61.

ohne dass sie damit Macht über jemanden erhält. Hierzu ist ein Abhängigkeitsverhältnis notwendig.

Abhängigkeit ist ein Strukturelement zwischenmenschlicher Beziehungen. Es ist als Symptom von Ungleichgewicht zu bewerten.³⁶⁸ Die Abhängigkeit einer Person kann ihre Unselbständigkeit oder auch Passivität bedeuten: Der Abhängige ist nicht fähig, seine Ziele autark zu erreichen. Er unterliegt Hemmungen oder Hindernissen, zu deren Beseitigung er weiterer Hilfe bedarf. Der Mangel oder das bislang ungestillte Verlangen kann nur mit Unterstützung von außen gestillt werden. Der Abhängige sieht seine Befriedigung im Möglichenbereich anderer Personen, Dinge oder Situationen. Menschen können sich als abhängig verstehen, ohne dass es für Außenstehende plausibel erscheint. Abhängigkeit ist eine Frage der Wahrnehmung eigener Bedürfnisse und der Prognose ihrer Befriedigung.

Der oder das potenziell Befriedigende gilt als Basisphänomen oder Referenzbereich. Der Abhängige sieht sich hierdurch bedingt. Er kann durch selbiges bestimmt sein, auf jenes Phänomen zurückführbar sein oder der Abhängige zieht einen andersartigen Nutzen aus der Beziehung. Die Beziehung ist einseitig durch die Bedürftigkeit des Abhängigen gekennzeichnet. Abhängigkeit ist nach diesem Verständnis ein Angewiesensein auf etwas oder jemanden. In Zusammenhang mit Macht meinen Altbath und Eikmann: „Der Mächtige braucht den Ohnmächtigen, um sich mächtig zu fühlen. Der Ohnmächtige meint, auf den Mächtigen angewiesen zu sein.“³⁶⁹

Abhängigkeit kann aber auch als ein Bestimmtsein und die Ausgestaltung von etwas oder jemandem nach spezifischen Vorgaben gemeint

³⁶⁸ Vgl. Wolfgang Schmidbauer (1992) S. 49.

³⁶⁹ Hartmut Altbath u.a. (1984) S. 50. In diesem Sinne äußert sich auch Niklas Luhmann (1975) S. 68.

sein. So legen z.B. Gesetze fest, welche Formen der Nahrungsbeschaffung zulässig sind und welche mit Strafe bedroht werden.

Der potenziell Befriedigende oder Helfende dient dem Abhängigen als Mittel zum Zweck. Trotz seiner Instrumentalisierung kann der Helfer Ansprüche beim Abhängigen geltend machen. Der Abhängige ist in besonderer Weise zugänglich für die Belange und Forderungen des Helfers. Dies gilt speziell für Bedingungen, die der Helfer zur Bedürfnisbefriedigung einfordert. Durch diese Öffnung für alternative Verhaltensvorschläge kann von Abhängigkeit als Verhaltensdisposition gesprochen werden.³⁷⁰ Der Übergang von Abhängigkeit zum Ausgeliefertsein ist fließend.

Holmberg zufolge ist Abhängigkeit das entscheidende Kriterium von Macht. Er ist der Überzeugung, dass in einer Beziehung zwischen den Personen A und B A die Macht aufgrund von Mitteln hat, welche B braucht oder schätzt und nicht über andere Quellen beziehen kann.³⁷¹ Ist der Abhängige allerdings fähig, alternative Befriedigungsquellen zu aktivieren, verlagert sich die Abhängigkeit zu diesen Quellen hin. Damit ist eine Möglichkeit zur Machtausweitung auf Seiten des Abhängigen gegeben.³⁷² Dieses Verständnis von Macht als Abhängigkeit weise ich als verkürzt zurück. Eine Machtbeziehung ist mehr als die Momentaufnahme eines Abhängigkeitsverhältnisses.

Eine Machtbeziehung liegt vor, wenn die auf der Bedürftigkeit des Unterlegenen basierende Interaktion sich über einen längeren Zeitraum erstreckt. Für das Andauern eines Machtverhältnisses ist es erforderlich, dass die vom Überlegenen erwartete Bedürfnisbefriedigung erbracht wird oder dass er glaubhaft machen kann, sie sei künftig über ihn zu erlangen. Der Abhängige hält die Beziehung für rentabel und

³⁷⁰ Vgl. Werner Fuchs-Heinritz u.a. (1995) S. 16 f..

³⁷¹ Vgl. Carin Holmberg (1997) S. 28.

³⁷² Vgl. Ursula Piontkowski (1976) S. 228 f..

gewinnbringend. Das Abhängigkeitsverhältnis wird dauerhaft installiert, wenn die Bedürfnisbefriedigung vom Überlegenen geleistet und eine Kettenreaktion der Art ausgelöst wird, dass weiterhin neue Wünsche an den Überlegenen herangetragen werden, die selbiger erfüllt oder als durch ihn erfüllbar in Aussicht stellt. Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Abhängigkeit dadurch aufrechtzuerhalten, indem die Bedürftigkeit des Unterlegenen erst geschaffen, absichtlich erhalten oder gesteigert wird.

Die Abhängigkeitsbeziehung ist beendet, wenn der Unterlegene die Beziehung für unrentabel bezüglich aktueller Bedürfnisse hält. Dies ist der Fall, wenn das 'alte' Bedürfnis befriedigt ist und damit die Beziehung keine Grundlage für ihr Fortbestehen hat, oder wenn der Überlegene die erwartete Befriedigung aktueller Bedarfe nicht erbringen kann oder will.

Zu einer dauerhaften Einrichtung einer Machtbeziehung ist es erforderlich, Abhängigkeiten zu schaffen und zu erhalten. Dabei genügt es, wenn der Unterlegene sich für abhängig und die Beziehung für rentabel erachtet. Die Wahrnehmung kann unabhängig von der denkbaren Unfähigkeit oder mangelnden Bereitschaft des Überlegenen sein, in den betreffenden Bereichen für Abhilfe zu sorgen.

In wechselseitigen Beziehungen haben Abhängigkeiten nur dann Bestand, wenn unterschiedliche Bedürfnisse gegeben sind und die Befriedigung vom jeweils anderen erwartet wird. Andernfalls würde dies von beidseitiger Inkompetenz oder deckungsgleichem Unvermögen zeugen. Ein Beispiel hierfür wäre eine Paarbeziehung von Alkoholikern, in der jeder vom Partner erwartet, ihn vom Alkoholismus zu 'heilen'. Das Abhängigkeitsverhältnis wäre unrentabel und damit sinnlos. Blau meint diesbezüglich, gegenseitige Abhängigkeit und beidseitig gleich starker Einfluss scheine einen Mangel an Macht anzuzei-

gen.³⁷³ Dies lässt aber noch nicht den Umkehrschluss zu, dass Macht allein schon auf Abhängigkeit beruht.

Abhängigkeit gehört wesentlich zur menschlichen Seinsweise. Sie tritt in Phasen mit unterschiedlicher Intensität auf. Ein Individuum kann über einige Zeit weitestgehend unabhängig sein. Diese Unabhängigkeit ist aber immer relativ. Sie ist zeitlich beschränkt und gilt nie für alle Bereiche des Lebens. Abhängigkeit ist immer eine Bindung an andere Menschen. Absolute Unabhängigkeit ist ebenso wie absolute Freiheit undenkbar. Sie widerspricht der sozialen Wesensart des Menschen. Selbst ein Eremit ist phasenweise auf Bindungen wie zu seinen Eltern angewiesen, um zu überleben und um zu einer menschlichen - d.h. immer auch soziokulturellen - Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu gelangen.³⁷⁴

Auf die Wahrnehmung spezifischer Abhängigkeiten von Menschen folgten sozialstrukturelle Maßnahmen für die Betroffenen. Es gibt besondere Institutionen zum Zwecke ihrer Betreuung und Versorgung. Die staatlich als abhängig erachteten Personengruppen sind Minderjährige, Alte, Kranke, Behinderte, Gestörte usw.. Ihnen wird unterstellt, nicht zu einer selbständigen Versorgung fähig zu sein, ohne sich selbst oder andere zu gefährden.

Der Machthaber hat die dominante und übergeordnete Stellung inne. Er ist der Entscheidungsgeber, Verwalter und Versorger, Beschützer und Belohnende. Der Mächtige ist eine nicht selten elternähnlich wahrgenommene Gestalt. Das Sinnbild dieser ursprünglichen Abhängigkeit des Kindes von seiner Mutter ist die Nabelschnur als Verbindungsglied.

³⁷³ Vgl. Peter M. Blau (1992) S. 118.

³⁷⁴ In diesem Zusammenhang sei auf die Vielzahl psychologischer Untersuchungen zur sozialen Isolation verwiesen. Sie stammen u.a. von Harry Harlow, René Spitz und Donald O. Hebb.

Der Abhängige ist auch in der Lage, Macht auszuüben. Diese beruht u.a. darauf, den Machthaber in seiner Überlegenheit anzuerkennen und Rollenerwartungen an ihn zu richten, welche der Überlegene zu erfüllen hat.³⁷⁵ So wäre der Fall denkbar, dass die Abhängigkeit vom Unterlegenen ignoriert wird – sei es über die Relativierung des Bedürfnisses oder aus Protest -, dass der Unterlegene sich ein anderes, überlegenes Individuum zur Bedürfnisbefriedigung erwählt oder die Potenziale des Überlegenen und damit zugleich seine Überlegenheit in Abrede stellt.³⁷⁶ In allen drei Fällen zeigen sie die Möglichkeiten des Unterlegenen, seine Macht auszuüben und die Vormachtstellung des Überlegenen in Zweifel zu ziehen oder gänzlich zu negieren.

Eine große Abhängigkeit bedeutet große Erwartungen der Abhängigen an den 'Erfüllungshelfer' und eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass er den Erwartungen der Abhängigen nicht gerecht wird. Jedes Nicht-Erfüllen erhöht das Risiko, dass sich der Abhängige frustriert abwendet und eine alternative Befriedigungsquelle sucht.

Abhängigkeit in der Erziehung

Die Unterschiede zwischen Erzieher und zu Erziehendem sind bereits zur Sprache gebracht worden. Einerseits haben sie die Abhängigkeit des Edukanden vom Erzieher zur Folge, da an den Erzieher die Erwartung gestellt wird, eben Erziehung zu leisten und Mündigkeit zu befördern. Die Abhängigkeit des Zöglings resultiert aus seiner Lernfähigkeit und Erziehungsbedürftigkeit.³⁷⁷ Daraus ergeben sich für den Pädagogen unterschiedliche Möglichkeiten und Notwendigkeiten des Interventions. Andererseits ist der Erzieher vom Zögling abhängig, ohne den

³⁷⁵ Parsons definiert in vergleichbarer Weise: „Macht ist eine verallgemeinerte Fähigkeit, die Erfüllung eingegangener Verpflichtungen durch Einheiten in einem System kollektiver Organisationen sicherzustellen“. In: Talcott Parsons (1963) S. 329.

³⁷⁶ Zur Abhängigkeit eines Mächtigen von der Befriedigung der Bedürfnisse der weniger Mächtigen äußert sich u.a. Dieter Claessens (1970) S. 141 f..

³⁷⁷ Vgl. Jakob Robert Schmid (1970) S. 125.

Erziehung unmöglich wäre.³⁷⁸ Ohne Zögling gäbe es keinen Erzieher, ohne Schüler keinen Lehrer und ohne Auszubildenden keinen Ausbilder. All diese im weitesten Sinne pädagogischen Beziehungen beruhen auf dem Prinzip der Reziprozität bzw. Gegenseitigkeit.³⁷⁹

Die Abhängigkeit des Zöglings vom Erzieher zeichnet sich dadurch aus, dass sie reduziert und später aufgehoben wird. Die Beziehung zwischen beiden, welche ihrem Wesen nach eine Abhängigkeitsbeziehung ist, ist auf ihre Aufhebung angelegt. Der Erziehungsbedarf des Zöglings soll befriedigt werden. Nohl schreibt: „Erziehung will sich selbst entbehrlich machen“³⁸⁰. Die Aufhebung der Erzieher-Zöglings-Abhängigkeitsbeziehung ist der entscheidende Indikator für gelungene Erziehung.³⁸¹

Es ist für die Erziehung des Zöglings weniger von Belang, inwieweit die nicht erzieherisch ausgerichteten oder durch Erziehung bedingten Abhängigkeiten des Erziehers vom Zögling abgebaut werden. So kann die Abhängigkeit des Erziehers aufgrund seines Strebens nach Zuneigungsbeweisen des zu Erziehenden nicht als erzieherisch betrachtet werden. Solche Verhältnisse sollten im Idealfall den Erziehungsprozess und insbesondere den Abbau der Abhängigkeiten des Zöglings nicht beeinträchtigen.

Abhängigkeiten entspringen der Überzeugung, es gäbe keine alternative Bedürfnisbefriedigung; in diesem Fall zum Bedürfnis nach Erziehung. Der Erzieher hat das Monopol auf Erziehung. Die Abhängig-

³⁷⁸ Laut Fantini können Pädagogen ihrer Klientel verschiedene Beziehungsangebote unterbreiten. Diese beruhen stets auf der gegenseitigen Abhängigkeit von Erzieher und Zögling beruhen. In: Christoph Fantini (2000) S. 97 ff..

³⁷⁹ Zur Reziprozität in pädagogischen Beziehungen äußert sich Herzog, sie mache die egalitär orientierte Ebene der Erzieher-Zöglings-Beziehung aus. In: Walter Herzog (1991) S. 42.

³⁸⁰ Herman Nohl (1979) S. 591.

³⁸¹ Ausführlich beschäftigt sich Brozio mit der Auflösung des pädagogischen Bezugs. In: Peter Prozio (1995) S. 60 f..

keitsbeziehung zwischen Erzieher und Zögling wird als pädagogischer Bezug bezeichnet.

Der pädagogische Bezug ist eine Intimbeziehung zwischen zwei Personen. Sie unterscheidet sich von anderen Paarbeziehungen dadurch, dass ein Erwachsener bewusst formend auf den noch minder entwickelten Willen eines noch Unmündigen zu dessen Wohl und Werden einwirkt. Diese Einwirkung darf nicht übermäßig die Freiheit des Zöglings beeinträchtigen. Das pädagogische Ethos des Erziehers und seine konkrete Zielvorstellung von der Mündigkeit des Zöglings können nicht objektiv verifiziert, sondern allein ´innerlich geschaut´ werden.

Im Unterschied zu anderen generationsübergreifenden Beziehungen stellt im pädagogischen Bezug das Entwicklungsniveau des Kindes eine Aufforderung dar. Diese ist sowohl an den Erzieher wie den Heranwachsenden selbst gerichtet. Der Appell fordert, dem Zögling zu seiner eigentlichen Form zu verhelfen. Selbstentfaltung, Autonomie, Selbstverwirklichung, Mündigkeit und Selbstbestimmung sind die Fixpunkte von Erziehung. Der Zögling ist zu diesen Zielen zu führen. Dies wird zum Einen ermöglicht durch die vertrauensvolle Bereitschaft des Zöglings, den Anordnungen seines Erziehers Folge zu leisten. Zum Anderen ist das verantwortungsbewusste Intervenieren des Erziehers von Nöten. Velthaus meint hierzu: „Erst durch die Übernahme von Verantwortung in der Hinwendung zum anderen bekommt dieser Bezug den Charakter des Erzieherischen.“³⁸² Beide Haltungen entsprechen einander im Erziehungsprozess.

Der pädagogische Bezug zeichnet sich durch die folgenden Kriterien aus:

Der Erzieher übernimmt die Verantwortung für den Heranwachsenden. Er versteht sich als Anwalt des zu Erziehenden und vertritt als solcher

³⁸² Gerhard Velthaus (1973) S. 270.

dessen Interessen. Der pädagogische Bezug orientiert sich an der Individualität des Zöglings. Er engagiert sich für die Möglichkeiten des Edukanden. „Das Verhältnis des Erziehers zum Kind ist immer doppelt bestimmt: von der Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziel (...): aus diesem Kind machen, was aus ihm zu machen ist (...). So fordert die pädagogische Liebe Einfühlung in das Kind und seine Anlagen, in die Möglichkeiten seiner Bildsamkeit“³⁸³. Es handelt sich des Weiteren um ein leidenschaftliches Wechselwirkungsverhältnis. Praktisch äußert sich dies in der ‚pädagogischen Liebe‘ des Erziehers zum Zögling und dem Vertrauen des Zöglings gegenüber seinem Erzieher. Es geht um „das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme“³⁸⁴. Der Eros schließt dem gegenüber die Erziehung aus, da er laut Bollnow den erzieherischen Willen lähmt.³⁸⁵

Der Erzieher kann und darf das pädagogische Verhältnis nicht erzwingen. Die pädagogische Haltung pocht auf die Einhaltung einer spezifischen Distanz zum Kind, „deren feinsten Ausdruck ein *pädagogischer Takt* ist, der dem Zögling auch da nicht >zu nahe tritt<, wo er ihn steigern oder bewahren möchte“³⁸⁶. Der pädagogische Bezug untersteht dem Ziel, die Mündigkeit des Zöglings herbeizuführen. Insofern gilt diese Paarbeziehung als vorübergehend. Sie ist darauf ausgerichtet, sich selbst entbehrlich zu machen, denn „der Zögling will bei aller Hingabe an seinen Lehrer im Grunde doch sich, will selber sein und selber machen (...), und so ist auch von seiner Seite in der Hingabe immer zugleich Selbstbewahrung und Widerstand, und das pädagogische Verhältnis steht – das ist sein Schicksal und die Tragik des Lehrer-

³⁸³ Herman Nohl (1988) S. 135 f..

³⁸⁴ Ebd. S. 134. Mit dem Thema Liebe befasst sich des Weiteren Helmwart Hierdeis (1968) S. 215 ff..

³⁸⁵ Vgl. Otto Friedrich Bollnow (1964) S. 52.

³⁸⁶ Ebd. S. 137.

seins – von beiden Seiten dahin, sich überflüssig zu machen und zu lösen“³⁸⁷.

Den Zöglingen soll ausreichend Freiraum zur Entwicklung ihrer Problemlösungsfähigkeit zugestanden werden. Hierbei ist ausschlaggebend, „daß wir [s.c. die Erziehenden] das Geben manchmal mühsam versagen müssen, weil wir sonst die persönliche Entwicklung des anderen hemmen und seine Abhängigkeit fördern würden.“³⁸⁸ Dies bedeutet, dass die Erfahrung eigener Unabhängigkeit aufgrund eigener Kompetenz und Befähigung maßgeblich für die Befreiung aus Abhängigkeiten sein kann. Das Versagen von Hilfe und Unterstützung von Seiten des Erziehers darf jedoch nicht in Vernachlässigung, Verwahrlosung oder Ignoranz ausufern.

Was die Abhängigkeit von Erziehung anbelangt, so ist im Rahmen der Anthropologie herausgearbeitet worden, dass erst die Erziehung den Menschen zu seinem Menschsein verhelfen kann. Kant ist der Auffassung, der Mensch könne nur durch Erziehung Mensch werden.³⁸⁹ Auch Weber und Brezinka erachten Erziehung als für Menschwerdung unverzichtbar.³⁹⁰ Loch äußert sich in diesem Sinne: „Das Kind ist das Paradigma des Menschen, der erzogen werden muß, weil er Verhaltensweisen noch nicht kann, die man zum Leben braucht.“³⁹¹ Der Mensch ist als erziehungsbedürftig zu betrachten. Erst Erziehung ermöglicht die Selbstverwirklichung.

4.7. Verantwortung

Die Macht von Menschen steht nicht von vornherein in einem speziellen Wirkungszusammenhang, sondern sie wird erst handelnd in einen

³⁸⁷ Ebd. S. 137.

³⁸⁸ Laurie Ashner u.a. (1991) S. 51.

³⁸⁹ Vgl. Immanuel Kant (1995) S. 699.

³⁹⁰ Vgl. Erich Weber (1975) S. 20 f..

³⁹¹ Werner Loch (1998) S. 319.

solchen eingefügt. Sie ist von sich aus weder gut noch böse. Macht zeichnet sich wesentlich durch ihre Freiheit aus, sowohl sinn- und wertvoll als auch destruktiv und wertlos sein zu können. Sie empfängt ihre Bestimmung durch das Individuum, welches Macht ausübt. Es gestaltet die Macht und muss sie daher auch verantworten. In diesem Sinne schreibt Guardini: „Es gibt keine nicht-verantwortete Macht.“³⁹² Lohausen führt hierzu aus: „Rechtfertigung jedweder Macht ist die ihr eingeschlossene Verantwortung.“³⁹³ Wer Macht praktiziert, bestimmt ihren Wert und Sinn.

Für etwas verantwortlich zu sein, bedeutet im weiteren Sinne das Verursachen. Der Verantwortliche ist der Zuständige. Verantwortung ist immer an eine konkrete Person oder Personenmehrheit gebunden, die Macht praktiziert. Für etwas oder jemanden verantwortlich zu sein bedeutet, dessen Existenz verändern zu können oder bereits verändert zu haben. Der Verantwortliche wird als Verursacher betrachtet. Jonas ist der Ansicht, die „Bedingung von Verantwortung ist kausale Macht.“³⁹⁴

Verantwortlichsein im engeren Sinne bedeutet die moralische Verpflichtung, zum Wohle einer anderen Person zu handeln.³⁹⁵ Eine Tat, Haltung oder Situation zu verantworten bedeutet, mich, die Tat etc. zu erklären, zu verteidigen, Rechenschaft abzulegen und die Konsequenzen zu tragen.³⁹⁶ Für eine Person verantwortlich zu sein bedeutet, für sie zu sorgen, zu bürgen und für sie zu haften. Das Verantwortungsbewusstsein im engeren Sinne wird laut Jonas zum „Gewissen der Macht“³⁹⁷. Der Verantwortliche handelt aus der Schuldigkeit seines Wirkungsvermögens. Geht das bejahende Verantwortungsgefühl mit

³⁹² Romano Guardini (1957) S. 16.

³⁹³ Jordis von Lohausen (1979) S. 14.

³⁹⁴ Hans Jonas (1998) S. 356.

³⁹⁵ Vgl. Ann Elisabeth Auhagen (1999) S. 251 f..

³⁹⁶ Siehe auch Ann Elisabeth Auhagen (1999) S. 214 f..

³⁹⁷ Ebd. S. 360.

Liebe einher, wird die Verantwortung durch die Hingebung der Person beflügelt, welche um das Wohlergehen des Anderen besorgt ist. Sie übersteigt durch die emotionale Beteiligung des Verantwortlichen die Verantwortlichkeit eines Täters für seine Tat.³⁹⁸ Letztere ist eher eine Zuordnung von Ursache und Wirkung als die emotional besetzte Sorge um einen Menschen.

Zwischen den Phänomenen Verantwortung, Abhängigkeit und Macht besteht ein Zusammenhang: Wirkungsmächtigkeit geht immer mit Verantwortung im Sinne von Verursachung einher. Auhagen zufolge besteht ein Zusammenhang zwischen der Überzeugung von der eigenen Kompetenz – die hier als ein Äquivalent von Macht zu betrachten ist - und der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme.³⁹⁹

Verantwortung kann sich auch in der affektiven Beteiligung einer Person bzw. als Verantwortungsgefühl niederschlagen.⁴⁰⁰ Ist jemand auf Macht angewiesen oder durch sie gefährdet, liegt ein ursächlicher Bezug des Mächtigen zu dieser Person vor. Der Mächtige wird aufgrund seiner Moral und durch sein Verantwortungsgefühl verpflichtet, sich für diese Person einzusetzen.⁴⁰¹ Glöckler ist der Auffassung, die Verantwortung einer Person sei auf ihre Macht und die Möglichkeit des Machtmissbrauchs zurückzuführen.⁴⁰²

Die Verantwortung zu haben, muss aber nicht bedeuten, die Wirkungsmacht inne zu haben. Verantwortliche können durch die übernommene oder ihnen zugeschriebene Verantwortung überfordert sein, sodass sie den impliziten Aufforderungen zum Machteinsatz nicht nachkommen können. Hier übersteigt die Verantwortung die Macht. Es

³⁹⁸ Vgl. Ann Elisabeth Auhagen (1999) S. 360.

³⁹⁹ Vgl. ebd. (1999) S. 201.

⁴⁰⁰ Vgl. ebd. S. 224 ff..

⁴⁰¹ Jonas stellt den Zusammenhang zwischen Macht und Verantwortung in vergleichbarer Weise her. In: Hans Jonas (1998) S. 359.

ist auch der Fall denkbar, dass die Wirkungsmacht größer als die Verantwortung ausfällt. Dieses Verhältnis wird von Seiten der Rechtswissenschaft mit Blick darauf untersucht, wie es um die Verantwortlichkeit und Zurechnungsfähigkeit von Delinquenten bestellt ist.⁴⁰³

Verantwortung in der Erziehung

Die Verantwortung des Erziehers gegenüber dem ihm Anvertrauten, der Gesellschaft und gegenüber sich selbst ist ein konstitutives Element von Machtausübung in pädagogischen Beziehungen. Laut Auhagen übernehmen Lehrer berufliche Verantwortung für ihre Schüler und Eltern übernehmen private Verantwortung für ihre Kinder.⁴⁰⁴ In der erzieherischen Beziehung hat der Erzieher die Verantwortung gegenüber dem Zögling. Diese hat Priorität vor der Verantwortung gegenüber sich selbst und der Gesellschaft. In diesem Sinne äußert Lichtenstein, Erziehung sei verantwortlicher Dienst am Nächsten.⁴⁰⁵

Der Erzieher gilt als der Verantwortliche in Bezug auf sein Erziehen wie auch das Erzogen-Werden und Erzogen-Sein von Zöglingen. Gegen Erzieher erhobene Vorwürfe, ihrer Verantwortung nicht gerecht zu werden, beziehen sich auf die vorausgeschickte Annahme, Verantwortung gehe immer mit Wirkungsmacht einher. Die Gleichsetzung von Verantwortung und Macht ist aber nicht überall gerechtfertigt. Erzieher verfügen immer über begrenzte Macht. Ihnen sind natürliche Grenzen durch biologische Gegebenheiten, moralische Beschränkungen durch Anerkennung ethischer Prinzipien und Grenzen durch den möglichen Widerstand seines Zöglings etc. gesetzt. Auch die Verantwortung des Erziehers ist eingeschränkt. Sie findet ihre Grenzen in der Eigenver-

⁴⁰² Vgl. Michaela Glöckler (2001) S. 38.

⁴⁰³ In diesem Sinne äußert sich Auhagen, verantwortliches Handeln setze Handlungsentscheidungen einer Person voraus. Deshalb schein es bedeutsam, ob sich diese Person in der Lage befindet, frei entscheiden und handeln zu können. In: Ann Elisabeth Auhagen (1999) S. 27. Die Deliktsfähigkeit und Schuldfähigkeit erörtert u.a. Wilfried Hommers (1987) S. 342 ff..

⁴⁰⁴ Vgl. Ann Elisabeth Auhagen (1999) S. 64.

⁴⁰⁵ Vgl. Erich Lichtenstein (1967) S. 71.

antwortung des zu Erziehenden. Der Zögling ist am Erziehungsprozess beteiligt und damit Mitverursacher. Der Erzieher ist nicht allein verantwortlich. Er ist nicht der allein wirkungsmächtige. Schließlich ist Lehren nicht identisch mit Lernen-Machen, so wie Tätigkeit-Anleiten nicht zwingend in Fähig-Machen mündet.

Die besondere Erzieher-Haltung zeigt sich in der Verantwortung für den Zögling als eine „Sorgepflicht“⁴⁰⁶. Sie beinhaltet u.a. die Bereitschaft zu fördern, zu helfen und zu unterstützen. Loch zufolge zeichnet sich das Verhalten von Erziehern durch fünf Kriterien aus: den Ausgang von der Lernfähigkeit des zu Erziehenden, das Stellen von Lernaufgaben, das sorgfältige Beachten seiner Lernhemmungen, das Beheben oder Bestärken von Lernhemmungen sowie das Ermöglichen von Lernerfolgen, welche zur Selbständigkeit des Zöglings beitragen.⁴⁰⁷ Die Lernfähigkeit des zu Erziehenden unterliegt einer Entwicklung, welche Loch in Stufen einteilt. Jede dieser Entwicklungsstufen macht eine Erziehungsaufgabe bzw. eine erzieherische Hilfestellung erforderlich.⁴⁰⁸

Die Lernfähigkeit des Edukanden lässt dem Erzieher einen Spielraum, zu erziehen und verpflichtet ihn zugleich, diese Möglichkeit auch zu nutzen. Sie ist laut Schmid das Fundament erzieherischer Macht.⁴⁰⁹ Aufgrund der Lernfähigkeit des Zöglings kann machtvoll erzogen werden.

Der Erzieher hat gegenüber seinem Zögling eine erzieherische Verantwortung aufgrund seiner Überlegenheit durch Wissen, Können, Lebenserfahrungen usw.. Sie steht in Verbindung zu seiner spezifischen Macht.⁴¹⁰ Der Erzieher ist verpflichtet, den Zögling nicht nach seinem

⁴⁰⁶ Erich Lichtenstein (1967) S. 64.

⁴⁰⁷ Hierzu äußert sich ausführlich Werner Loch (1998) S. 319 ff..

⁴⁰⁸ Vgl. ebd. S. 328.

⁴⁰⁹ Vgl. Jakob Robert Schmid (1970) S. 125.

⁴¹⁰ Diese Meinung vertritt auch Hans Thiersch (1995) S. 30 f..

aktuellen Zustand des Erzogenseins zu beurteilen, sondern ihn als Wesen der Unbestimmtheit zu behandeln und seine Lebenschancen zu berücksichtigen. Der Zögling darf laut Lorenzen nicht vom Erzieher in eine bestimmte Form gezwungen werden. Auch die Forderung, der Zögling möge seinem Erzieher folgen und sich ihm unterwerfen, ist nicht zulässig. Statt dessen müssen die Entfaltungsmöglichkeiten des zu Erziehenden geschützt werden.⁴¹¹ Diese Ansicht teilt er mit Lichtenstein. Diesem zufolge gehört die Verantwortung wesentlich zur Erziehung. Der Zusammenhang zwischen Erziehung und Verantwortung zeige sich in dreierlei Hinsicht: Erstens habe der Erzieher es zu verantworten, dass die Erziehungsmaßnahmen und sein Menschenbild den realen Gegebenheiten gerecht werden. Zweitens liege es in der Verantwortung des Erziehers, sich überflüssig zu machen, indem er die Verantwortlichkeit des Zöglings weckt. Und drittens sei Erziehung ein interpersonales, auf Wechselwirkungen beruhendes Handeln gegenüber Individuen, das sich selbst verantworten muss. Dies habe in dem Sinne zu geschehen, dass Erziehung sich in Frage stellen und gegebenenfalls korrigieren müsse.⁴¹² Die spezifisch pädagogische Verantwortung setzt sich aus allen drei Bereichen zusammen.

Die mit Verantwortung zusammenfallenden Anforderungen an den Erzieher, den Zögling auf eine ungewisse Zukunft hin zu erziehen, sind den gängigen Konventionen und ihrem Wandel unterworfen. So haben sich die Bewertungsmaßstäbe laut Brezinka besonders auffällig seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts verändert. Die sogenannten Pflicht- und Akzeptanzwerte, nach welchen Disziplin, Pflichterfüllung, Anpassung und Gehorsam als wertvoll erachtet werden, sind zurückgegangen. Bei den Selbstentfaltungswerten wie Autonomie, Emanzipation, Genuss und Spannung ist hingegen ein Anstieg zu verzeichnen.⁴¹³ Dieser Wertewandel beeinflusst auch die

⁴¹¹ Lorenzen hält gerade das suggestive Beeinflussen von Schülern für nicht zulässigen Eingriff im erzieherischen Verhältnis. In: Hermann Lorenzen (1973) S. 333 f..

⁴¹² Vgl. Ernst Lichtenstein (1967) S. 59 f..

nen.⁴¹³ Dieser Wertewandel beeinflusst auch die Erziehungsziele. So verringert sich beispielsweise der Wert des Erziehungsziels Pünktlichkeit gegenüber dem Ziel Kritikfähigkeit.

Erzieher und Zögling sind ungleich aufeinander bezogen. Während der Erzieher die pädagogische Verantwortung gegenüber dem Kind hat, ist das Kind nicht für den Erzieher verantwortlich.⁴¹⁴ Es gestaltet mit dem Erzieher die asymmetrische Beziehung und zeigt sich darin wirkungsmächtig und verantwortlich. Die Verantwortung gilt für das Kind selbst bzw. sein eigenes Wohlergehen sowie für seinen Anteil am Zustandekommen der Situation. Der zu Erziehende ist jedoch nicht für den Erzieher verantwortlich. Die pädagogische Verantwortung beruht nicht auf Wechselseitigkeit.⁴¹⁵

4.8. Passungsbereitschaft

Unter diesem Begriff ist die Bereitschaft zur gegenseitigen Anpassung beider Beziehungspartner an einander zu verstehen. Sie bedeutet eine gegenseitige Ergänzung ihres Verhaltens und Handelns. Die Bereitschaft zur Passung und Ergänzung ist die Bedingung dafür, sich aufeinander einzustellen. Sie ist die Offenheit gegenüber dem Anderen, bei der sowohl der Wille als auch Befähigung zur Verhaltensergänzung aufeinander treffen. Bei der Passungsbereitschaft handelt es sich entweder um ein Einvernehmen oder um einen Kompromiss im Sinne eines gegenseitigen Aufeinanderzugehens. Der Entschluss zur Passung beruht auf Freiwilligkeit.

Passungsbereitschaft ist strikt von einer gänzlichen Aufgabe der Position des einen Individuums zu Gunsten der Anpassung an die des an-

⁴¹³ Vgl. Wolfgang Brezinka (1986) S. 111 ff..

⁴¹⁴ Vgl. Wolfgang Bartholomäus (1999) S. 177.

⁴¹⁵ Dieser Gedanke wird auch von Bartholomäus verfolgt. Er geht jedoch von der Ohnmacht des Kindes aus, welche in der vorliegenden Arbeit relativiert wird. In: Wolfgang Bartholomäus (1999) S. 177.

deren zu trennen. Diese kann als Servilität, Opportunismus, Selbstverleugnung oder Unterwerfung auftreten. Jeder heteronome Gehorsam gegenüber einer Person oder Institution bedeutet Unterwerfung. Er impliziert den Verzicht auf Autonomie und die Unterwerfung unter einen fremden Willen. Gehorsam aus Vernunftgründen ist hingegen kein Akt der Unterwerfung, sondern der Bejahung.⁴¹⁶ Eine autonom gewählte Ergänzung muß keine herabwürdigende Unterwerfung sein.

In welcher Hinsicht die Passungsbereitschaft für Machtausübung relevant wird, erklären Albath und Eikmann: „Macht ist nur möglich auf der Basis bestimmter und meistens unbewußter Abmachungen zwischen den Beteiligten. Einer nimmt sich die Freiheit zu Anordnungen und andere folgen.“⁴¹⁷ Ohne Individuen mit der Bereitschaft, diesen Anordnungen Folge zu leisten, kann Macht nicht praktiziert werden.

Passungsbereitschaft in der Erziehung

Erziehung bedeutet immer ein Spannungsgefüge zwischen der Position des Erziehers und der des Zöglings. Beide haben Vorstellungen, Wünsche, Motive und Ziele, die sich überkreuzen oder sogar gegenseitig ausschließen können. Damit die Individuen gemeinsam auf ihr Ziel zuarbeiten können, bedarf es der Bereitschaft, das Verhalten des Gegenübers zu ergänzen.⁴¹⁸

Die Passungsbereitschaft des Zöglings bedeutet konkret, dass dieser sich auf die Erziehungsmaßnahmen und den Erzieher einlässt. Dieses Einlassen ist als innere Bereitschaft und sich daran anschließende Aktivitäten zu sehen. Eine solche kann auf Einsicht und Zustimmung oder Zwang basieren. Die erste Variante entspricht dem Idealfall. Von diesem kann aber nicht immer ausgegangen werden, da – wie bereits

⁴¹⁶ Siehe auch Erich Fromm (1982) S. 12.

⁴¹⁷ Hartmut Albath u.a. (1984) S. 49.

⁴¹⁸ Die Gegenseitigkeit ist für die Machtanwendung von Pädagogen unbedingt erforderlich, wie dies Walter Herzog (1991) S. 42 und Christoph Fantini (2000) S. 6 ff. erläutern.

Kant berücksichtigte - auch der Zwang seinen Platz in der Erziehung hat.⁴¹⁹

Eine pro forma gegebene Zustimmung, die einer gleichgültigen, opportunistischen oder passiven Haltung entstammt, gilt nicht als Passungsbereitschaft. Die gegenseitige Passung durch Ergänzung bedeutet nicht, dass der zu Erziehende immer im Einvernehmen mit dem Erzieher handelt. Fehlt die Passungsbereitschaft des Zöglings, kann er versuchen, sie vorzutäuschen oder über störendes Verhalten seinen Widerwillen zum Ausdruck zu bringen.

Die Bedeutung der Passungsbereitschaft des Erziehers zeigt sich im Kontext der Erforschung unterschiedlicher Führungsstile. Hier wurde der Einfluss spezifischen Führungsverhaltens auf Jugendliche untersucht. Anderson beschäftigte sich 1939 mit der Frage nach dem optimalen Führungsverhalten von Lehrern. Er differenzierte zwischen dominantem und integrativem Lehrerverhalten. Anderson nahm an, dass Lehrer mit integrativem Verhalten wertschätzend sind. Sie zeichneten sich dadurch aus, dass sie Unterschiede akzeptieren, dem Schüler zustimmen, Bedürfnisse und Interessen von Schülern berücksichtigen, ihnen Sympathie geben, Erlaubnis erteilen und bei der selbständigen Problemlösung Hilfestellung geben. Dominierende Lehrer seien dem gegenüber geringschätzend und zurückweisend. Sie bestimmen und erwarten die Unterordnung der Schüler, drücken ihre Missbilligung aus, drohen, warnen und tadeln. Die Unterrichtsaktivitäten gehen allein von ihnen aus. Sie bestreiten ihren Unterricht über den Lehrervortrag. Anderson kam zu dem Ergebnis, dass die Schüler dominierender Lehrer weniger aktiv, spontan und unabhängig sind als die Schüler von sich integrativ verhaltenden Lehrern.⁴²⁰

⁴¹⁹ Vgl. Immanuel Kant (1995) S. 711 f..

⁴²⁰ Zu den Untersuchungen Andersons und seiner Mitarbeiter aus den Jahren 1939 und 1946 findet sich mehr in: H. H. Anderson u.a. (1945/6). Weitere Ergebnisse zum Führungsstil und die Auswirkungen auf Gruppenunterricht finden sich in: Rolf Dubs (1978) und U. Walz (1960).

Der Schilderung der beiden Führungsstile ist zu entnehmen, dass das integrative Lehrerverhalten dem entspricht, was eingangs als passungsbereit definiert wurde: Die Offenheit, das Verhalten des Gegenübers zu ergänzen. Darüber hinaus erwies sich emotionale Wärme und Wertschätzung von Lehrern gegenüber Schülern als konstruktiv. Diese Ergebnisse sind auf den Erzieher übertragbar, auch wenn im pädagogischen Verhältnis die Gruppensituation eher die Seltenheit ist und statt Bildung die Erziehung im Zentrum des Interesses steht. Beim Erzieher sind empathisches Einfühlungsvermögen und Rücksicht auf die Bedürfnisse des Kindes als zwei wichtige Indikatoren erzieherischer Passungsbereitschaft zu nennen. Beide Fähigkeiten sind hilfreich dabei, entgegenkommendes wie störendes Verhalten zu Erziehender zu ergänzen. Einfühlungsvermögen ist die Voraussetzung dafür, die Bedürfnissituation, Motivationen und Interessen des Zöglings nachvollziehen zu können. Es ermöglicht den Perspektivenwechsel und das Verständnis für die Belange des Zöglings.

Des weiteren gehört auch das Setzen von Grenzen zu den erforderlichen Kompetenzen.⁴²¹ Dieses ist auf die Erkenntnis zurückzuführen, dass zu Erziehende auch schädliches Verhalten zeigen. In einer pädagogischen Machtbeziehung müssen der körperlichen, geistigen und emotionalen Entwicklung der Kinder und ihrem Aktionsradius Grenzen gesetzt werden.

Anhand von Grenzen gewinnt das Feld des Eingegrenzten an Kontur. Die natürlichen Grenzen des Handlungsspielraums von Kindern sind durch ihren Entwicklungsstand, ihre körperliche Reife etc. bedingt. Sie zeigen sich in speziellen Empfindlichkeiten des Kindes oder im Fehlen erforderlicher Kompetenzen. Setzt der Erzieher Grenzen, handelt es

⁴²¹ Die Erfordernis, dass ein Mächtiger Grenzen zu bestimmen hat, findet sich in Friedrich Nietzsche (1980) S. 425.

sich laut Juul um einen Ausdruck von Macht.⁴²² Die Grenzsetzung konturiert und beschränkt Freiheit.⁴²³

Grenzen teilen das Möglichkeitsfeld hier auf in den Bereich des Zulässigen und des Unzulässigen. Sie dienen dazu, das soziale Miteinander zu regeln und zu ordnen. In der Erziehung ist darauf zu achten, die Grenzen weit genug zu stecken, dass die Identitätsentwicklung des Zöglings nicht behindert wird.⁴²⁴ Juul erläutert die Aufgabe der Erzieher, ihre persönlichen Grenzen wie Regeln aufzustellen, unter deren Einhaltung das Interagieren zwischen Erzieher und Zögling möglich und erträglich ist.⁴²⁵

In der Erziehung ist es ebenfalls erforderlich, dass auch der Handlungsspielraum des Erziehers begrenzt wird, damit das Kind keinen Schaden nimmt. Hier sind die individuellen Möglichkeiten, Sensibilitäten wie Ängste oder Minderwertigkeitsgefühle, Bedürfnisse u.v.m. des Kindes zu beachten. Im Gegensatz zum Erzieher sind Kinder noch nicht gleichermaßen fähig, ihre Grenzen realistisch einzuschätzen, auf ihre Einhaltung zu bestehen, Risiken zu kalkulieren und für sich selbst gut zu sorgen. Der Erzieher hat im Verlauf seiner Identitätsbildung seine Bedarfe erkannt und gelernt, die erforderliche Befriedigung zu bewirken oder nach solcher zu verlangen. Er nimmt seine Grenzen wahr, setzt sie gegenüber anderen durch und verteidigt sie. Der Zögling steht ihm hierbei nach.

Damit dieser entwicklungsbedingte Mangel nicht dazu führt, dass Kinder ausgenutzt, übervorteilt und ausgebeutet werden, setzen Außenstehende Grenzen im Umgang mit Kindern. Diese Begrenzungen kön-

⁴²² Vgl. Jesper Juul (2000) S. 26.

⁴²³ Foucault betrachtet das Achten der Grenzen anderer Individuen als für Macht relevant. In: Michel Foucault (1999) S. 200.

⁴²⁴ Dieser Gedanke ist zu finden bei Alfred Adler (1982) Bd. I, S. 233 sowie Ernst Lichtenstein (1962) S. 58.

⁴²⁵ Vgl. ebd. S. 229 ff..

nen von Seiten des Gesetzgebers legitimiert sein, oder sich noch im Vorfeld rechtlicher Gültigkeit befinden und allein über die moralische Haltung z.B. von Erziehern gesetzt und eingefordert werden.⁴²⁶ Bei dieser Grenze in der Behandlung von Kindern handelt es sich um eine synthetische, da diese nicht vom Kind gesetzt wird, welches eine Überforderung feststellt, dass die eigene Kraft für eine Tätigkeit nicht ausreicht o.ä.. Derlei Grenzen werden stellvertretend für den Zögling vom Erzieher unterstellt. Sie dienen dem Wohl, Schutz und der Fürsorge des Kindes und einer kindgemäßen Seinsweise.⁴²⁷

Die Passungsbereitschaft ist charakteristisch für komplementäre Beziehungen, in denen sich die Partner in ihrer Individualität anerkennen. Der eine Part ergänzt das Verhalten des anderen. Hierzu gehört das Setzen und Beachten von Grenzen. Diese Leistung kann nur erbracht werden, wenn Unterschiede zwischen den Partnern bestehen und auf sie reagiert wird. Es ergibt sich eine Verzahnung der Positionen. Sie bedingen und ergänzen sich gegenseitig.⁴²⁸ Es gibt insofern keine 'bessere' oder 'schlechtere' Position. Die Bereitschaft zur Passung muss sowohl beim Erzieher als auch beim Zögling gegeben sein. Dabei ist es wichtig, dass eine dynamische Balance gehalten wird. Der Erzieher bewegt sich dabei zwischen den Polen Nachgiebigkeit und Strenge und der zu Erziehende zwischen Servilität und Ungehorsam. Das richtige Maß der Passungsbereitschaft kann nicht generell bestimmt werden. Es hängt neben den Personen und dem sozialen und gegenständlichen Kontext von vielen weiteren Faktoren ab. Dabei ist das jeweils neue Errichten von Gleichgewicht erforderlich, welche mit steter Auseinandersetzung mit der Umwelt einhergeht. Zu beachten ist in jedem Fall, dass die gerade erwähnten Pole Extreme sind, welche

⁴²⁶ Mit dem UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes zur Kindeswohlverwirklichung konnten gesetzliche Grenzen zum Schutze von Kindern gesetzt werden. Hiermit beschäftigt sich u.a. Norbert Brieskorn (1997) S. 177 ff. wie auch Michael Coester u.a. (1994) S. 21 ff..

⁴²⁷ Zu präventiven Konzepten seitens der Pädagogik und der Gesetzesgebung im Sinne des Kindeswohls äußert sich auch. Hans-Joachim Plewig (1994) S. 14 ff..

dazu tendieren, den Erziehungsprozess zu behindern. So kann beispielsweise zu große Strenge des Erziehers die Entwicklung von Autonomie beim Zögling erschweren.

4.9. Zeit

Reicht bereits das kurzfristige Zusammentreffen von Potenzialen, Anerkennung, Überlegenheit und Abhängigkeit aus, damit von einer Machtbeziehung gesprochen werden kann?

Eine Beziehung zeichnet sich durch die soziale Begegnung mit andersartigen Individuen aus. Es gibt während einer Beziehung verschiedene Entwicklungsstadien der wechselseitig ablaufenden Interaktion.⁴²⁹ Verhältnisse zwischen Individuen können als Ereignis in der Art einer Momentaufnahme auftreten, oder die Verlaufsform eines Prozesses haben. Es existieren sowohl kurzzeitige Beziehungen als auch andauernde. In einer Beziehung sollen Bedürfnisse und Wünsche befriedigt werden, wozu das Individuum allein nicht fähig ist. Wird die erwartete Leistung nicht erbracht, kann die Abhängigkeit der Beziehungspartner voneinander fortbestehen. Das Verhältnis kann auf Dauer eingerichtet werden.⁴³⁰

Machtbeziehungen existieren in der Zeit. Die letztere ist ein Unterscheidungskriterium zur Differenzierung zwischen flüchtigen Machtgefallen bzw. einzelnen Momentaufnahmen von Machtbeziehungen und von langfristigen Machtverhältnissen, in welchen Individuen fortlaufend wechselseitig interagieren. In einer Machtbeziehung finden aufeinander bezogene und ihre Positionen und Rollen ergänzende Handlungen der Beziehungspartner statt. Die Interaktionen folgen bestimmten Regeln und verlaufen in einer zeitlichen Abfolge. Sowohl die Macht als

⁴²⁸ Vgl. Paul Watzlawick u.a. (1990) S. 69 ff..

⁴²⁹ Vgl. Peter Prozio (1995) S. 657.

⁴³⁰ Ausführlicher wurde dies bereits in Kapitel 4.6. dieser Arbeit dargelegt.

auch die Beziehung müssen über einen Zeitraum hinweg gegeben oder unterstellt werden.

Soll eine Machtbeziehung etabliert werden, sind die bisher genannten Strukturelemente einer Machtbeziehung zu sichern, um das Ungleichgewicht zu erhalten. Machtverhältnisse sind dauerhaft, aber nicht endlos. Bereits Berle stellt fest: „Jede Macht ist zeitlich begrenzt.“⁴³¹ Soziale Macht kann sich in einer Beziehung höchstens so lange manifestieren, wie die Beziehung aufrecht erhalten wird. Betrachtet man die bisher genannten Bestandteile von Machtbeziehungen, wird die zeitliche Beschränkung der einzelnen Elemente offensichtlich: Potenziale können hinzukommen, relativiert oder verloren werden. Die Anerkennung ist durch ihre Bindung an Normen, Werte und die individuelle Wahrnehmung Änderungen unterworfen. Die Freiheit einer Person kann sich in Abhängigkeit von äußeren Umständen oder inneren Dispositionen auch verändern. Dies ist im Bereich der Erziehung offensichtlich, wo es speziell darum geht, die Machtbildung bei anderen anzuleiten und sie als eigenmächtig in die eigene Verantwortung und größere Freiheit zu entlassen.

Eine Machtbeziehung zielt aus der Perspektive des Begehrens auf die Bedürfnisbefriedigung und damit den Nutzen ab. Der Unterlegene will vom Mächtigen profitieren. Der Letztere will die Anerkennung und Bestätigung seiner Macht durch den Unterlegenen. Das einander zuspiegelnde Begehren und die Erwartung seiner Befriedigung schaffen eine zweckorientierte Bindung an den Beziehungspartner. Der Bedarf von A und der – an Machtanerkennung seitens A geknüpften – Befriedigungsbereitschaft und das Vermögen dazu von B ergänzen sich gegenseitig. Bleibt A's Bedürfnis unbefriedigt, bleibt dieser in Abhängigkeit von B. Nimmt die Dringlichkeit der Befriedigung zu, steigert sich die Abhängigkeit. B's Machthaber-Part verfestigt sich zunehmend. Wie

⁴³¹ Adolf Augustus Berle (1973) S. 91.

soeben erwähnt, liegt eine gegenseitige Abhängigkeit vor: A hat das Bedürfnis X und B das Bedürfnis nach Anerkennung seiner Macht durch A. Dem zum Trotz erwecken zahlreiche Machtverhältnisse den Eindruck von Einseitigkeit.

Zeit der Erziehung

Eine pädagogische Beziehung hat Erziehung des Zöglings durch den Erzieher zum Ziel. Die Erziehung findet in Form eines Prozesses statt. Sie vollzieht sich in verschiedenen Phasen und Stadien. Aufgrund der Dauer des Erziehungsprozesses ist die Beziehung, in welcher die Erziehung abläuft, auch ein längerfristiger Vorgang, in welchem Erzieher und Zögling wechselseitig miteinander agieren. Wie bereits eingangs definiert, ist Erziehung ein planvolles Interaktionsgeschehen, dass über eine schlichte Momentaufnahme hinausgeht. Erziehung vollzieht sich als prozessuales Fortschreiten in Zeit und Erzogensein.

Ein Prozess wird als „die Aufeinanderfolge verschiedener Zustände eines Objekts in der Zeit“⁴³² definiert. Im Erziehungsprozess sind die Aktivitäten des zu Erziehenden u.a. die Aufnahme neuer Inhalte und Kompetenzen, Ablegen unerwünschter Verhaltensdispositionen und die Abgrenzung gegenüber anderen Personen im Kontext von Individuation. Der Verlauf des Lernens, Bestimmens und Ausbildens beansprucht Zeit, da sich Entwicklungs- wie Erziehungsfortschritte in verschiedenen Stadien vollziehen.⁴³³

Selbstermächtigung durch Erziehung hat prozessualen Charakter. Eigenmacht wird nicht als fertiges Produkt weitergegeben. Erziehung ist kein einzelnes Ereignis, sondern vollzieht sich in aufeinander folgenden Schritten. Erzieherische Einflüsse, die physische Belastbarkeit,

⁴³² Werner Fuchs-Heinritz u.a. (1995) S. 525.

⁴³³ Die Phasen der menschlichen Entwicklung und Erziehung berücksichtigt z.B. Werner Loch (1979) S. 17 ff..

psychische Disposition sowie das sachliche und personale Umfeld fördern die Freisetzung ungenutzten Potentials.

Der Faktor Zeit gilt für Erzieher und zu Erziehenden in gleichem Maße. Aus diesem Grund ist es an dieser Stelle nicht erforderlich, zwischen beiden zu differenzieren. Die Zeit des Erziehungsprozesses ist die Zeit beider Individuen.

4.10. Zusammenfassung

Aufgrund der unterschiedlichen Ergebnisse und Aussagen in der Literatur über Macht wurde die Konstruktion eines eigenen Strukturmodells vorgenommen. In diesem finden sich die Überlegungen vieler Autoren von Texten über Macht wieder. Dabei wurde von der Prämisse ausgegangen, Individualität sei das Fundament aller Machtbeziehungen zwischen Menschen. In weiteren Schritten wurden die Aspekte herausgearbeitet, welche zur Individualität von Personen hinzutreten müssen, um eine Machtbeziehung zu erhalten.

Eine Machtbeziehung setzt sich dem vorgestellten Strukturmodell zufolge immer aus den Elementen Individualität, anderswertiges Potenzial, Freiheit, Anerkennung, Überlegenheit, Abhängigkeit, Verantwortung, Passungsbereitschaft und Zeit zusammen. Alle Faktoren stehen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis. Keiner dieser Bestandteile darf fehlen, da ansonsten der Status als Machtbeziehung gefährdet ist.

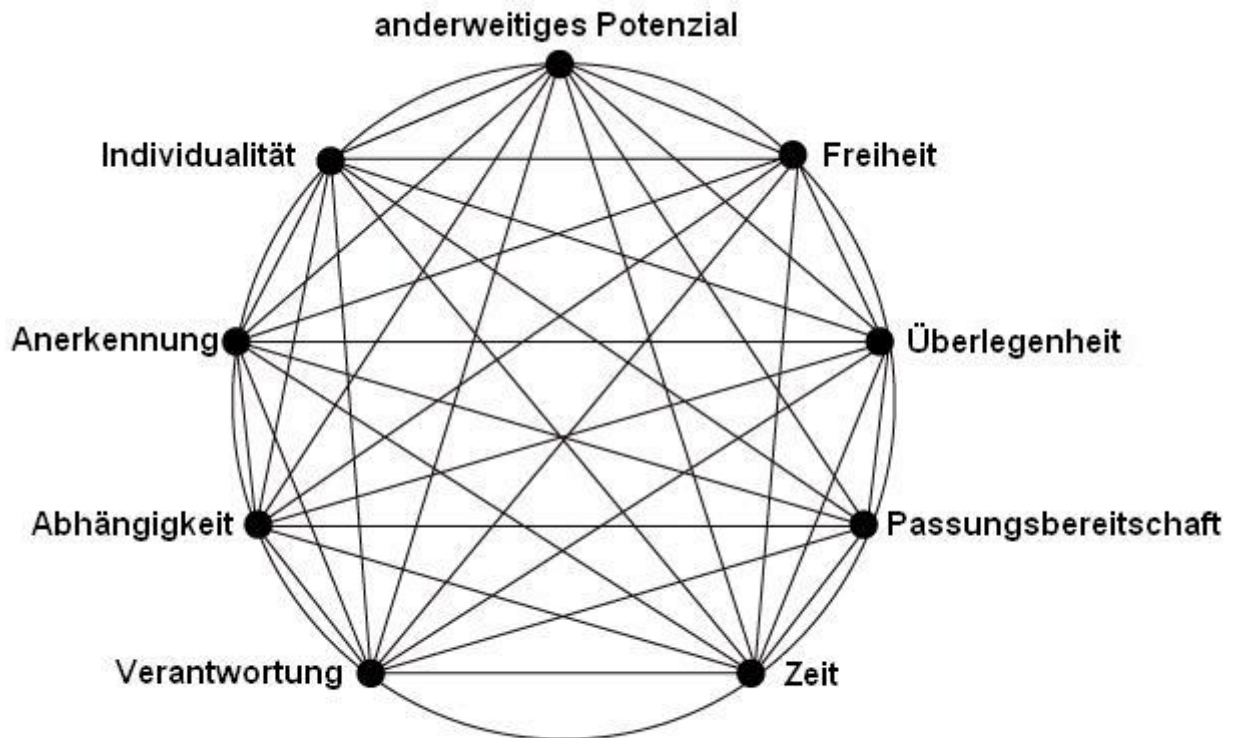


Abb. 2: Das Interdependenzgeflecht der Macht

Die erörterten Strukturelemente von Machtbeziehungen sind allgemein gültig und auf jeden denkbaren Kontext außerhalb von Erziehung übertragbar. Die pädagogische Machtbeziehung ist eine spezielle Variante. Es wurde jeweils nach der allgemeinen Darstellung der Strukturelemente erörtert, auf welche Weise diese für pädagogische Machtbeziehungen Gültigkeit beanspruchen.

Erziehungs-Machtbeziehungen sind elementare Bestandteile menschlichen Lebens und Werdens. Wie bereits anhand der Lernfähigkeit und Erziehbarkeit des Menschen gezeigt wurde, ist Erziehung und die mit ihr seinsmäßig verbundene Machtbeziehung zwischen Erzieher und Zögling unentbehrlich. Beide Individuen verfügen in ihrer Beziehung zueinander über Macht. Die spezielle Macht des Erziehers unterscheidet sich von der Macht anderer Personen. Sie für das Gelingen von Erziehung entscheidend und zeichnet sich durch speziell pädagogische Potenziale aus. Diese müssen anerkannt sein. Hierdurch erhalten sie ihren Wert und ihren Einfluss auf Individuen. Dabei ist die Anerkennung einer Person sowohl für den Erzieher als auch für den Zög-

ling von Belang, da Anerkennung die Annahme des Andersseins und der Individualität von Seiten der sozialen Gemeinschaft signalisiert wird. Freiheit ist erforderlich, um den Umgang mit ihr zu lernen. Spielräume und Freiräume sind notwendig, damit ein Kind seine Möglichkeiten austesten kann. Diese Freiheit kann aber stets nur eine beschränkte sein, da auch die Freiheit anderer geschützt werden muss. Die Freiheit des Erziehers ist auch nicht absolut, sondern durch ebensolche Beschränkungen reduziert.

Sind außer der Individualität auch begrenzte Freiheit, Potenzial und Anerkennung gegeben, kann von Überlegenheit gesprochen werden. Es handelt sich um eine hierarchische Relation. Es müssen Abhängigkeit, Verantwortung, Passungsbereitschaft und Zeit hinzu treten, damit eine Machtbeziehung vorliegt. Die Abhängigkeit beruht auf den nicht selbst zu stillenden Bedürfnissen und auf der Erwartung, der Andere könne dieses leisten. Die vom Erzieher zu erbringende Leistung ist die Erziehung des Zöglings. Ist der Zustand des Erzogenseins nicht erreicht und wird dem Erzieher die Möglichkeit zugeschrieben, dies zu erreichen, liegt Abhängigkeit des Zöglings vor. Dabei ist zu berücksichtigen, dass ein Erzieher entsprechend kompetent erscheinen und ideal auch sein sollte.

Die Verantwortung ist im engeren Sinne eine ethisch-moralische Selbstverpflichtung, während sie sich im weiteren Sinne auf das Verursachen bezieht. Sowohl Erzieher als auch Zögling verursachen Veränderungen. Der Erzieher hat dabei die Verantwortung im engeren Sinne. Sie orientiert sich daran, den Zögling vor Schaden zu bewahren und die eigene Wirkungsmacht anzuerkennen und umsichtig anzuwenden. Während dessen trägt der Zögling die Verantwortung für sich und sein Handeln, insoweit ihm Vernunft und Einsichtsfähigkeit unterstellt werden können.

Die Passungsbereitschaft ist der Aspekt der Machtbeziehung, durch welchen sich Individuen konstruktiv und aus relativ freier Entscheidung aufeinander beziehen können. Sie ermöglicht es, ergänzend zu handeln und die Unterschiedlichkeit zum beiderseitigen Vorteil zu nutzen. Im besten Sinne kann sie als Kooperationsbereitschaft aufgefasst werden. Ihr Fehlen kann dazu führen, dass die Beziehung nicht weiter besteht.

Die Dauer einer Überlegenheitsbeziehung kann unterschiedlich ausfallen. Da es sich bei der Erziehung um einen andauernden Prozess handelt, muss auch die Beziehung, in welcher Erziehung abläuft, dauern. Die kurzzeitige Überlegenheit des Erziehers kann nur eine Momentaufnahme eines längeren Geschehens darstellen. Letzteres kommt nicht in einer kurz andauernden Situation zum Ende.

An dieser Stelle soll eine eigene Definition von Erziehungsmacht vorgestellt werden:

Erziehungsmacht bewirkt das Erreichen von Erziehungszielen aufgrund zielgerichteter, erzieherischer Beeinflussung des Zöglings.⁴³⁴ Erziehungsmacht ist die Macht des Erziehers aufgrund erfolgreicher Einflussnahme zum Wohle des zu Erziehenden.⁴³⁵ Diese gelingt dem Erzieher aufgrund seines überlegenen Wissens, Könnens, seiner Haltung etc.. Im Erreichen von Erziehungszielen sind alle Teil-Erziehungsziele auf dem Weg in Richtung Mündigkeit und Selbstermächtigung des Zöglings inbegriffen. Je größer die Bereitschaft von Erzieher und Zögling, die Individualität und Vorgehensweise des anderen zu ergänzen bzw. sich anzupassen und anzuerkennen, umso effektiver kann Erziehungsmacht wirken. Und je eigenmächtiger und mündiger der

⁴³⁴ Damit beziehe ich mich auf Russells Definition: „Macht ist das Herstellen gewollter Wirkungen.“ In: Bertrand Russell (1947) S. 35. In ähnlicher Weise versteht Peschel erzieherische Mächte als erzieherisch wirksame bzw. durchschlagskräftige Faktoren. In: Erich Peschel (1979) S. 67 und 104.

Zögling durch die Erziehungsmaßnahmen wird, umso größere Erziehungsmacht wird damit belegt und die Abhängigkeit des Zöglings vom Erzieher wird reduziert.

Weiterhin betrachte ich die Entscheidungsfreiheit, zwischen Handlungsalternativen wählen zu können, als notwendige Bedingung von Erziehungsmacht. Wo Wahlmöglichkeiten gegeben sind, kann konstruktive erzieherische Macht praktiziert werden, welche der Würde⁴³⁶ des Menschen Genüge tut. Der Begriff der Menschenwürde bezieht sich auf die Wertigkeit menschlichen Seins. Sie beinhaltet die implizite Forderung an die Pädagogik, die Integrität der Edukanden zu schützen und seine Personwerdung zu unterstützen. Das Instrument Zwang ist im Kanon erzieherischer Machtanwendung nur als Notlösung vorgesehen, denn er lässt den Beeinflussten keine Wahl. Die Verantwortung des Erziehers umschließt die bereits genannten Aspekte bzw. Strukturelemente. Sie bedeutet insbesondere, sich selbst als Verursacher und die eigene Zuständigkeit und eben auch Verantwortung anzuerkennen. Der Part der erzieherischen Verantwortung ist maßgeblich für den professionellen Umgang mit Erziehungsmacht: Nur wo eigenes Wirken verantwortet wird, kann die eigene Verpflichtung erkannt und wahrgenommen sowie eigene Schuldigkeit eingestanden werden.

Das Erzieherische an der Erziehungsmacht sind die erzieherische Absicht und die Erziehungsmethoden. Mit dieser Festlegung wird dem intentionalen Erziehungsbegriff Folge geleistet. Die Macht zeigt sich in

⁴³⁵ Das Kindeswohl beinhaltet den Schutz der körperlichen, seelischen und sozialen Integrität von Kindern und die Gewährung von Rechten. In: Thomas W. Stumpf (1995) S. 4 f..

⁴³⁶ Unter Würde wird in Anlehnung an 'Kluge' hier der Eigenwert des Menschen in seiner individuellen Seinsweise verstanden. In: Kluge. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (1975) S. 869. Zur Würde äußert sich Kant: „Die Würdigkeit glücklich zu sein ist diejenige, auf dem selbst eigenen Willen des Subjekts beruhende Qualität einer Person, in Gemäßheit mit welcher eine allgemeine (der Natur sowohl als dem freien Willen) gesetzgebende Vernunft zu allen Zwecken dieser Person zusammenstimmen würde.“ In: Immanuel Kant (1977) Bd. 1. S. 131. Zur Würde des Kindes äußert sich auch Günther Deegener (2000) S. 51 ff..

der erzieherischen Wirkung, womit der funktionale Erziehungsbegriff zum Tragen kommt. Erziehungsmacht ermöglicht die wirksame Umsetzung der Erziehungsintention. Das Erzieherische an der Erziehungsmacht bedingt spezielle Ziele, Instrumente, Methoden und Wirkungen. Die Macht hieran verbürgt die Umsetzung, Konkretisierung, effektive Durchführung und Zielerreichung.

Dieser Begriffsbestimmung folgend handelt es sich weder bei unbeabsichtigten Erziehungseffekten noch bei der Anwendung nicht-erzieherischer Methoden oder wirkungslosen Erziehungsabsichten um Erziehungsmacht.

5. Die Bestandteile der Macht in pädagogischen Kontexten

Nachdem die Elemente von Machtbeziehungen im Allgemeinen und von erzieherischen Machtbeziehungen im Besonderen dargelegt wurden, gilt es hier, Vorbereitungen für eine Untersuchung konkreter pädagogischer Machtbeziehungen zu treffen. Hierzu bedarf es eines angemessenen Instrumentariums.

In der Vergangenheit hat es verschiedene Ansätze gegeben, Macht über ihre Subkategorien zu bestimmen. Dabei haben sich in der gesichteten Literatur fünf verschiedene Zugangsweisen nachweisen lassen:

1) Multifaktorielle Ansätze

Hierunter fasse ich alle Erörterungen des Machtphänomens, welche eine Vielzahl von Machtarten ohne gemeinsamen Bezugspunkt aufbieten. Hierunter fallen u.a. die Werke von Michel Foucault (1987), French und Raven (1959), Wolfgang Sofsky und Rainer Paris (1994) sowie die pädagogischen Machtwerke von Andreas Flitner und Günther Bittner (1965), Erich Peschel (1979) und Ralf Erdmann (1987).

2) Der Ressourcenansatz

Das Ressourcenkonzept unterscheidet zwischen Machtarten, die nach Potenzialen benannt sind; so z.B. Macht durch Besitz, Wissen, Geld, Beziehungen, Waffen und Prestigesymbole. Zur Kategorie der ressourcen-orientierten Ansätze lassen sich u.a. Niccoló Machiavelli (1513), Max Weber (1921) sowie von Jakob R. Schmid (1970), Arthur Brühlmeier (1993), Christoph Fantini (2000) und Heike Niedrig (2000) zählen.

Da Potenziale erst durch die Einsatzbereitschaft und Geschicklichkeit ihrer Besitzer machtvoll werden, ist dieses Konzept zur Untersuchung

von Erziehungsmacht ungeeignet. Schließlich ist ein Potenzial immer nur eine Chance, die nicht zwangsläufig wahrgenommen wird. Sie kann brachliegen, nicht sinnvoll eingesetzt werden oder gänzlich unbeachtet bleiben.⁴³⁷ In diesen Fällen verbleibt man im Vorfeld faktischer Machtausübung. Zudem zeichnet sich Erziehungsmacht weniger durch spezielle Besitztümer aus.

3) Der Positionsansatz

Die Macht wird hier über die Positionen, Ämter und Rollen definiert, welche die Personen innehaben. Diese spezifische Macht innerhalb von Institutionen und Organisationen wird auch als strukturelle Macht bezeichnet. Sie wird auf Status, Positionen und Ämter zurückgeführt. Unabhängig von diesen Positionen verfügen Individuen nicht über Macht. Die Werke von Mathilde Themis Vaerting (1929), Dieter Claessens (1968), Michel Foucault (1978), Jutta Ecarius und Heinz-Hermann Krüger (1997) sowie von Michael Winkler (2000) sind dem Positionsansatz zuzuordnen.

Diese Zugangsweise geht deutlich auf Claessens Rollenkonzept zurück. Da die Erziehungsmacht primär auf den Erzieher und nur sekundär auf seine Position zurückführbar ist, ist der Positionsansatz nicht optimal. Ein Erzieher bringt sich als Person gänzlich ein. Er kann die positionsbedingte Macht durch Überschussleistungen an personengebundener Macht ergänzen. Wie bereits Claessens zeigte, kann Macht in einer Rolle materialisiert werden. Sie kann die Macht eines Individuums aber nicht in Gänze erklären.⁴³⁸ Außerdem können die sich verändernden Bedingungen der Erzieher-Zögling-Beziehung, die auf ihre Aufhebung angelegt ist, besser anhand ihrer Dynamik als durch die Statik des Rollen- oder Positionsansatzes erfasst werden.

⁴³⁷ Vgl. Stefan Hradil (1980) S. 93 ff..

⁴³⁸ Claessens verwendet für den Übertrag an Macht, welcher nicht durch die Rolle bedingt ist, den Begriff „sur-plus“. In: Dieter Claessens (1968) S. 66.

4) Der Wirkungsansatz

Die Macht wird anhand von Machteffekten bzw. Verhaltensänderungen erfasst. Dieser behavioristische Zugang hat den Nachteil, dass nur deutlich wahrnehmbare Effekte berücksichtigt werden. Hinzu kommt, dass nicht jede erzieherische Wirkung durch die absichtsvoll verabreichten erzieherischen Interventionen bewirkt wurde. Es können also Scheinkorrelationen die Untersuchungsergebnisse verfälschen. Als Vertreter des Wirkungsansatzes sind zu nennen: Friedrich Nietzsche (1886), Niklas Luhmann (1975), Ludwig A. Pongratz (1990), Käte Meyer-Drawe (1996 und 2001) sowie Norbert Ricken (2000).

5) Der Handlungsansatz

Dieses Konzept erfasst Macht anhand der Aktivitäten des Erziehers. Die Beiträge von Friedrich Glaeser (1928), Ernst Lichtenstein (1962) sowie Walter Horney u.a. (1970) sind dieser Kategorie zuzuordnen. Sie beschäftigen sich mit machtvollen erzieherischen Aktivitäten. Da die Erziehungsmacht bzw. die Macht des Erziehers zu Erziehungszwecken thematisiert wird, werden ausschließlich die Handlungen von Erziehern erfasst.⁴³⁹

Der Handlungsansatz ist für die Untersuchung praktizierter Erziehungsmacht am besten geeignet, da gerade die erzieherischen Aktivitäten das Spezifische jener Machtart – nämlich das Erzieherische – auszeichnen. Wie bereits in Kapitel 1.2. in Zusammenhang mit dem intentionalen Erziehungsbegriff erörtert wurde, werden als erzieherische Tätigkeiten diejenigen verstanden, die absichtsvoll zum Zwecke der Erziehung und unter Verwendung spezieller Erziehungsmethoden

⁴³⁹ Loch stellt heraus, dass der Zögling das eigentliche Subjekt der Erziehung ist. Er erfährt und verarbeitet Erziehung subjektiv, während der Erzieher erzieherische Wirkungen prognostiziert. In: Werner Loch (1979) S. 85. Gemäß der oben erläuterten Definition des Handlungsansatzes wird hier hingegen der Schwerpunkt auf die Vorgehensweisen des Erziehers gesetzt. Dies ist mit dem Forschungsgegenstand Erziehungsmacht zu begründen. Diese ist dem Erzieher und nicht dem Zögling eigen und beruht auf der absichtsvollen erzieherischen Einflussnahme durch den Erzieher. Die Beteiligung des Zöglings wird komplementär betrachtet.

von Erziehern durchgeführt werden. Denn: „Was aus den Intentionen der Erzieher wird, hängt davon ab, was die Erzogenen in ihren Lebensläufen daraus machen.“⁴⁴⁰

Der Vorzug gegenüber dem multifaktoriellen Ansatz besteht in der stringenten Orientierung an einem Ordnungskriterium. Die Macht wird erst ausgeübt als solche erfasst. Der Handlungsansatz setzt an, wo Hindernisse der Verwendung von Ressourcen überwunden sind. Ihm ist auch gegenüber dem Positionsansatz der Vorzug zu geben, da die Erziehungsdynamik für Erziehung maßgeblich ist.

Der Aktionsradius von Erziehern umfasst das Definieren, Etikettieren, Demonstrieren, Korrigieren, Informieren, Belehren, Prüfen, Loben, Fördern, Unterstützen, Beeindrucken, Begründen, Überzeugen, Kritisieren, Unterstützen, Gegenwirken und vieles mehr. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird eine Beschränkung auf vier wesentliche Machtaktivitäten vorgenommen: Überzeugen, Informieren, Verfügen und Animieren. Unter diese können die oben genannten Tätigkeiten subsumiert werden. Die Machtkategorien sind so weit wie möglich voneinander abgegrenzt. Dennoch existieren Übergänge und Mischbereiche. Die verschiedenen Formen der Macht können zwar theoretisch differenziert werden. In der Realität kommen sie meistens kombiniert vor.⁴⁴¹

5.1. Überzeugungsmacht

Der Überzeugungsmächtige übt seine Macht dadurch aus, indem er andere überzeugt. Das begriffliche Festlegen von Sachverhalten, das Erklären, Definieren und Etikettieren⁴⁴² von Welt sind Aktivitäten, wel-

⁴⁴⁰ Werner Loch (1979) S. 87.

⁴⁴¹ Vgl. Erich Weber (1974) S. 211.

⁴⁴² Der Etikettierungsansatz der Soziologie, welcher u.a. auf Durkheim zurückgeht, hinterfragt die empirische Absicherung von Etiketten wie 'kriminell'. Etikettierungen sind laut Kunz „keine immanente Qualität der Handlung, sondern eine an sie

che praktiziert Überzeugungsmacht beinhalten. Diese Art der Macht bezieht sich auf das Wissen des Erziehers. Hiermit ist eine Überschneidung mit dem Ressourcenansatz gegeben. Der Überzeugungsmächtige benötigt die Kompetenz, plausibel zu argumentieren und zu diskutieren. Rhetorische Fähigkeiten, Redegewandtheit und das Vermögen, Zusammenhänge und logische Schlussfolgerungen zu präsentieren, sind des weiteren von Vorteil. Die Voraussetzung dafür, einen Interaktionspartner zu überzeugen, besteht darin, dass dieser das Vorgetragene versteht und dass er zur einsichtigen Übernahme der Inhalte veranlasst wird. Insofern ist über die Aneignung von Wissen auch seine Internalisierung und meinungsbildende Wirkung bedeutsam.

Brühlmeier betrachtet die auf Glaubwürdigkeit, Durchsetzungsvermögen und Überzeugungskraft beruhende Macht als die optimale Macht. Sie ist auf den Intellekt und erfolgreiche Kommunikation zurückzuführen. Deshalb bezeichnet er sie auch als geistige Macht. Erst wenn sie ohne Erfolg bleibt, kommen die niederen Machtformen wie psychischer Druck und Gewalt zur Anwendung.⁴⁴³

Die Überzeugungsmacht ist ebenso anfällig für Missbrauch wie die übrigen Varianten auch. Dieser liegt beispielsweise vor bei der Demütigung eines Kindes und der Zuschreibung von Wertlosigkeit durch einen Erzieher. Eine solche muss nicht unbedingt hingenommen werden. Gegenwehr ist eine prinzipiell mitzudenkende Alternative. Akzeptiert der Betroffene das Etikett, ist der Akt der Entwürdigung vollzogen und der Selbstverlust zu attestieren. Die Bereitschaft, Verächtlichmachungen zu akzeptieren, ist maßgeblich von der Intensität der Einwirkung von außen sowie von der psychischen Konstitution des Individuums abhängig. Je heftiger und durchschlagskräftiger die Attacke

durch soziale Prozesse herangetragene Eigenschaft.“ In: Karl-Ludwig Kunz (1994) S. 158. Die Etikettierung ist eine normative Zuschreibung.

⁴⁴³ Vgl. Arthur Brühlmeier (1993) S. 9 ff..

gegen die Person und je schwächer ihr aktuelles Selbstbewusstsein ist, umso erfolgreicher fällt der Versuch der Entwürdigung aus. Eine Entwürdigung ist immer eine psychische Verletzung über die verkraftbare Niederlage hinaus. Sie beeinträchtigt maßgeblich das Selbstwertempfinden. Missbrauch von Etikettierungsmacht, verstanden als grenzverletzender, entwürdigender, Wertlosigkeit zuschreibender Vorgang, ist grundsätzlich abzulehnen. Denn: Es steht niemandem zu, über Wert oder Unwert eines Menschen zu richten.

5.2. Informationsmacht

Diese Machtart bezieht ihren Einfluss über den Besitz von Informationen, welche anderen Personen nicht zugänglich sind. Informationsmächtig ist, wer durch das Offenbaren oder Zurückhalten von Informationen andere Menschen beeinflusst. Sie basiert zum Einen auf Wissen und der Fähigkeit, sich Informationen zu verschaffen. Informationsmacht fußt damit auf der Ressource Medienkompetenz, mit Informationssystemen umgehen zu können, den Wahrheitsgehalt ihrer Aussagen abschätzen zu können, Grundfertigkeiten wie Lesefähigkeit, EDV-Basiswissen oder Fremdsprachenkenntnissen. Wesentlich für diese Machtvariante ist zudem das Vermögen, Personen zur Preisgabe von Inhalten zu veranlassen und – sofern gewünscht - für die Übertragung von Botschaften zu sorgen. Zum Anderen bezieht sich Informationsmacht darauf, über das Weitergeben oder Verweigern von Inhalten entscheiden zu können. Hier ist eine Überschneidung mit der Verfügungsmacht gegeben. Bislang vorenthaltene, geheime oder tabuisierte Informationen aufzudecken und dadurch andere Personen zu beeinflussen, kann besonders große Informationsmacht bewirken.

Neben der Zuteilung wichtiger Informationen gibt es auch die Informationssperre, welche im Sinne des Jugendschutzes verhängt wird. Gewaltdarstellungen und pornographische Elemente sind Kindern nicht

zumutbar. Sie unterliegen der Kontrolle, damit die Heranwachsenden nicht übermäßig mit nicht kindgemäßen Inhalten konfrontiert werden. Die erzieherische Informationsmacht dient dazu, Kinder nur mit zumutbaren Informationen und mit lebens- und erziehungsnotwendigen Informationen zu versorgen. Sie hat insofern die Funktion, nicht alters- und entwicklungsadäquate Botschaften und Inhalte herauszufiltern.

Die Option, Informationsmacht missbräuchlich gegenüber Zöglingen anzuwenden, besteht im Zurückhalten von lebenswichtigen Informationen, im Verteilen von falschen, halbweisen oder von für den Zögling nicht verkräftbaren Informationen.

5.3. Verfügungsmacht

Diese Art der Macht basiert auf dem Zugriff auf Ressourcen und Potenziale. Das Organisieren, Verteilen, Verwehren oder Entziehen von Ressourcen ist machtrelevant. Die Veränderung des Kontextes, das Bereitstellen von Mitteln usw. sind erforderlich dafür, um geeignete Schonräume und Lernumgebungen zu konstruieren, Risiken zu mindern oder Verhalten und Leistungen zu honorieren. Das Bestimmen, Arrangieren und Verwalten ist abhängig von den Personen, Gegenständen und Leistungen, auf die der Machthaber zugreifen kann. Die verwendeten Machtinstrumente sind u.a. Belohnung und Bestrafung oder Kontrolle. Sie können vom Kind als Gewinn oder Verlust, Unterstützung, Konformität oder Abweichung erlebt werden. Der Einfluss von Verfügungsmacht ist von situativen Aspekten wie auch von der Wahrnehmung des Betroffenen abhängig. So kann die elterliche Verfügung, der Zögling müsse bis 21:00 Uhr daheim sein, von letzterem als Zumutung oder als Zugeständnis wahrgenommen werden. Dies ist neben anderem vom Alter des Kindes und von seinen Freiheiten abhängig, welche ihm bis dato zugestanden wurden. Der erzieherische Wert der Verfügungsmacht kann von der Intention der Machtstrategie

abgeleitet werden: Dient sie dem Zögling und seiner Erziehung, oder werden gegenläufige Ziele erstrebt?

Gerade bei erzieherischen Maßnahmen, die von Zöglingen als unangenehm wahrgenommen werden, zeigt sich die Ambivalenz von Machtausübung: Macht kann stets gebraucht und missbraucht werden. Bei diesen Interventionen entscheiden allgemein graduelle Unterschiede zwischen der Klassifizierung als konstruktiv oder destruktiv. Gebrauch und Missbrauch von Erziehungsmacht sind abhängig von der Dosierung eingesetzter Machtinstrumente. Jedes Übermaß bedeutet Missbrauch.

5.4. Animiermacht

Die Macht des Animierens zeigt sich in der Befähigung, andere anleiten, zu Aktivitäten zu veranlassen, sie motivieren, interessieren, begeistern und beeindrucken zu können.⁴⁴⁴ Wissen, Können, Attraktivität, eine ´sympathische Ausstrahlung`, soziale Fähigkeiten wie Führungskompetenz, die Fähigkeit, andere zu motivieren, Empathie usw. können Potenziale der Animiermacht sein. Die emotionale Bindung an den Machthaber, seine Eignung als Vorbild und Ideal sind wesentlich an die charismatische Selbstdarstellung und Wirkung gebunden.⁴⁴⁵

⁴⁴⁴ Hamann zufolge bedeutet Animieren Anstöße, Ermutigungen, Impulse und Inszenierungen zu geben mit der Intention, menschliches Handeln zu verbessern und zu differenzieren, neue Handlungsmöglichkeiten nahezubringen, Ausdrucksfähigkeit und Eigenaktivität zu steigern, Sozialbeziehungen zu erweitern und Kontaktängste zu vermindern, für emotionale Erlebnisse zu sensibilisieren, aktive, bewusste Teilnahme am kulturellen Leben zu erleichtern und die freud- und sinnvolle Lebensgestaltung zu fördern. In: Bruno Hamann (2004) S. 44.

⁴⁴⁵ Laut Weber existiert ein Typus legitimer, manifestierter Macht als „Charismatische Herrschaft“. In: Max Weber (1921) S. 140 ff. bezieht ihre Geltung über eine außer-ordentliche Qualität der Führungspersönlichkeit. Ihre Wirkung muss sich bewähren und die Anerkennung von Seiten der Beherrschten eintragen.

Der Begriff des Animierens wird hier in Bezug auf nachgeahmtes Verhalten, Persönlichkeitseigenschaften und ähnliches genutzt. Es beruht auf den Erkenntnissen des Modell- bzw. Beobachtungs- und Imitationslernens. Die sich hiermit beschäftigende, etablierte Lerntheorie geht auf Albert Bandura zurück. Er zeigte auf, dass Kinder durch Nachahmung von Modellen lernen können.⁴⁴⁶ Dabei wurde erkannt, dass das Modell, dies ist die Person, welche das zu lernende Verhalten demonstriert, über positiv bewertete Eigenschaften verfügen sollte; möglichst in Verbindung mit positiver Verstärkung seines Verhaltens.⁴⁴⁷

Erzieher können für Kinder als Modelle zur Nachahmung und Identifikation dienen.⁴⁴⁸ Nehmen die Zöglinge das Modell positiv wahr, kann es sie zur Imitation verleiten. Familienmitglieder kommen als Modelle ebenso in Betracht wie Sänger, Schauspieler oder andere sogenannte Helden. Gerade Jugendliche neigen dazu, positiv bewertete Personen des öffentlichen Lebens zu kopieren oder gänzlich wie sie sein zu wollen.⁴⁴⁹ Die Nachahmung eines Vorbilds bei Preisgabe der eigenen Individualität ist der Kulminationspunkt von Animiermacht. Diesem ist aus pädagogischer Sicht unbedingt vorzubeugen.⁴⁵⁰

⁴⁴⁶ Ausführungen dazu finden sich in: Albert Bandura u.a. (1963) S. 9 ff. und Albert Bandura (1979a) s. 13 ff..

⁴⁴⁷ Bandura zufolge ist die Entscheidung eines Individuums, das durch Beobachtung Gelernte auszuführen, „wesentlich durch die Konsequenzen dieser Handlung beeinflusst wird.“ In: Albert Bandura (1979a) S. 47. Die Bekräftigung ist für das Beobachtungslernen von großer Bedeutung. Wenn der Beobachter wisse, dass das Verhalten eines Modells hoch bewertete Ergebnisse erziele oder strafende abwende, könne dies dazu beitragen, dass das durch Beobachtung Gelernte besser behalten werde. Menschen seien motiviert, hoch bewertetes, beobachtetes Verhalten zu kodieren und selbst auszuprobieren. In: Ebd. S. 46.

⁴⁴⁸ Die Wahrnehmung und Bewertung des Erziehers ist für seine Animiermacht von grundlegender Bedeutung. Schwarz und Prange zufolge beurteilen Schüler ihre Lehrer insbesondere nach den Kriterien emotionale Wärme, soziale Kompetenz, Fairness, Rücksichtnahme und Wunscherfüllung. In: Bernd Schwarz u.a. (1997) S. 127 f..

⁴⁴⁹ Vgl. Albert Bandura (1979a) S. 58 ff..

⁴⁵⁰ Hierzu äußerte sich Vaerting, Resultat solcher Prozesse könne im negativen Bereich der an die staatlichen Machtaggregate angepasste Edukand bzw. der „Staatsroboter“ sein. In: Mathilde Themis Vaerting (1971) S. 13.

Das Risiko des Missbrauchs liegt auch hier vor. Wenn der Erziehende ignoriert, dass die Individuation eines Menschen die Ausbildung besonderer, im besten Sinne des Wortes eigenwilliger Eigenheiten erfordert, wird die Ausbildung einer autonomen Persönlichkeit behindert. Missbrauchte Animiermacht kann sich darin äußern, dass anstatt von Individuation ausschließlich Imitation und fremdgesteuerte Verhaltensmodifikation erfolgen. Die Selbstentfremdung tritt an die Stelle der Selbstwerdung. Idealisierte Führungspersönlichkeiten und Gurus können versuchen, ihre Anhänger auf sich einzuschwören. Die freiwillige Gefolgschaft entbindet die sich Unterordnenden von der Verantwortung und der Last, sich entscheiden zu müssen. Das Individuum geht als subalterner Jünger oder Gefolgsmann in einer homogenen Masse auf. Die Preisgabe der Besonderheit eines Individuums zu Gunsten einer totalen Angleichung an andere ist nicht-erzieherisch.

5.5. Zusammenfassung

Die Besprechung der Erziehungsmacht muss den Aspekt der Erziehung neben dem der Macht würdigen. Dies wird geleistet, indem Erziehungstätigkeiten als Kategorien zur Erfassung des Gegenstandes dienen: machtvolle Handlungen mit der Erziehungsabsicht. Diese Zugangsweise findet sich u.a. bei Friedrich Glaeser (1928) und Ernst Lichtenstein (1962). Der Handlungsansatz überzeugt durch seine einheitliche Orientierung, seine Dynamik, die Berücksichtigung der Person des Machthabers und der Erschließbarkeit des Machträgers Erziehungsaktivität.

Die Reduktion auf wenige machträchtige Aktivitäten bietet gegenüber den multifaktoriellen Typologien der Macht von Andreas Flitner und Günther Bittner (1965) oder Erich Peschel (1979) den Vorteil, dass die Machttypen allesamt auf dem gleichen Klassifikationskriterium beruhen: Erziehungsaktivitäten. Im vorliegenden Viererschema wird durch-

gängig ein Bezugspunkt beachtet, welcher sich zudem auf erzieherische Spezifika bezieht. Dies sorgt für Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit.

Im Unterschied zum Ressourcenansatz, welchem u.a. die Texte von Jakob R. Schmid (1970) und Heike Niedrig (2000) zuzuordnen sind, ist Macht nach dem Handlungsansatz über ausgeübte - an Stelle von potentieller - Macht zu klassifizieren.⁴⁵¹

Der Handlungsansatz ist aufgrund seiner Dynamik dem Positionsansatz vorzuziehen, der durch Jutta Ecarius und Heinz-Hermann Krüger (1997) sowie Michael Winkler (2000), vertreten ist. Der Erstere kann das prozessuale Fortschreiten von Erziehung und die persönlichkeitsbedingte Macht erfassen.

Der Wirkungsansatz, welchem Ludwig A. Pongratz (1990) und Käte Meyer-Drawe (1996 und 2001) zuzurechnen sind, wirft das Problem auf, dass Erziehung nicht immer zu feststellbaren erzieherischen Wirkungen führt. Der Handlungsansatz bezieht sich dem gegenüber auf konkrete Aktivitäten und ist deshalb besser geeignet.

Das Untersuchungsrastrer nach dem Handlungsansatz setzt sich im Folgenden aus vier erzieherischen Aktivitäten zusammen: Informieren bzw. Weitergeben oder Zurückhalten von Informationen, Etikettieren als Zuschreiben, Beurteilen und Zensieren von etwas oder jemandem, Verfügen als Zuteilen, Verweigern und Verwalten und Animieren als Motivieren bzw. affektive Ansprechen.

Macht und Machtmissbrauch

In Zusammenhang mit der Erläuterung, wie die einzelnen Machtvarianten umgesetzt werden können, zeigten sich die vielgestaltigen Mög-

lichkeiten zum Gebrauch und Missbrauch. Die Macht in der Erziehung kann missbraucht werden. Missbrauch bedeutet einen – manchmal vorsätzlich - falschen, der ursprünglichen Bestimmung zuwiderlaufenden Gebrauch, Ausnutzen und Ausbeuten.⁴⁵² Übertragen auf Macht bedeutet Missbrauch einen - eventuell absichtlichen - falschen Gebrauch von Macht. Das Risiko des Machtmissbrauchs ist immer gegeben. Er zeigt sich „oft in raffinierter Verbrämung und Beschönigung bis hin zur Selbsttäuschung und zum Selbstbetrug.“⁴⁵³ Dies gilt in besonderer Weise für die Erziehung, in welcher der potenzielle Missbraucher die Beziehung bestimmt, erklärt und verantwortet.

Klosinski konkretisiert Machtmissbrauch in der Erziehung als „Gewaltanwendung gegenüber Abhängigen und Schutzbefohlenen, sei es in Form der körperlichen Kindsmißhandlung, des sexuellen Mißbrauchs oder des emotionalen Mißbrauchs in allen seinen Schattierungen“⁴⁵⁴. Er stellt Macht und Machtmissbrauch eng nebeneinander: „Das Erlebnis von einerseits Macht und Eigenmächtigkeit, andererseits von Machtmißbrauch, sei er erlitten oder begangen, und die Erfahrung von Machtverzicht gehören zu den Grunderfahrungen des Menschen im Laufe seiner Entwicklung.“⁴⁵⁵ Schischkoff ist sogar davon überzeugt, Macht sei vom Willen zu ihrem Missbrauch schwer zu trennen.⁴⁵⁶ Klosinski und Schischkoff betonen den skandalösen Umfang erzieherischen Machtmissbrauchs und die Notwendigkeit von Gegenmaßnahmen.

Machtmissbrauch ist immer grenzüberschreitende Macht: Sie setzt sich über die Grenzen eines anderen hinweg und agiert auf dessen Kosten. Der Missbrauchende nimmt, was der andere nicht geben will

⁴⁵¹ Hradil erörtert die Möglichkeiten, wodurch Machtchancen an ihrer Umsetzung gehindert werden können. In: Stefan Hradil (1980) S. 95.

⁴⁵² Vgl. Müller, Wolfgang (1992) S. 257.

⁴⁵³ Dürr, Otto (1970) S. 24.

⁴⁵⁴ Klosinski, Gunther (1995) S. 10.

⁴⁵⁵ Ebd. S. 10.

oder kann. Der Missbrauch von Erziehungsmacht beginnt dort, wo die Würde des Zöglings verletzt wird. Die menschliche Würde beruht auf der Begabung des Menschen mit Vernunft und Verstand. Er ist Person, dies ist ein moralisch verantwortliches Individuum. Jeder Mensch hat aufgrund seines Personseins Würde sowie das Recht auf Leben, Sicherheit und Freiheit.⁴⁵⁷

Entwürdigende Erziehungsmaßnahmen entsprechen nicht dem Verständnis pflichtgebundener und zielorientierter Einwirkung auf Kinder. Sie befördern nicht die Achtung der eigenen Würde und der Würde anderer.⁴⁵⁸ Die Menschenwürde ist das Bollwerk des Individuums gegenüber Angriffen von außen und zugleich Insignie seiner Persönlichkeit. Wird diese Hürde überwunden, folgt ein gravierender Substanzverlust. Die Selbstachtung ist beeinträchtigt, der Betroffene neigt zu selbstzerstörerischem Verhalten, er fühlt sich wertlos und für nicht liebenswert.⁴⁵⁹

Die Würde steht in engem Zusammenhang mit dem Selbstwertempfinden und der Selbstachtung von Menschen. Das Gespür für und Bewusstsein der eigenen Wertigkeit, ein bedeutsames Wesen zu sein, ist ein empfindliches Gut. Eine Entwürdigung provoziert den Selbstverlust. Sie birgt stets das Risiko, eine psychische Verletzung zuzufügen, die das Individuum nicht verkraften kann.⁴⁶⁰

Ob es sich um einen beabsichtigten oder um einen ungewollten, fahrlässigen Akt der Grenzüberschreitung handelt, wird oft als irrelevant betrachtet. Die Schädigungsabsicht rückt die erzielten Schäden jedoch

⁴⁵⁶ Vgl. Schischkoff, Georgi (1991) S. 449.

⁴⁵⁷ Vgl. Baumgartner u.a. (1998) S. 167 und 173.

⁴⁵⁸ Vgl. Susanne Braaksma (1995) S. 50.

⁴⁵⁹ Forward beschäftigt sich detailliert mit den Symptommatiken elterlichen Machtmissbrauchs. In: Susan Forward (1989) S. 16 ff.. Außerdem befassen sich Reich u.a. mit den Konsequenzen problematischer Beziehungsmuster zwischen Eltern und ihren Kindern. In: Günter Reich u.a. (1996) S. 223 ff..

⁴⁶⁰ Siehe hierzu Susanne Braaksma (1995) S. 55f..

in einen wichtigen Bedeutungszusammenhang, der nicht übersehen werden darf. Liegt eine beabsichtigte Vernachlässigungs-, Rache-, Manipulations-, Ausbeutungs- oder Schädigungsstrategie vor, ist der Missbrauch sofort darüber zu kategorisieren. Es gibt weitere Missbrauchshandlungen, welche weniger deutlich eingeschätzt werden können.⁴⁶¹

Missbrauch im Kontext von Erziehung beinhaltet drei Ausgestaltungsmöglichkeiten, welche de facto ineinander übergehen können:

1. Missbrauch durch Missbrauchsintention

Die Handlungsabsicht besteht darin, das Gegenüber zu übervorteilen, auszubeuten, zu misshandeln, zu schädigen usw..⁴⁶² Dieser Missbrauchshabitus ist mit der professionellen Erzieherhaltung unvereinbar. Die angeführten Intentionen schließen erzieherischen Machtgebrauch aus. Die Indikatoren für diese Missbrauchsart sind selten auffindbar. Aufgrund der Abwertung durch die Gesellschaft und das von ihr ausgehende Strafrisiko verschleiern die bezeichneten Erzieher die tatsächliche Absicht ihres Vorgehens.⁴⁶³

2. Sekundärer Missbrauch durch Gleichgültigkeit und Zielfixierung

Der Erziehende nimmt missbrauchende Effekte seiner Handlungen bewusst in Kauf, solange das als wertvoll erachtete Ziel erreicht wird. Es liegt kein absichtlicher Missbrauch vor, misshandelndes Agieren wird jedoch toleriert.

⁴⁶¹ Wetzels bietet eine Definition von Misshandlung und beschäftigt sich mit den Auswirkungen elterlichen Strafens in Zusammenhang mit Gewalt, Missbrauch und Misshandlung von Kindern. In: Peter Wetzels (1997) S. 144 ff.. Weiterhin äußern sich Angela Bernecker u.a. (1982) S. 11 ff. wie auch Eva Bujok-Hohenauer (1982) S. 13 ff. sowie mit Blick auf die individualpsychologischen Folgen auch Horst Petri (1989) S. 108 ff. zu dieser Thematik.

⁴⁶² Mit diesem 'haltlosen' und 'trieborientierten' Tätertyp befassen sich Heinrich Bast u.a. (1975) S. 31.

⁴⁶³ Vgl. Susanne Braaksma (1995) S. 53 ff..

Dem verfolgten Ziel wird absolute Priorität eingeräumt. Es steht über dem Zögling und der Erziehungsmethode. Die destruktiven Auswirkungen werden mitunter heruntergespielt. Floskeln wie „Aber wirklich geschadet hat es ja nun auch wieder nicht“ zeigen eine unangemessene Missbrauchstoleranz an. Des Weiteren lassen sich Verteidigungsstrategien finden, welche mit vermeintlicher Alternativlosigkeit taktieren: „Aber was hätte ich denn sonst tun können?“ Insgesamt ist auch diese Haltung mit dem Ethos eines Erziehers unvereinbar, da eine unangemessene Missbrauchstoleranz und -duldung vorliegt.⁴⁶⁴

3. Tertiärer Missbrauch durch Unkenntnis

Die Erziehenden bewirken trotz bester erzieherischer Vorsätze destruktive Effekte. Dies kann auf ihre Unwissenheit, methodische Inkompetenz, Gedankenlosigkeit, persönliche Beschränkungen wie psychische Belastung, ihren geringen Intellekt oder auf ein Missbrauch förderndes Erziehungsumfeld zurückgeführt werden.⁴⁶⁵

Diese Form des Missbrauchs tritt relativ häufig auf. Da der Missbrauch weder beabsichtigt noch im eigentlichen Sinne akzeptiert wird, ist der Erzieherstatus mit solchen ‚Fehlern‘ tendenziell zu vereinbaren, wengleich die Erziehung selbst dysfunktional ist. Die zum Missbrauch führenden Wissenslücken, die Überlastung des Erziehers und ähnliche Defizite sind angesichts situativer Überforderung verständlich, aber deshalb nicht akzeptabler. Hier ist der Erzieher gefordert, seine Wahrnehmung zu sensibilisieren, sein Vorgehen zu reflektieren und weitere Hilfen wie Supervision und ähnliches hinzuzuziehen, um Missbrauchstendenzen zu bearbeiten. Alternativ kann er sich aus dem Erziehungsgeschäft zurückziehen.

⁴⁶⁴ Vgl. Heinrich Bast u.a. (1975) S. 107 ff..

⁴⁶⁵ Sebald und Krauth beschäftigen sich in dem programmatischen Werk „Ich will ja nur Dein Bestes“ mit den schädlichen Folgen des Mutteregoismus. In: Hans Sebald u.a. (1976) S. 12 ff..

Die Klassifizierung erzieherischen Machtmissbrauchs und erzieherischer Misshandlung ist dem gesamtgesellschaftlichen Wandel unterworfen. Der Umgang von Erziehern mit physischer und psychischer Gewalt ist so rigide, so brüchig und blind, wie der wissenschaftliche Umgang mit dem Missbrauch von Erziehungsmacht jung ist.⁴⁶⁶ Dies zeigt sich im historischen Rückblick. Gewalt gegen Kinder erscheint noch immer eine so naheliegende Möglichkeit in der Erziehungspraxis zu sein, dass sie angstvoll verleugnet wird. Wo das nicht möglich ist, wird sie durch Abscheu- und Empörungsreaktionen in Distanz gerückt.⁴⁶⁷

⁴⁶⁶ Vgl. sowie Kapitel 1.3. in dieser Arbeit.

⁴⁶⁷ Vgl. Peter Wetzels (1997) S. 70.

6. Macht in pädagogischen Kontexten

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die theoretischen Rahmenbedingungen von Macht und Erziehung untersucht. Nun soll es darum gehen, die Praxis dahingehend zu analysieren, in welcher Form Machtausübung in der Erziehung stattfindet. Bei dieser Untersuchung wird Gewicht auf Zweierbeziehungen und die in ihnen Macht ausübenden und erfahrenden Erzieher gelegt.

Es wird davon ausgegangen, dass die Partner in einer Beziehung wechselseitig aufeinander einwirken und sich gegenseitig beeinflussen.⁴⁶⁸ Aus diesem Grund wird auf den Part des Zöglings in der betreffenden erzieherischen Beziehung hingewiesen. Es werden die Eltern-Kind- und die Lehrer-Schüler-Beziehung fokussiert.

Zunächst wird jede Beziehung in ihren Kontext eingebettet. Dabei gilt es, sowohl die wesentlichen Rahmenbedingungen als auch die Ziele und Interessen der Akteure zu erfassen. Der Blick gilt den Besonderheiten der jeweiligen Paarbeziehung und den Interaktionen der Beziehungspartner.⁴⁶⁹ Die erzieherischen Verhältnisse werden daraufhin untersucht, welche Besonderheiten der Machtausübung in ihnen vorfindbar sind. Diese Analyse wird mit Hilfe der in Kapitel 5 erörterten Subkategorien der Erziehungsmacht durchgeführt. Es werden sowohl die Erzieher- als auch die Zöglingsmacht untersucht. Die Letztere ist nicht mit Erziehungsmacht gleichzusetzen, da u.a. die Absicht der Akteure fehlt, das Gegenüber zu erziehen. Die Zöglingsmacht ist ein Faktor, welcher das Wirkungsvermögen der Erziehermacht maßgeblich beeinflussen kann. Sie kann Erziehungsprozesse wohlwollend unterstützen oder sich ihr trotzig und unwillig in den Weg stellen. Sie ist als

⁴⁶⁸ Brozio definiert Beziehungen als wechselseitige, psychische Verbindung zwischen Individuen. In: Peter Brozio (1995). S. 94.

⁴⁶⁹ Diese Zugangsweise entspricht dem kommunikations- und interaktionstheoretischen Ansatz, welcher von Mollenhauer, Brumlik und Wudtke bei der Familienforschung bevorzugt wird. In: Klaus Mollenhauer u.a. (1975) S. 9 ff..

potenziell kooperierende oder der Erziehermacht entgegengesetzte Einflussgröße zu betrachten. Aufgrund der dargelegten Gefahr des Machtmissbrauchs findet sich auch eine Berücksichtigung konkreter Missbrauchsvorgänge.

6.1. Macht in der Familie

Die Familie ist eine universelle⁴⁷⁰ und „unverwüstliche Lebensform“⁴⁷¹ sowie eine zentrale Erziehungsinstanz. In § 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes wird übereinstimmend mit Artikel 6 des Grundgesetzes klargestellt, dass die Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht sind.

Die Familie ist die elementare Zelle bzw. Lebensgemeinschaft innerhalb der menschlichen Gesellschaft.⁴⁷² Sie besteht aus mindestens einem Elternteil und einem Kind. Es werden im Folgenden auch nicht blutsverwandte Stieffamilien, Patchwork-Familien und andere alternative Eltern-Kind-Lebensgemeinschaften als Familien berücksichtigt.⁴⁷³ Der Familienzyklus beginnt mit dem Gewahrwerden der Schwangerschaft und der Vorbereitung der werdenden Eltern auf die Geburt des ersten Kindes. Mit dem Auszug des letzten Kindes aus dem Haushalt der Eltern endet die Phase der Familie als Haushaltsgemeinschaft.⁴⁷⁴ Ab dem Zeitpunkt des Auszugs des Kindes nehmen Regelmäßigkeit und Intensität der Kontakte mit den Eltern ab. Das Autoritätsgefälle zwischen Eltern und Kindern reduziert sich fortschreitend. Die Herkunftsfamilie tritt mehr in den Hintergrund und ermöglicht das Eingehen weiterer intensiver Beziehungen. Es entsteht Raum für die eigene

⁴⁷⁰ Vgl. John G. Howells (1978) S. 28.

⁴⁷¹ Tilmann Allert (1998) S. 285.

⁴⁷² Vgl. Bruno Hamann (2000) S. 14.

⁴⁷³ Vgl. Heidi Rosenbaum (1982) S. 27 f. sowie Thomas Rauschenbach (1998) S. 15.

⁴⁷⁴ Vgl. Helmwart Hierdeis (1983) S. 48.

Familienplanung und -umsetzung. Das 'Band' zwischen Eltern und Kind ist in der Regel so belastbar, dass es bis zum Tod hält.⁴⁷⁵

6.1.1. Die Elternteil-Kind-Beziehung

Die innerfamiliären Beziehungen zeichnen sich durch die Unmündigkeit, Verletzbarkeit und fehlende Autonomie der Kinder aus. Ihre Eltern stehen ihnen unterstützend zur Seite, bis die Kinder zur eigenständigen Lebensführung fähig sind. Bis dahin übernehmen die Eltern ihre Erziehung wie auch die Planung und Durchführung des Zusammenlebens.

In der Eltern-Kind-Beziehung spielt Emotionalität eine große Rolle. Zuneigung zeigen und das Beisammensein genießen, das Umarmen, Küssen, Herumtoben, Spielen, Streicheln, bei der Hand nehmen und sonstiges nicht-sexuelles, körperliches Bezeugen von Zuneigung sind für das Wohl aller Familienmitglieder unentbehrlich. Es ist besonders für die Ausbildung des kindlichen Urvertrauens⁴⁷⁶ und eine positive Grundhaltung dem Leben gegenüber wichtig. Eltern vermitteln durch zuverlässige Unterstützung, Versorgung und emotionale Zuwendung Rückhalt, Sicherheit und Geborgenheit. Stabilität im Elternverhalten fördert die Beziehung zwischen Eltern und Kind und das Selbstvertrauen des Kindes. Sie gibt Sicherheit durch Berechenbarkeit und Zuverlässigkeit. Eine emotional reichhaltige Versorgung durch die Familie

⁴⁷⁵ Hierzu äußern sich Tilmann Allert (1998) S. 266 sowie Gabriele Frevert u.a. (1996) S. 165 mit der Erläuterung der sieben Phasen des Familienzyklus.

⁴⁷⁶ Laut Erikson ist das Urvertrauen ein Gefühl, welches sowohl den Glauben an das Gute und die Hoffnung auf positive Erfahrungen enthält. Das Urvertrauen ist als „Grundstein der vitalen Persönlichkeit anzusehen.“ In: Erik H. Erikson (1981) S. 98. Spitz befasst sich mit dem kindlichem Vertrauen in die Zuverlässigkeit seiner Welt im Kontext der Objektkonstanz. Diese ist die Wahrnehmung von Personen und Objekten als konstant und nicht schwindend oder verloren gehend. In: René A. Spitz (1983) S. 83.

bildet das Fundament für andere soziale Beziehungen. In der Familie nähren sich Kinder für ihr Leben.⁴⁷⁷

Die Privatsphäre Familie zeichnet sich durch besonders intime und intensive Gefühle aus. Allerdings kann die Betonung der Gefühlsebene in der Beziehung eine riskante Gratwanderung bedeuten. So hat die Eltern-Kind-Beziehung einerseits „die emotionale Solidarität der Familien-Mitglieder zu ihrer notwendigen Voraussetzung. Andererseits aber kann diese Solidarität in ein Gefängnis umschlagen, in dem schon das Experimentieren mit Alternativen des Wertens, Handelns und Vorstellens als Bedrohung dieses sozialen Mikrokosmos gedeutet werden kann.“⁴⁷⁸ Wenn die Unterstützung in Schulmeisterei, Vorwürfe, Bestrafung oder gar Liebesentzug umschlägt, ist die Beziehung gestört und mit Erziehung im Sinne von Verselbständigung unvereinbar.⁴⁷⁹ Albath u.a. schließen aus diesem Zusammenhang die Existenz der ´affektiven Macht´. Sie fußt auf der Fähigkeit des Mächtigen, seine Zuwendung und Liebe zuzugestehen oder zu entziehen. Aus Angst vor diesem Liebesentzug seien Menschen manipulierbar und erpressbar.⁴⁸⁰

Die Familie ist der soziale Lebensraum, in dem wesentliche Grundlagen der kindlichen Sprachentwicklung geschaffen werden. Das Kind erwirbt zunehmend kommunikative Kompetenzen. Unabhängig von der Sprachfähigkeit können Eltern und Kinder ihr Interesse aneinander zeigen. Wie rudimentär der Wortschatz eines Kindes auch ausfällt, gehört ihm die Aufmerksamkeit seiner Eltern. Der verbale Austausch gehört bereits zum Verhaltensrepertoire von Eltern und Säugling. Die El-

⁴⁷⁷ Diese Aussage soll hingegen nicht zu der Annahme verleiten, es liege eine Fixierung auf die Kindheit vor. In jedem Alter werden neue, relevante Erfahrungen gemacht.

⁴⁷⁸ Mollenhauer, Klaus u.a. (1975) S. 68.

⁴⁷⁹ Vgl. Susan Forward (1989) S. 166.

⁴⁸⁰ Vgl. Hartmut Albath und Jörg Eikmann (1984) S. 93.

tern erzählen, Geschichten werden vorgelesen oder Lieder gesungen.⁴⁸¹

Trotz umfangreicher Reformen und Modernisierungen auf dem Erziehungssektor erweisen sich Familien ersetzende Einrichtungen als unzulänglich. Dies gilt besonders in Bezug auf die emotionale Bindung. Die große Intimität zwischen Elternteil und Kind beruht maßgeblich auf dem zeitlichen Rahmen, der Häufigkeit der Sozialkontakte, dem Angewiesensein des Kindes auf die Versorgung durch seine Eltern und der gefühlsmäßigen Verbundenheit zwischen Eltern und Kind. Während der professionelle Erzieher Anteile der eigenen Persönlichkeit zurückhält, finden in der Familie die authentischen Auseinandersetzungen statt. Die Kontaktdichte und emotionale Nähe eines mit dem Kind lebenden Elternteils ist nicht mit Expertenwissen eines externen Erziehers aufzuwiegen. Die alternativen Erziehungseinrichtungen sind kaum fähig, die Lebensbedingungen einer intakten Familie zu ersetzen.⁴⁸²

In neuen Formen der Heimerziehung, Begleitung während Krankenhausaufenthalten und ähnlichem wird Wert darauf gelegt, neben den physiologischen auch die sozialen und psychischen Bedürfnisse der Kinder zu befriedigen. Die außerfamiliäre Erziehung ist nicht als gleichwertig zu betrachten. Sie kann die familiäre Erziehung ergänzen. Die Familie ermöglicht eine noch immer unnachahmliche Form von Sozialisierung und Erziehung. König meint, man könne „zu der extremen Meinung vorstoßen, daß die Familie durch andere Einrichtungen der Brutpflege und Aufzucht der Nachkommenschaft ersetzt werden kann. Wenn es auf physische Zeugung ankäme, so könnte in der Tat

⁴⁸¹ Weitere Ausführungen zum Spracherwerbsstrategien und Interaktionsstilen in der Eltern-Kind-Kommunikation sind bei Szagun und Britton zu finden. In: Gisela Szagun (1996) S. 235 ff. sowie James Britton (1973) S. 35 ff..

⁴⁸² Vgl. Bruno Hamann (2000) S. 109. Spitz führte umfangreiche Untersuchungen über den Entzug affektiver Zufuhr bei Kindern (Hospitalismus) durch. Die beob-

alle Erziehung der Nachkommenschaft staatlichen Kinderheimen überantwortet werden. Es kommt aber bei der Familie vor allem auf die „zweite Geburt“ des Menschen als sozial-kulturelle Persönlichkeit⁴⁸³ an. Die Beförderung dieser zweiten Geburt steht für den Sozialisierungsprozess, durch den jedes Individuum zur angemessenen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben befähigt wird. Die Familie ist eine wesentliche Instanz hierfür.⁴⁸⁴ Ihre Aufgabe ist insbesondere die Frühsozialisation. Diese wird vergleichsweise intuitiv gestaltet. Die Erziehung durch die Eltern verläuft oft spontan und emotional, ohne auf Fachwissen und -können aufzubauen.⁴⁸⁵

Die Ausführung zur familiären Sozialisation soll aber nicht zu der Annahme verleiten, alles für menschliche Entwicklung Bedeutsame finde ausschließlich in der frühen Kindheit statt. Die Familie ist nur im ersten Lebensjahrzehnt von Kindern die dominante Sozialisationsinstanz. Jede einzelne Lebensphase enthält wichtige Herausforderungen und Entwicklungsangebote an das Individuum. Die Sozialisation vollzieht sich lebenslang.⁴⁸⁶ Jegliche Ausschließlichkeitsformel entspräche einer inakzeptablen Beschränkung.⁴⁸⁷

Zunehmend werden Spezialisten für die verschiedenen Erziehungs- und Sozialisationsaufgaben ausgebildet und abgestellt. Die Funktionsverlagerung an pädagogische Experten in Kindergärten, Schulen, an Tagesmütter, Nachhilfelehrer und Sporttrainer ermöglicht es den Eltern, sich anderen Aufgaben intensiver zuzuwenden.

Die Eltern beschaffen notwendige Ressourcen und gestalten Rahmenbedingungen wie Nahrung, Kleidung, Wohnraum, Bücher und Spiel-

achteten Kinder wiesen beim Entzug des Liebesobjekts Anzeichen psychischen Verhungerns auf. In: René A. Spitz (1983) S. 289 ff..

⁴⁸³ René König (1974) S. 59.

⁴⁸⁴ Vgl. Helmwart Hierdeis (1983) S. 57 ff..

⁴⁸⁵ Vgl. Klaus Hurrelmann (2001) S. 107 f..

⁴⁸⁶ Vgl. Klaus Hurrelmann (2001) S. 131.

zeug. Sie leiten gesundheitserhaltende und pflegende Maßnahmen ein. Kindliche Aktivitäten werden beaufsichtigt und kontrolliert, um Gefahren abzuwenden. Kinder benötigen die Erfahrung mit helfenden, schützenden, umsorgenden, pflegenden, annehmenden und liebenden Eltern. Diese kindorientierte Atmosphäre wird als Schonraum bezeichnet. Sie filtert im guten pädagogischen Sinne störende und schädigende Elemente des Lebenskontextes heraus. In pädagogischen Schonräumen werden die Kinder mit ihrer entwicklungsbedingten Unmündigkeit und Unkenntnis angenommen.

Die Mitglieder einer Familie werden vorbehaltloser als in anderen Gruppen angenommen. Zuwendung und Fürsorge erfährt ein Familienmitglied noch unabhängig von sozialen Kriterien wie Wettbewerbsfähigkeit, gesellschaftlichem Status oder Prestige. Zynische Feststellungen des Volksmundes wie „Nur eine Mutter kann dieses Kind lieben“ finden in dieser bedingungslosen Annahme ihren Ursprung. Fromm schreibt: „Die Mutterliebe ist (...) die bedingungslose Bejahung des Lebens und der Bedürfnisse des Kindes.“⁴⁸⁸ Das Eingehen der Beziehung ist unabhängig von gesellschaftlichen Ausleseverfahren. Die Liebe zwischen Eltern und Kind stellt noch keine besonderen Ansprüche. Badinter vertritt diesbezüglich eine andere Position. Ihrer Meinung nach handelt es sich bei der Mutterliebe um ein gesellschaftliches Konstrukt. Ihre Liebe sei selektiv. Sie werde durch die Bewertung des Nutzens durch das Kind aufgrund gesellschaftlicher Konventionen beeinflusst.⁴⁸⁹

Die Hilfe der Eltern konzentriert sich vornehmlich auf die Kinder. Sie sind diejenigen Familienmitglieder, die trotz aller Widrigkeiten so lang als möglich in der Familie aufgefangen werden. Das Kind steht im

⁴⁸⁷ Vgl. Helmwart Hierdeis (1983) S. 59 f..

⁴⁸⁸ Erich Fromm (1993) S. 80.

⁴⁸⁹ Badinter wendet sich gegen die Annahme, es gäbe einen Mutterinstinkt, der triebhaft angelegt sei. In: Elisabeth Badinter (1981) S. 66 ff..

Zentrum familiärer Aufmerksamkeit und Pflege. Dies hat zur Folge, dass die elterliche Machtausübung insbesondere in den Dienst der Kinderversorgung und –erziehung gestellt wird.

Die Familie ist eine konfliktgeladene Sphäre, weil fortwährend Bedürfnisse aufeinander abgestimmt werden müssen.⁴⁹⁰ Sie hat die Aufgabe, lebensnotwendige soziale und emotionale Ressourcen zu liefern. Deshalb kann elterliche Ignoranz, Vernachlässigung, Ungerechtigkeit und unangemessenes Strafen tiefgreifenden Schaden beim Kind anrichten. Der emotionale Rückhalt und die Unterstützung durch die Familie erweisen sich besonders in Konflikt- und Krisensituationen als wichtig.⁴⁹¹ Bei außerfamiliären Auseinandersetzungen kann das Kind in der Familie einen Schonraum finden, in dem es sich für kräftezehrende Streitigkeiten wappnen und von ihnen erholen kann. Fehlt hingegen diese Rückzugsmöglichkeit, kann ein Konflikt schnell zur existenziellen Bedrohung ausufern. Das Vertrauen eines verunsicherten oder verletzten Kindes ist besonders gefährdet, wenn ihm die Verletzung von seinen Eltern beigebracht wurde. Der Rückzug aus der Konfliktsituation ist problematisch.⁴⁹² Keine andere Beziehung ist so unausweichlich wie die Eltern-Kind-Beziehung. Hier können Verletzungen tiefer gehen, können Vorhaltungen schmerzlicher und Schuldzuweisungen nachhaltiger wirken, denn die Abgrenzung gegenüber der Gefühlswelt des Nächsten fällt schwer. In diesem Sinne äußert sich Fromm: „Die Liebe der Mutter zum Leben ist ebenso ansteckend wie ihre Angst.“⁴⁹³ Vor den Verletzungen seitens der Familie kann man sich kaum schützen. Die hier verursachten Wunden sind sehr schmerzhaft. Familiäre Machtkämpfe sind schwierig zu beenden. Selbst das Auseinanderbrechen der Familie kann das Ende solcher Auseinander -setzungen und Verletzungen nicht garantieren.⁴⁹⁴

⁴⁹⁰ Vgl. Maja Storch (1994) S. 73.

⁴⁹¹ Vgl. ebd. S. 46.

⁴⁹² Vgl. ebd. S. 52 ff..

⁴⁹³ Erich Fromm (1993) S. 81.

⁴⁹⁴ Vgl- Hartmut Albath u.a. (1984) S. 121.

Die Familie vermittelt lebensnotwendiges und alltagstaugliches Wissen und Erfahrungen. Eltern und Kinder sehen sich im Alltag permanent gefordert, mit auf sie einstürzenden Ereignissen umzugehen. Die Erziehung ist nur eine von vielen Funktionen im alltäglichen Handeln einer Familie.⁴⁹⁵ Letztere ist immer zugleich eine Erziehungs-, Haushalts-, Wohn- und Wirtschaftseinheit.⁴⁹⁶ Aufgrund der Fülle ihrer Realitätsbezüge ist sie eine „Figuration, die sowohl innerhalb als auch nach außen eine Fülle von Problemdefinitionen, Konfliktlösungen, normativen Entscheidungen, Abwägungen von Geltungsansprüchen usw., kurz: eine Fülle von Balanceleistungen zu erbringen hat“.⁴⁹⁷ Sie ist ein multifunktionsfähiges Subsystem der Gesellschaft, welches eine Vielzahl von Aufgaben zu bewältigen hat. Die Familie zeichnet sich im Regelfall durch ihre Verlässlichkeit und ihre Strapazierbarkeit aus.⁴⁹⁸

Wenn unterschiedliche Erwartungen aufeinander treffen, sind Konflikte die Folge. Es stellt sich die Frage, welches Bedürfnis und welcher Wunsch Priorität hat. Die Entscheidung solcher Sachverhalte ist an die Machtfrage gebunden. Bei ihrer Beantwortung im Eltern-Kind-Geschehen ist immer die innere Ordnung der Familie miteinzubeziehen. Üblicherweise sind die Eltern die Mächtigeren.

6.1.2. Elternmacht

Die Familie ist die Keimzelle individuellen Machtgebarens jedweder Art. Alle folgenden Machtverhältnisse sind modifizierte Abbilder dessen, was in der Familie erfahren und gelernt wurde. In ihr werden „die

⁴⁹⁵ Laut Howells hat die Familie die Aufgabe, die affektiven und sexuellen Bedürfnisse der Familienmitglieder zu befriedigen, die Fortpflanzung gewährleisten, die Kinder zu schützen, zu sozialisieren und zu erziehen, die materielle Erhaltung der Familie absichern und andere, untergeordnete Aufgaben politischer oder religiöser Art zu bewältigen. In: John G. Howells (1978) S. 30 f..

⁴⁹⁶ Vgl. Thomas Rauschenbach (1994) S. 52 ff..

⁴⁹⁷ Klaus Mollenhauer (1975) S. 199.

⁴⁹⁸ Vgl. Klaus Hurrelmann (2001) S. 241.

aktuellen Machtprobleme prägend für die nächste Generation ausgelebt“.⁴⁹⁹ Hier entscheidet sich, ob ein Familienmitglied im weiteren Verlauf seiner Biographie zu den Mächtigen oder Ohnmächtigen gehört.⁵⁰⁰

Die Eltern verfügen über wesentliche Ressourcen, auf welche die Kinder angewiesen sind. Das kreatürliche Ausgeliefertsein eines Säuglings zeigt besonders deutlich das Ausmaß kindlicher Abhängigkeit von seinen Eltern. Aufgrund von kindlichen Bedarfslagen wie Hunger, Durst, Angst oder Krankheit ist es auf die Hilfe anderer Personen angewiesen. Da die kindlichen Selbsthilfekompetenzen erst wenig entwickelt sind, sind die Eltern als Helfer gefragt. Ein Fall von Kindesaussetzung oder Kindestötung aufgrund von Versorgungsdefiziten macht bewusst, wie verletzlich das Wesen Mensch ist.

Fast jeder Mensch verfügt über Erfahrungen mit seiner Familie, wenngleich sich diese je Person gravierend voneinander unterscheiden können. So bietet nicht allein das 'Kindchen-Schema'⁵⁰¹ großzügig eine Fläche für Projektionsprozesse. Jeder Säugling ist ein verletzliches und pflegebedürftiges Liebesobjekt mit ungezähmt egozentrischem Verhalten. Die Bandbreite des elterlichen Umgangs mit ihren Kindern reicht von zärtlich-liebevollem Umsorgen bis zu Gefühlskälte, Ablehnung und Aggressionen.

Eine Familie ist keine professionelle Erziehungsinstitution, auch wenn sie erzieherische Prozesse anleitet. Untersucht man das intrafamiliäre Machtgefüge, so ist die Überlegenheit der Eltern in physischer, ökonomischer und erfahrungsbedingter Hinsicht offensichtlich. Diese

⁴⁹⁹ Hans Strotzka (1985) S. 15.

⁵⁰⁰ Vgl. ebd. S. 85.

⁵⁰¹ Das Kindchen-Schema ist laut Lorenz Erkenntnissen ein angeborener Auslösemechanismus für das menschliche Brutpflegeverhalten. Es ist auf die Gesetze des Reizsummenphänomens zurückzuführen. Entsprechen der Schädelumfang, die tief unten gelegener Augenpartie, die vorgewölbter Wangenpartie usw. dem Schema eines Kleinkindes, werden Brutpflegereaktionen ausgelöst. In: Konrad Lorenz (1973) S. 156 f..

Machtpotenziale der Eltern enthalten Anteile der im vorangegangenen Kapitel erläuterten Machtvarianten. Worin diese im Detail bestehen, wird noch zu zeigen sein.

Die Familie hat das Recht und die Pflicht, ihren staatlichen Erziehungsauftrag auszuführen. Diese Verpflichtung ist bereits im Artikel 6 Absatz 2 des Grundgesetz verankert. Die Familie widmet sich der Aufgabe, das Kind lebensfähig zu machen und gleichzeitig das soziale System Familie zu erhalten. Das konkrete Zusammenleben wird von den Bedürfnissen unterschiedlicher Personen bestimmt. Innerhalb der familiären Alltagsroutinen können Handlungsfelder betroffen sein, welche auf den ersten Blick nicht viel mit Bildung und Erziehung gemein haben. Grundsätzlich geht es aber auch in der Familie darum, das Kind zu erziehen und auf seine selbständige Lebensführung vorzubereiten. Handlungskompetenz, Wissen, Haltung und Macht der Eltern arbeiten Hand in Hand. Der Schulunterricht ist ein pädagogischer Schonraum, in dem problematische Fälle und Gefahrensituationen hypothetisch durchgespielt und experimentell ausprobiert werden können.⁵⁰² Die Familie ist keine total pädagogisierte Sphäre, sondern eine soziale, welche in der Praxis nicht jeden Fehler verzeiht.⁵⁰³ Nicht jede familiäre Instruktion zielt auf Erziehungsfortschritte des Kindes ab. Die Familie hat neben der Erziehung andere Aufgaben zu bewältigen.

Familiäre Erziehung wie auch Institutionen, deren Erziehungsgehalt unstrittig ist, haben trotz aller Divergenzen gemeinsame Ziele, Aufgabenfelder und Machtrefugien. Elternmacht setzt sich aus den vier erörterten Machtvarianten auf die folgende Weise zusammen:

1) Überzeugungsmacht

Diese Spielart der Macht beruht auf der Fähigkeit, einer anderen Person eine bestimmte Entscheidung oder Einschätzung argumentativ

⁵⁰² Vgl. Maja Storch (1994) S. 75.

nahezulegend, so dass diese als optimal wahrgenommen wird.⁵⁰⁴ Der Einsatz von Überzeugungsmacht ist u.a. von der intellektuellen und rhetorischen Befähigung der Eltern abhängig. Hinzu kommt die steigende Kompetenz des Kindes, die Argumente der Eltern zu verstehen und ihnen zu begegnen. Der Wunsch zu überzeugen entspricht meist dem elterlichen Streben nach Einsicht ihrer Kinder.

Überzeugungsmacht ist aktiv, wenn Eltern plausible Argumente für ihre Sache vorbringen oder wenn sie überzeugender als andere sind.⁵⁰⁵ In der Erziehung ist diese Machtart dazu einzusetzen, Kindern Gründe für bestimmte Entscheidungen zu erklären. Dabei sollte eine Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen der gegebenen Möglichkeiten stattfinden. Dem Kind muss stets die Chance gelassen werden, anderer Auffassung zu sein. Deshalb sind Indoktrination und Manipulation die Gegenspieler dieser Machtvariante. Überzeugungsmacht ist an der freien Entscheidungen des Beeinflussten für die gewünschte Auffassung zu erkennen.

Wenn Eltern ihren Kindern Begriffe oder die Welt erklären und die von ihnen geschätzten Werte vermitteln, versuchen sie zu überzeugen. Wenn sie dies erfolgreich tun, üben sie Überzeugungsmacht aus.⁵⁰⁶ Dies zeigt sich in der Durchsetzung ihres Weltbildes und ihrer Begriffsbestimmungen, die auch anders hätten ausfallen können. Das Weltbild der Eltern gilt lange Zeit als die 'stärkere' bzw. überzeugendere Realität. Je älter die Kinder werden, um so mehr können sie Personen und Informationsquellen wie z.B. Lexika heranziehen, um weitere Definitio-

⁵⁰³ Vgl. Janpeter Kob (1976) S. 47.

⁵⁰⁴ Dergestalt beinhaltet Überzeugungsmacht im Großen und Ganzen die Kriterien der Machtdefinition von Niklas Luhmann.

⁵⁰⁵ Fend beschäftigt sich mit dem Einfluss der Eltern auf die Meinungsbildung ihrer Kinder. In: Helmut Fend (1991) S. 238.

⁵⁰⁶ Kohn unterstellt eine direkte, nahezu mechanische Übertragung der elterlichen Wertvorstellungen an die Kinder. In: M. L. Kohn (1981) S. 213 ff..

nen in Erfahrung zu bringen.⁵⁰⁷ Diese Macht von Eltern reduziert sich mit der wachsenden Fähigkeit der Kinder, alternative Informationsquellen zu nutzen und Überzeugungen kennen zu lernen.⁵⁰⁸ Laut Storch sind Jugendliche zunehmend weniger auf ihre Eltern als Instanzen der Sinnggebung und Information angewiesen als jüngere Kinder.⁵⁰⁹ Ab dem Beginn der Schullaufbahn des Kindes reduziert sich dieses Einflussvermögen seiner Eltern augenscheinlich. Bis dahin haben die Eltern die Vormachtstellung, es sei denn, das Kind bekommt von den Großeltern, der Tagesmutter oder anderen Personen seine Welt erklärt. Generell ist aber davon auszugehen, dass die Eltern ihrem Kind seine erste Kosmologie vermitteln bzw. es von ihrer Rechtmäßigkeit überzeugen. Sie sind die zwingend erforderliche, sinngebende Instanz.⁵¹⁰ Kommen andere Überzeugungsmächtige hinzu, ist ein größeres Maß an Überzeugungsmacht von Nöten, um die eigene Ansicht oder Wertung durchzusetzen.

Elterliche Überzeugungsmacht zeigt sich in der Übernahme von Bezeichnungen, Beurteilungen und Wertmaßstäben durch ihre Kinder. Mit der Etikettierung ist die Möglichkeit verbunden, Personen, Gegenstände oder Situationen mit Begriffen zu belegen. Diese Namensgebungen können auch dem ethisch-moralisch wertenden Bereich der Urteile und Verurteilungen entnommen werden. Anhand von Etikettierungen ist es möglich, Personen abzuwerten und auszugrenzen.⁵¹¹ Überzeugungsmacht verringert sich mit zunehmender Verfügbarkeit alternativer Informationen und Werthaltungen: Wo es nur eine Meinung geben darf, kann keine Überzeugungsmacht wirksam sein.

⁵⁰⁷ Laut Ciompi geraten Teile des elterlichen Weltbildes unter Druck durch neue Informationen. Es wird in Frage gestellt und manchmal auch revidiert. In: L. Ciompi (1982) S. 226.

⁵⁰⁸ Vgl. H. Stierlin (1979) S. 136.

⁵⁰⁹ Vgl. Maja Storch (1994) S. 39.

⁵¹⁰ Vgl. ebd. S. 32.

Die in der Kindheit erworbenen Etikettierungsmuster können nachhaltig wirken.⁵¹² Das elterliche Wertesystem kann sich beim Kind manifestieren, indem die Eltern Urteile in sein Denken einspeisen und Internalisierungen befördern. Auf diese Weise können sich Einschätzungen und Wertesysteme über Generationen hinweg in einer Familie etablieren.⁵¹³

Die Machtbalance zwischen Eltern und Kind verändert sich durch die Verminderung des Bildungsgefälles während der Adoleszenz. So lautet es in der Ausgabe mit dem Titel „Süßer Horror Pubertät: Die Entmachtung der Eltern“ im SPIEGEL 2001: „Pubertät, das heißt immer auch Entmachtung der Eltern, und diese Entmachtung ist notwendig, denn Jugendliche müssen einen eigenen Weg finden, der für sie oft schwer zu entdecken ist.“⁵¹⁴ Dieser eigene Weg steht für die Identitätsfindung und die Ablösung von den Eltern. Aufgrund der besseren Ausbildung und ´höheren´ Schulbildung sind viele Jugendliche bezüglich ihrer kognitiven Entwicklung mit den Eltern gleichgestellt und hinsichtlich ihres Sozialstatus und Bildungsniveaus her deutlich überlegen. Die Eltern haben es nicht mehr mit einem Gegenüber zu tun, das sich mit simplen Behauptungen abspeisen oder sich mit Ablenkungsmanövern vom Thema abbringen lässt.⁵¹⁵ Diese Modifizierung des Machtverhältnisses ist sowohl vom Alter der Kinder, ihrer Schulbildung und der ihrer Eltern abhängig.

2) Informationsmacht

Diese zeigt sich in der Möglichkeit, dass Eltern ihre Kinder zur Preisgabe von Auskünften veranlassen können Diese können sich auf sozi-

⁵¹¹ Fantini ordnet solchen Vorgängen den Begriff der Etikettierungsmacht zu. In: Christoph Fantini (2000) S. 16. Susan Forward bezeichnet dies hingegen als „verbale Misshandlung“. In: Susan Forward (1990) S. 100.

⁵¹² Bandura beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen sozialer Etikettierung und Aggressionen. In: Albert Bandura (1979b) S. 19 f..

⁵¹³ Vgl. Günter Reich u.a. (1996) S. 223 ff. sowie Micha Brumlik (1998) S. 147.

⁵¹⁴ Nikolaus von Festenberg u.a. (2001) S. 124.

⁵¹⁵ Vgl. ebd. S. 37.

ale Kontakte ebenso beziehen wie auf ihre Essgewohnheiten. Geben die Kinder wahrheitsgemäß Auskunft, bestätigt dies die Macht der Eltern. Letztere können des weiteren Informationen verteilen oder – im Sinne des Jugendschutzes – wegen ihrer Unzumutbarkeit zurückhalten. Elterliche Informationsmacht basiert u.a. auf dem Bildungsgefälle⁵¹⁶ zwischen Eltern und Kindern, elterlichen Fremdsprachenkenntnissen, Medienkompetenz, Verantwortungsbewusstsein und der Fähigkeit, über die Zumutbarkeit von Informationen und ihre Bedeutung zu entscheiden.

Kinder erwerben ihre ersten Wissensbestände durch die Mitteilungen der Eltern. Je freigiebiger die Eltern Auskunft erteilen und je zuverlässiger ihre Aussagen sind, umso gesicherter ist das erste Weltbild von Kindern. Die Ableitung weiterer Detailinformationen von zutreffenden Aussagen bietet vergleichsweise gute Prognosechancen und Möglichkeiten zu Deduktionen und Induktionen. Die Informationsmacht der Eltern konkurriert mit derjenigen alternativer Informanten und Zensoren. Je mehr von letzteren genutzt werden können, umso mehr kann dies die Informationsmacht der Eltern mindern.⁵¹⁷

Informationsmacht kann u.a. die Preisgabe persönlicher Details und Geheimnisse bewirken. Sie birgt insofern destruktives Potenzial, als dass sie die Intimsphäre des Kindes verletzen kann. Diese Machtart arbeitet oft mit Zwängen, die per Konvention verankert sind. Sie wird meistens zu Kontrollzwecken eingesetzt. Aufgrund ihrer Neigung zu Grenzüberschreitungen existieren Auflagen und Regeln, um ihre Durchsetzungsfähigkeit zu steigern. So ist beispielsweise das Lügen per Konvention untersagt.⁵¹⁸ Die implizite Zurückweisung von Informationsmacht-Manövern kann sich darin äußern, dass jeder lügt – dies aber abgestritten wird. Auf dieser Weise wird man der Konvention, auf

⁵¹⁶ Vgl. Maja Storch (1994) S. 37.

⁵¹⁷ Vgl. Ebd. S. 39.

⁵¹⁸ Vgl. Rudolf Dreikurs (1994) S. 200.

Fragen antworten zu sollen, gerecht. Eine Grauzone bezüglich des Wahrheitsgebotes findet sich im Bereich der Notlügen.

3) Verfügungsmacht

In der Fähigkeit, als Lebensgemeinschaft kompetent Alltagsanforderungen zu bewältigen, liegt die Organisationsfähigkeit von Eltern begründet. Es geht hier größtenteils um die Gestaltung des gemeinsamen Tagesablaufs zwischen Schulbus, Essenkochen, Elternabend und Schlaflied. Die Betreuung der Kinder, eigene Berufstätigkeit, die Bewältigung des Haushalts und vieles mehr fallen dabei ins Gewicht. Dabei geht es darum, den Aufgaben als Haushaltsgemeinschaft gerecht zu werden und weniger um die Konstruktion geeigneter Lernbedingungen. Verfügungsmacht ist an einem funktionierenden Zusammenspiel der unterschiedlichen Kräfte und einer gewissen Alltagsroutine erkennbar.

Verfügungsmacht ermöglicht das Erreichen von Zielen über die Zuteilung oder Verweigerung von Ressourcen. Hier zeigt sich die Tendenz, dass die Macht der Eltern sich verringert, sobald das Kind die Güter, Leistungen, Informationen o.ä. über andere Quellen beziehen kann. Das Potenzial elterlicher Verfügungsmacht basiert des Weiteren auf der Lese- und Schreibfähigkeit, Besitz, einem hilfreichen sozialen Netzwerk und ihrer größeren Lebenserfahrung. Diese haben Eltern ihren Kindern voraus. Eine Verschiebung des Machtverhältnisses ist denkbar, wenn die Kinder über Fähigkeiten verfügen, die den Eltern fehlen.

Eltern haben aufgrund ihrer Zuständigkeiten und Besitztümer zahlreiche Möglichkeiten, ihren Kindern für ihr Verhalten oder ihre Haltung gezielt Dinge zuzugestehen oder sie ihnen zu verwehren.⁵¹⁹ Dieses Vorgehen kann als Belohnung oder Bestrafung wahrgenommen werden. Beide Effekte sind von der Ausgangssituation und der Wahrneh-

mung des Beeinflussten abhängig. Einerseits werden materielle Verstärker wie Nahrungsmittel, Spielzeug oder Geld eingesetzt. Andererseits kann auf immaterielle Verstärker wie Lob, besondere Leistungen wie Vorlesen einer Geschichte oder das körperliche Bekunden von Zuneigung zurückgegriffen werden. Laut Storch büßen die Eltern ihr Belohnungsmonopol ein, wenn ihre Kinder die Phase der Adoleszenz durchlaufen.⁵²⁰ In keiner anderen Erziehungsbeziehung können körperliche Sympathiebekundungen so selbstverständlich stattfinden wie zwischen Eltern und Kind. Dies ist auf das Inzest-Tabu⁵²¹ zurückzuführen, dessen Einhaltung stillschweigend vorausgesetzt wird.

Ähnlich wie beim Belohnen haben Eltern einen großen Spielraum zum Bestrafen. Sie können angenehme Reize vorenthalten, entfernen oder unangenehme verabreichen. In Bezug auf den emotionalen Bereich ist besonders auf die Variante des 'Liebesentzugs' hinzuweisen. Sie ist eine Möglichkeit zur Beeinflussung von Kindern durch negative Verstärkung. Werden die Kinder älter, kann laut Albath u.a. der Liebesverlust durch gleichaltrige Sozialpartner kompensiert werden. Der Liebesentzug sei nicht mehr so bedrohlich.⁵²² Dies ist darauf zurückzuführen, dass die ersten Objektbeziehungen gegeben sind und die Abhängigkeit des Kindes sich verringert, da es zunehmend Fähigkeiten und Kenntnisse erwirbt.

Das Bestrafen von Kindern durch Einschränkungen sowie Verabreichen von Unangenehmem wird von den Bestraften als erdrückend erlebt.⁵²³ Strafe ist nicht als erzieherisch zu betrachten.⁵²⁴ Strafen rufen

⁵¹⁹ Skinner untersuchte das Lernen mit Hilfe von Verstärkern. In: Frederic B. Skinner (1971) S. 17 ff.

⁵²⁰ Vgl. Maja Storch (1994) S. 39.

⁵²¹ Hiermit wird ein Verbot bezeichnet, das auch als Inzestschranke bezeichnet wird. Es dient der Verhinderung der sexuellen Berührung zwischen Eltern und Kind sowie zwischen Geschwistern. In: Walter Horney u.a. (1970) S. 1346.

⁵²² Vgl. Hartmut Albath u.a. (1984) S. 126.

⁵²³ Vgl. ebd. S. 55.

⁵²⁴ Strafe hemmt laut Schleiermacher stets die sittliche Entwicklung des Zöglings und unterstützt das Sinnliche, nämlich das Streben nach Belohnung bzw. Ange-

unerwünschte Nebenwirkungen hervor. Sie sind nur vorübergehend erfolgreich. Strafe macht ausschließlich eine Aussage über zu Unterlassendes, ohne die Richtung gewünschten Verhaltens anzugeben. Sie führt zu Frustration und Aggression. Darüber hinaus kann sie Fluchtreaktionen auslösen. Sie führt in der Regel zu Angst, Unsicherheit und Minderwertigkeitsgefühlen.⁵²⁵ Strafe und Belohnungen sind gleichermaßen zu vermeiden.⁵²⁶

Die Machtausübung per Bestrafung wird hier berücksichtigt, da beide laut Alltagsverständnis zusammengehören.⁵²⁷ Aufgrund des destruktiven Parts von Strafen sind diese als nicht erzieherisch zu erachten.

Ein weiterer Effekt ausgeübter Verfügungsmacht ist das Kontrollieren. Eltern üben Kontrolle aus, indem sie ihre Kinder begleiten, beaufsichtigen und ihren Verhaltensspielraum einschränken. Sie beobachten das kindliche Sozialverhalten und lenken es. Hierüber sorgen sie für die Einhaltung der Regeln des das Zusammenlebens. Die Dauer der Zusammenkünfte und die betroffenen Personen sind gerade im Teenageralter ein Paradebeispiel für die Überwachung und Reglementierung durch die Eltern und das Unverständnis und die Rebellion seitens der Jugendlichen. Ein Indikator hierfür ist die Veränderung des Gesprächsstils zwischen Eltern und Kindern.⁵²⁸

Die Pubertät ist die Entwicklungsphase zwischen Kindheit und Erwachsensein. In ihr findet die Geschlechtsreifeung des Menschen statt. Sie geht einher mit einer psychischen Destabilisierung und Entstrukturi-

nehmern und die Vermeidung von Strafe und Leid. In: Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1959) S. 124 ff.. Laut Rousseau verdient kein kindliches Verhalten Strafe. Sie sei daher zu vermeiden. In: Jean-Jacques Rousseau (1985) S. 71.

⁵²⁵ Vgl. Horst Domke (1982) S. 41.

⁵²⁶ Diese Meinung wird von Falko Rheinberg (1988) S. 223 ff., Rudolf Dreikurs u.a. (2000) S. 76 sowie Lilian Blöschl (1969) S. 50 ff. vertreten.

⁵²⁷ Vgl. Hartmut Albath (1984) S. 55 sowie Michel Foucault (1999) S. 178.

⁵²⁸ Vgl. Maja Storch (1994) S. 36. Ähnliches findet sich bei Bruno Hamann (2000) S. 108.

rierung.⁵²⁹ Die primären Bindungen des Kindes in der Familie drängen zur Umgestaltung durch die Ablösung von den Eltern. Dafür erfordert es laut Erikson den „Mut, ein unabhängiges Individuum zu sein, das seine eigene Zukunft wählen und lenken kann.“⁵³⁰ Diese Fähigkeit und Bereitschaft der Selbsttätigkeit gilt insbesondere angesichts der Entfremdung in diesem Stadium bzw. der Identitätsverwirrung des Jugendlichen als Herausforderung.⁵³¹ Während der Adoleszenz kommt es gehäuft zu Machtkämpfen. Das Generationenverhältnis, so King, repräsentiert eine entscheidende Figur der Machtregulation zwischen der Eltern- und Kindergeneration.⁵³² Das Ende der Adoleszenz und der Eintritt in das Erwachsenenalter ist deshalb institutionell reguliert oder sie wird direkt umkämpft.⁵³³

Kontrollversuche dienen wesentlich der Befriedigung von Sicherheits- und Schutzbedürfnissen der Eltern. Sie können sich besonders während der Adoleszenzphase ausweiten und in ihren Ausdrucksformen zuspitzen. Die Grundsatzdebatten und Auseinandersetzungen finden allgemein ihr Ende, wenn das Kind die Haushaltsgemeinschaft mit den Eltern verlässt und eine eigene Wohnung bezieht.

4) Animiermacht

Diese Form der Machtausübung fußt auf der emotionalen Verbundenheit zwischen Eltern und Kind: „Entsprechend jener Doppelheit einer Liebe zum Kinde in seiner Wirklichkeit und der Liebe zu seiner Höhe, die Erhebung fordert, wird die pädagogische Gemeinschaft getragen von zwei Mächten: Liebe und Autorität, oder vom Kinde aus gesehen: Liebe und Gehorsam. Diese zwei Mächte bestimmen die spezifisch pädagogische Struktur der Erziehungsgemeinschaft. (...) Die zentrale pädagogische Aufgabe, die Hervorbringung eines persönlichen geisti-

⁵²⁹ Vgl. Vera King (2002) S. 35.

⁵³⁰ Erik H. Erikson (1981) S. 134.

⁵³¹ Vgl. ebd. S. 134.

⁵³² Vgl. Vera King (2002) S. 90.

⁵³³ Vgl. Pierre Bourdieu (1980) S. 23 f..

gen Lebens, fordert vom Erzieher die Liebesgemeinschaft mit dem Kinde, die ihm alle Türen in ihm öffnet und sein ganzes kleines Leben im Vertrauen solcher Liebe sammelt und bindet, trägt und steigert.“⁵³⁴ Wie Nohl feststellt, ist die emotionale Verbundenheit mit dem Adressaten der Erziehung erforderlich. Es gilt, das Kind sowohl in seinem Ist-Zustand als auch in seinen Möglichkeiten wahrzunehmen. Darüber hinaus wird eine seinsmäßige Verbindung von Autorität und Liebe unterstellt. Erst beide gemeinsam – ergänzt durch die Liebe und den Gehorsam des Kindes – vervollständigen die pädagogische Beziehung.

Das menschliche Bindungsverhalten bzw. „das Aufsuchen und Aufrechterhalten der Nähe eines anderen Lebewesens“⁵³⁵ bezieht sich auf eine Hauptbindungsfigur. Dabei handelt es sich in der Regel um die Mutter. Sie versorgt das Kind und lebt mit ihm in einem Haushalt. Das Bindungsverhalten verschafft dem Kleinkind Schutz vor Gefahren, Befriedigung seiner Bedürfnisse und Möglichkeiten, von der Mutter zu lernen. Dieses Verhalten reift früh, intensiviert sich und verringert sich im Erwachsenenalter.⁵³⁶ Es spielt über die gesamte Lebensspanne hinweg eine lebenswichtige Rolle.⁵³⁷

Das Bindungsverhalten äußert sich beim Kleinkind durch Schreien und Lächeln, um die Mutter in seine Nähe zu bringen, und in Nachfolgen und Anklammern, um das Kind in die Nähe der Mutter zu bringen.⁵³⁸ Die Zuwendungstendenz und die Aufnahme eines Kontakts werden gefördert. Das gilt für die emotionale Bindung zwischen Kind und Mutter wie für diejenige zwischen zwei Erwachsenen.⁵³⁹ Eine positive Qualität besonders der Mutter-Kind-Beziehung trägt entscheidend zur

⁵³⁴ Herman Nohl (1973) S. 43 f..

⁵³⁵ John Bowlby (1975) S. 186.

⁵³⁶ Vgl. ebd. S. 212 ff..

⁵³⁷ Vgl. ebd. S. 197.

⁵³⁸ Vgl. ebd. S. 198.

⁵³⁹ Vgl. Frank Teuteberg (1998) S. 91.

gesunden Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit bei.⁵⁴⁰ Laut Fromm ist Liebe mehr als eine symbiotische Bindung. Sie sei eine Charakterorientierung bzw. Haltung, sich der Welt als Ganzem zuzuwenden.⁵⁴¹

Ein liebevolles Miteinander zeichnet sich durch die Intensität der Rücksichtnahme, Annahme, Liebesfähigkeit und Kompatibilität der Bedürfnisse sowie verschiedener Verbindlichkeiten aus. Zunächst geht das Kind eine emotionale Bindung mit einer erwachsenen Bezugsperson aus der eigenen Familie ein. Irrationale Momente wie Sympathie erlangen bei der Wahl dieser Person Bedeutung. Das Kind strebt danach, dieser Bezugsperson nah zu sein.⁵⁴²

Die gefühlsmäßige Verbindung zwischen Kindern und ihren Eltern – und insbesondere zu den leiblichen Müttern - gilt nahezu als emotionale Universalie menschlichen Seins. Herrmann ist der Auffassung, dass „die emotionale Atmosphäre der Familie und die Persönlichkeit der Eltern, vor allem der Mutter, wahrscheinlich für die Persönlichkeitsentwicklung des heranwachsenden Individuums von sehr viel größerem Einfluß sind als die angewendeten speziellen Erziehungspraktiken und Sorgetechniken“⁵⁴³.

Die Eltern sind die ersten Vorbilder eines Kindes. Sie zeigen ihm, wie mit der Welt umzugehen ist und wie man sich handelnd mit ihr auseinandersetzt.⁵⁴⁴ Dabei können auch Eigenheiten der Eltern imitiert werden, die aus der distanzierten Betrachtung wenig nachahmenswert erscheinen.⁵⁴⁵ Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Kinder ihre Eltern in fast allen Lebenskontexten beobachten können. Bis auf

⁵⁴⁰ Vgl. ebd. S. 103 f..

⁵⁴¹ Vgl. Erich Fromm (1993) S. 75 f..

⁵⁴² Vgl. Frank Teuteberg (1998) S. 91 ff..

⁵⁴³ Vgl. Thomas Hermann (1976) S. 398.

⁵⁴⁴ Vgl. Bruno Hamann (2000) S. 107.

wenige Rückzugsmöglichkeiten der Eltern steht ihr öffentliches als auch ihr privates Leben unter Beobachtung ihrer Kinder. Sie kennen ihre Mutter als hergerichtete Dame in der Öffentlichkeit genauso wie als verschlafene Hausfrau in Pantoffeln und mit Lockenwicklern im Haar. Die Intimsphäre professioneller Erzieher ist deutlich besser geschützt als die von Eltern. Der Umstand, dass Kinder ihre Eltern in so unterschiedlichen, intimen Situationen beobachten, ermöglicht ihnen, entsprechendes Verhalten zu lernen.⁵⁴⁶ Dies gilt auch für das unerwünschte Verhalten. Spitz ironisiert den Widerspruch zwischen Elternverhalten und Verhaltensregeln für das Kind: „Tu` nicht, was ich tu`, tu` was ich sage!“⁵⁴⁷

Aktive Animiermacht äußert sich auch darin, dass Eltern ihre Kinder zu Aktivitäten veranlassen. Jeder offene Appell beinhaltet den Anspruch auf Animiermacht. Die Fähigkeit der Eltern, ihre Kinder anzuleiten und zu beeindrucken, hängt u.a. vom Wissensstand der Kinder, ihren Interessen oder auch der Präsentation der Gegenstände und Abläufe ab.

6.1.3. Kindesmacht

Auf den ersten Blick erscheint es nachvollziehbar, dass Eltern Macht über ihre Kinder haben. Jede menschliche Beziehung ist immer auch ein Machtverhältnis, in dem eine spezifische Machtverteilung gegeben ist. Eltern verfügen über mehr Macht als ihre Kinder. Letztere sind dadurch aber nicht gänzlich wehr- und machtlos. Kinder wenden auch Macht gegenüber ihren Eltern an. Die Macht in Kinderhänden ist ein nicht zu umgehender Einflussfaktor für Erziehung: Wo sich Kindesmacht der Elternmacht entgegenstellt, kann die erzieherische Wirkung

⁵⁴⁵ Bandura beschäftigt sich konkret mit der Verhaltensübernahme in Bezug auf Marotten und dem Grad ihrer Beliebtheit. In: Albert Bandura (1979a) S. 61.

⁵⁴⁶ Diese Lerneffekte richten sich auch danach, zu welchen disziplinarischen Maßnahmen die Eltern greifen. So lernen z.B. die Kinder von befehlenden Eltern, welche nicht stringent auf die Befolgung ihrer Befehle achten, diese Aufforderungen zu ignorieren. In: Albert Bandura (1979a) S. 92 f..

verändert werden. Und während „es selbstverständlich ist, daß elterliche Macht über Kinder schon wegen deren Schwäche und Hilflosigkeit praktisch unbegrenzt ist und von liebevoller Führung bis zu Kindesmisshandlung, ja sogar Mord reicht, kann andererseits etwa ein schreiendes oder sich irgendwelchen Wünschen der Eltern widersetzendes Kind (zum Beispiel beim Toilettentraining) ebenfalls eine Familie tyrannisieren.“⁵⁴⁸ Allerdings muss nicht jede Art kindlicher Machtausübung gleich in Gestalt von Tyrannei auftreten.

Ebenso wie die elterliche Macht speist sich die Kindesmacht aus unterschiedlichen Ressourcen und Potenzialen. Folgt man Beck-Gernsheim, so haben Kinder allein durch ihre Existenz eine große emotionale Macht über die Mütter, da diese der Beziehung eine besondere Bedeutung zuweisen.⁵⁴⁹ Wesentlich ist, dass das Kind über sie seinen Willen durchsetzen und sich auch dem Willen der Eltern widersetzen kann. Zu Erziehende können u.a. die Statik eines Erziehungsverhältnisses über ihr Verhalten bedrohen, indem sie passiv-aggressive Leistungsverweigerung zeigen, sich apathisch zurückziehen, sich undiszipliniert verhalten, den Erzieher offen infrage stellen oder diffamieren und Anspruch auf Protektion und andere Sonderbehandlungen erheben.

1) Überzeugungsmacht

Mit Hilfe von Überzeugungsmacht können Kinder die Einstellung ihrer Eltern verändern. Angriffsfläche ist bei reflektierenden Eltern aufgrund des Generationsunterschiedes gegeben: Sie stellen ihre Wahrnehmung, die ihnen zur Verfügung stehenden Informationen über gesellschaftliche Konventionen und ihre Wertmaßstäbe als möglicherweise veraltet und überholt in Frage. Dies gilt in besonderem Ausmaß für Moral, Anstand und Sitte – um drei der oft als altmodisch betrachteten Begriffe zu bemühen. Anlass dafür sind meistens Rückmeldungen der

⁵⁴⁷ René A. Spitz (1983) S. 144.

⁵⁴⁸ Hans Strotzka (1985) S. 88.

⁵⁴⁹ Vgl. Elisabeth Beck-Gernsheim (1997) S. 152 f..

Kinder an ihre Eltern, welche sozialisierend wirken können. Klewes bezeichnet diese wechselseitige Sozialisation der Kinder durch ihre Eltern und umgekehrt als „retroaktive Erziehung“.⁵⁵⁰ Wenngleich noch davon auszugehen ist, dass viele Eltern an ihren Vorstellungen festhalten, ist doch eine progressive Tendenz erkennbar, sich mehr auf die veränderten Umstände und ´neuen´ Bedürfnisse ihres Kindes einzustellen.

2) Verfügungsmacht

Sobald das Kind in die organisatorischen Routinen der Familie eingeführt ist und später auch mitgestalten kann, gewinnt es an Verfügungsmacht. Ein großes Potenzial an Verfügungsmacht wird sogenannten ´Schlüsselkindern´ wie auch älteren Geschwistern in einer kinderreichen Familie zugeschrieben. Beide Personengruppen nehmen ihren Eltern Aufgaben ab und gewährleisten dadurch die Gestaltung und den reibungslosen Ablauf von Alltagsroutinen.⁵⁵¹ Sie verfügen über Zugriff auf die Versorgungsressourcen. Hierüber ist es ihnen möglich, sich aus der Abhängigkeit von ihren Eltern zu lösen und ihr Leben wie auch das familiäre Zusammenleben selbständiger zu gestalten und eventuell Verfügungsmacht gegenüber jüngeren Geschwistern auszuüben.⁵⁵²

Augenscheinlich ist, dass Kinder wenig Kontrolle über ihre Eltern haben - Ausnahmefälle wie kranke, behinderte oder anderweitig beeinträchtigte Eltern ausgeschlossen. Während die Kontrollbedürftigkeit von Kindern vom Gesetzgeber im Rahmen von Jugendschutzgesetzen mitgetragen wird, ist ein nicht volljähriges Kind mit Kontrolle über Vater oder Mutter nur über psychologische Manipulation, Erpressung und

⁵⁵⁰ Vgl. Joachim Klewes (1983) S. 48 ff..

⁵⁵¹ Klewes bezeichnet den Vorgang des Beauftragens der Kinder als Delegation einfacherer Hilfs- oder Ich-unterstützender Aufträge. In: Joachim Klewes (1983) S. 54. Ähnliches findet sich bei Bruno Hamann (2000) S. 99 ff..

ähnliches vorstellbar. Diese Form der Ausübung von Verfügungsmacht zeigt sich fast ausschließlich implizit.

⁵⁵² Laut Fend werden im Verlauf des 12. bis 16. Lebensjahres insbesondere Altersgleiche emotionale und interpretative Bezugsinstanzen genutzt. Dies reduziert die diesbezügliche Abhängigkeit von den Eltern. In: Helmut Fend (1990) S. 78 f..

3) Informationsmacht

Wie in Zusammenhang mit dem Spracherwerb in der Familie aufgezeigt, erwirbt das Kind in den ersten Lebensjahren erst die Fähigkeit zu Sprechen. Später folgen Kompetenzen in Bereichen wie Lesen und Schreiben.⁵⁵³ Diese grundlegenden Fähigkeiten des menschlichen Kommunizierens müssen vorhanden sein, damit ein Kind informationsmächtig in der in Kapitel 5 bezeichneten Weise sein kann.

Die Gegenmacht von Kindern gegenüber der Informationsmacht ihrer Eltern zeigt sich negativ an der Verweigerung von Auskünften, unpräzisen Aussagen oder Lügen. Positiv ist sie daran zu erkennen, dass das Kind bereitwillig Rede und Antwort steht, sich Kenntnisse verschaffen kann und sie in Umlauf bringt.

Strotzka befasst sich mit den Folgen von Machtreduktion. Er stellt fest, dass Machtabbau statt zu Befreiungsgefühlen zu Angst und Orientierungslosigkeit führen kann. Mit dieser These stützt er sich auf die Folgen der '68er Bewegung, welche alte Machtstrukturen über Bord warf und dadurch weite Teile der Bevölkerung einer Freiheit überließ, mit welcher sie noch nicht umzugehen im Stande war. Die klassische Frage eines Kindes in einem der antiautoritären Kinderläden: „Müssen wir heute wieder spielen, was wir wollen?“⁵⁵⁴ ist als Zeichen für die Überforderung des Kindes zu bewerten, welches sich selbst und einer übermäßigen Freiheit überlassen ist. An die Stelle gewohnter Machtverhältnisse mit ihrer strukturierenden, ordnenden und selektierenden Funktion tritt ein Spielraum für eigene Entscheidungen. Die Welt erscheint den Betroffenen weniger übersichtlich, kontrollierbar und sicher. Dies gilt in besonderer Weise für Kinder. Dieser Umstand ist zu berücksichtigen, wenn die Abschaffung erzieherischer Machtverhältnisse propagiert oder ihre Verleugnung von Erzieherseite betrieben

⁵⁵³ Vgl. Gisela Szagun (1996) S. 238 f..

⁵⁵⁴ Hans Strotzka (1985) S. 91.

wird. Kinder werden durch ein Machtvakuum verunsichert. Zusätzlich potenziert es das Risiko einer unnatürlichen Kindsherrschaft.

4) Animiermacht

Typische Gegenwehr gegen Animiermacht-Manöver der Eltern ist die Rebellion gegen Pflege- und Ordnungsaufforderungen wie „Kämm Dir die Haare, putze Deine Zähne und räum endlich Dein Zimmer auf“ in Form von Widerspruch oder Ignoranz.

Die Kindesmacht basiert häufig auf einer angedrohten oder praktizierten Selbstgefährdung. Wenn ihr Kind nicht essen oder schlafen will, Gefahren ausgesetzt ist oder sich selbst verletzt, geraten seine Eltern in Alarmbereitschaft und sind zu großen Zugeständnissen bereit. Sie reagieren bereits intuitiv auf sein Weinen. Kinder können diese Sensibilität der Eltern gegenüber Alarmsignalen ausnutzen, um subtile Manipulationsversuche bis hin zu offenen Erpressungsattacken anzubringen. Weitere Beispiele dieser Art sind Nahrungsverweigerung und Selbstverletzung. Das Kokettieren mit Zuneigungsbekundungen seitens des Kindes kann hier ein Übriges tun. Das kindliche Dominieren aufgrund von Weinen oder Schmeicheleien ist alltäglich. Es wird nur selten mit Macht in Verbindung gebracht, da gerade jüngeren Kindern kaum strategisches Vorgehen zugeschrieben wird. Dies sorgt für einen blinden Fleck in der Wahrnehmung von Kindesmacht. Er ist einer der Gründe für die einseitige Betrachtung der elterlichen Macht als Omnipotenz gegenüber vermeintlich machtlosen Kindern.

6.1.4. Machtmissbrauch in der Familie

In der Familie werden die ersten und grundlegenden Erfahrungen mit Macht gemacht.⁵⁵⁵ Sie beeinflussen stark den Umgang mit ihr im weiteren Verlauf des Lebens. Die Familie kann als Urform erzieherischen

⁵⁵⁵ Vgl. Maja Storch (1994) S. 32.

Machtgebrauchs und -missbrauchs auftreten. Sie ist die erste soziale Beziehung im Leben eines Menschen, in welcher Macht ausgeübt und erfahren wird. Der Umgang mit eigener und fremder Macht wird von dem familiären abgeleitet.⁵⁵⁶ Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel ausführlicher als in den anschließenden darauf eingegangen, wie Missbrauch in der Familie stattfindet, welche Ursachen dafür verantwortlich sind und welche Konsequenzen zu erwarten sind.

Der Missbrauch elterlicher Macht ist überall dort anzutreffen, wo Eltern mit der Umsetzung ihrer Erziehungskonzepte scheitern, mit der Bewältigung der alltäglichen Aufgaben überfordert sind oder wo Eltern ihre Kinder ablehnen. Petris Auffassung zufolge ist die Ablehnung des Kindes durch seine Eltern der wichtigste Konfliktbereich, in dem es zu Gewaltausbrüchen und dauerhafter Gewaltausübung kommen kann. Sie kann auf die ungewollte Schwangerschaft, uneheliche Geburt, Behinderungen des Kindes, Minderjährigkeit, Krankheit oder Unreife der Eltern, Ablehnung des Erzeugers und vieles mehr zurückzuführen sein.⁵⁵⁷ Eine andere mögliche Ursache ist die Viktimisierung der Eltern in der eigenen Kindheit. Blieb es ihnen aufgrund einer harten, autoritären und missbrauchenden Erziehung verwehrt, liebevoll und umsichtig erzogen zu werden und sich frei entwickeln zu können, kann dies zur generationsübergreifenden Weitergabe an die eigenen Kinder führen. Glöckler erklärt, die betroffenen Eltern empfinden Genugtuung dabei, die erduldeten Demütigungen sowie die erlittenen Verletzungen und Ängste als unbewussten Racheakt gegenüber den eigenen Kindern zu vollziehen: „Und so werden viele Opfer wieder Täter, obwohl sie selbst als Kind unendlich unter solchen Verhaltensweisen gelitten haben.“⁵⁵⁸

Die Erziehungskonzepte von Eltern mit negativen Erfahrungen mit ihren Eltern sind einer schwierigen Bewährungsprobe ausgesetzt, da sie

⁵⁵⁶ Hierzu äußert sich ausführlich Hans Strotzka (1985) S. 15.

⁵⁵⁷ Vgl. Horst Petri (1989) S. 40.

⁵⁵⁸ Michaela Glöckler (2001) S. 196.

nicht auf eigenen, positiven Erfahrungen fußen. Die Umsetzung ihrer Vorstellungen ist oftmals nicht möglich oder führt zu erzieherischen Fehlformen, die in entgegengesetzter Weise extrem sind: Überfürsorglichkeit, Überbehütung, Verwöhnung, Inkonsequenz und Überforderung des Kindes mit inadäquaten Ansprüchen.⁵⁵⁹

Das Erleben ihres Versagens kann dazu führen, dass Eltern ihren vermeintlich undankbaren Kindern die Schuld zuweisen. In Aussagen der Eltern wie „**Ich** hätte mich in deinem Alter darüber gefreut, wenn ... – und **Du** weißt es nicht zu schätzen“ kann sich die elterliche Frustration über fehlgeschlagene, stellvertretende Bedürfnisbefriedigung zeigen. Andere Eltern haben die Erziehungsmaßstäbe ihrer autoritären Eltern internalisiert und geben diese nun in ähnlicher Form an ihre Kinder weiter. Die Begründung „Es hat mir ja auch nicht geschadet ...“ veranschaulicht die Verleugnung eigenen Leids und die Ignoranz gegenüber den eigentlichen Bedürfnissen ihrer Kinder. In diesem Fall handelt es sich um interpersonale Abwehr: Der Elternteil übernimmt die Position und Haltung der eigenen Eltern und wiederholt seine verdrängten Konflikte aus der Kindheit.⁵⁶⁰ Die Folgerichtigkeit dieses Leitpruchs wird nicht bezweifelt. Statt dessen gilt als bewährt, was man in der eigenen Erziehung durch die Eltern kennen lernte und erlitten hat. Insbesondere diese Haltung stellt einen guten Nährboden für Kindesmisshandlung dar, denn er befürwortet einen blinden Aktionismus, ohne den zugrunde liegenden Konflikt zu bearbeiten.⁵⁶¹ Damit die Verletzungen aus der eigenen Kindheit nicht bewusst wahrgenommen werden, wird das Verhaltensmuster der Eltern wiederholt.⁵⁶²

⁵⁵⁹ Vgl. Erich E. Geißler (1982) S. 73.

⁵⁶⁰ Laut Fantini liegt damit die Identifikation mit dem Angreifer und die identifizierende Introjektion vor. In: Christoph Fantini (2000) S. 82. Durch sie partizipiert der Unterlegene in seiner Phantasie an der Macht seiner Eltern. In: Ebd. S. 90 ff..

⁵⁶¹ Wetzels erörtert die intergenerationale Weitergabe von Gewalt in der Familie bzw. den Zusammenhang zwischen innerfamiliären Opfererfahrungen und der aktiven Gewalt in der Elternrolle. In: Peter Wetzels (1997) S. 218 ff..

⁵⁶² Vgl. Christoph Fantini (2000) S. 83.

Viele missbrauchende Eltern zeichnen sich durch ihr egozentrisches, eigennütziges Verhalten und Denken aus. Sie konstruieren eher eine verzerrte Sicht der Wirklichkeit in Bezug auf ihre Urheberschaft von ihre Kinder schädigenden handlungen, um ihre Vorstellungen und Verhaltensweisen begründen zu können, als sich und ihr Verhalten in Zweifel ziehen oder gar verändern zu müssen.⁵⁶³ Ein weiterer Indikator ist mangelnde Impulskontrolle, sexuell übergriffiges oder anderweitig gewalttätiges Verhalten kompensieren oder unterdrücken zu können. Hinzu treten eine geringe Stresstoleranz, emotionale Unsicherheit und eine reduzierte Fähigkeit der Regulation von Emotionen sowie eine mangelhafte Sensibilität für kindliche Bedürfnisse.⁵⁶⁴

Missbrauchende Eltern fügen ihren Kindern traumatisierende Verletzungen zu. Sie geben ihnen ein bizarres Selbstbild mit auf den Weg, das ihnen Wertlosigkeit, Schuld, Dummheit, Hässlichkeit und Sündhaftigkeit bescheinigt und zu übertriebenem Verantwortungsempfinden sowie einer verzerrten Wahrnehmung führen kann. Die Lebensqualität und das Selbstwertgefühl der Betroffenen können stark dadurch beeinträchtigt sein, dass sie:

- destruktive Freunde und Beziehungspartner wählen, die depressiv, alkoholkrank oder anderweitig süchtig sind,
- Kontaktabbruch oder Verletzungen als zwangsläufige Konsequenz von Erfahrungen zwischenmenschlicher Nähe betrachten,
- das Schlimmste von Menschen und der Welt schlechthin erwarten,
- eigene Bedürfnisse kaum wahrnehmen und ihnen nicht entsprechen,
- ihr ´wahres Gesicht´ aus Angst vor Ablehnung verbergen,
- Angst haben, jemand decke ihre Erfolge als Schwindel auf,
- perfektionistisch sind und glauben, es anderen nie recht machen zu können,
- Schwierigkeiten haben, sich zu freuen,

⁵⁶³ Susan Forward (1990) S. 164.

⁵⁶⁴ Vgl. Peter Wetzels (1997) S. 219.

- befürchten, wie ihre Eltern zu sein,
- Probleme haben, sich Ruhephasen einzuräumen,
- aus Angst vor Verletzungen in Isolation leben,
- schlecht zwischen eigenen und fremden Gefühlen unterscheiden können.⁵⁶⁵

1) Missbrauchte Überzeugungsmacht

Überzeugungsmacht wird missbraucht, wenn gezielt falsche und ideologisch verzerrte Erklärungen gegeben werden oder wenn das Kind überredet wird.⁵⁶⁶ Dies kann zu einer Beeinträchtigung des Kommunikationsvermögens und zu Missverständnissen führen, wenn diesem die begriffliche Grundlage fehlt.

Machtmissbrauch ist zu konstatieren, wenn das Kind als Person abgewertet wird: Nach Ansicht der Eltern dumm, hässlich, faul oder böse zu sein, trifft bei Kindern auf unhinterfragte Akzeptanz. Dies hat fatale Folgen für ihr Selbstwertgefühl. Eine weitere Missbrauchschance besteht darin, dass Eltern andere Menschen abwerten oder die Welt insgesamt als verabscheuungswürdig oder gefährlich verunglimpfen. Dies kann explizit artikuliert oder implizit über Affektregungen mitgeteilt werden.⁵⁶⁷ Forward bringt diesbezüglich Missbrauchsmöglichkeiten von 'giftigen' bzw. ihre Kinder schädigenden Eltern auf den Punkt: „Eltern, wie giftig auch immer, haben ein Monopol auf Glaubwürdigkeit und Macht.“⁵⁶⁸ Der Effekt wäre in diesem Fall ein tiefgreifendes Misstrauen oder gar Angst vor dem Leben und der Welt. Eine Option, den informationsbedingten Machtzuwachs des Kindes zu begrenzen, besteht darin, die Zuverlässigkeit gesammelter Informationen anzuzweifeln. Skepsis und Argwohn können dazu führen, dass das Kind dieses Machtpotenzial nicht nutzt und sogar paranoide Tendenzen auf-

⁵⁶⁵ Vgl. Susan Forward (1989) S. 127 ff..

⁵⁶⁶ Ladenthun verwendet hierfür den Begriff des Überwältigungsverbots. In: Volker Ladenthun (2002) S. 248.

⁵⁶⁷ Vgl. Günter Reich (1996) S. 226.

weist.⁵⁶⁹ Reich u.a. gehen davon aus, dass die Grundlage solchen Verhaltens Abwehrprozesse der Eltern sind. Ihre Traumatisierungen durch schwere Erkrankungen, gehäufte Todesfälle im sozialen Nahbereich, Eigentumsverlust, Gewalterfahrungen, sexueller Missbrauch etc. sind so schwerwiegend, dass die mit ihnen verbundenen Konflikte abgewehrt werden. Die Tradierung dieser Abwehrstrategie über Generationen hinweg kann die Folge sein.⁵⁷⁰

2) Missbrauchte Informationsmacht

Destruktive Anwendung von Informationsmacht kann darin bestehen, Informationen zurückzuhalten, falsche Informationen zu vermitteln, nur bruchstückhaft zu informieren oder gänzlich alle Informationen aus anderen Quellen für unsicher oder falsch zu erklären. So dienen z.B. Legenden vom 'Schwarzen Mann' dazu, Kinder von bestimmten Orten oder Aktivitäten fernzuhalten und die Mär, vom Küssen schwanger werden zu können, entsprechend zu sexueller Zurückhaltung oder Enthaltensamkeit. Wais und Gallé bezeichnen derartige Strategien als „Ent-Realisierung“⁵⁷¹.

In die Intimsphäre von Kindern einzudringen, kann missbrauchte Informationsmacht bedeuten. Das Tagebuch eines Kindes zu lesen, in seinen Unterlagen und in Kleidungsstücken 'herumzuschnüffeln', seine Freunde 'auszuhorchen' oder sich ohne Wissen des Kindes bei Lehrern über Schulleistungen zu erkundigen kann als Missbrauch betrachtet werden. Maßgeblich hierfür ist, ob das elterliche Handeln von dem Bedürfnis motiviert ist, ihr Kind zu schützen. Ist dieses Vorgehen auf andere Motive zurückzuführen, handelt es sich um Missbrauch. Neben dem übermäßigen Fordern und Einholen intimer Details ist das

⁵⁶⁸ Susan Forward (1989) S. 147.

⁵⁶⁹ Vgl. Ronald J. Comer (1995) S. 604.

⁵⁷⁰ Weitere Möglichkeiten zum Missbrauch der elterlichen Überzeugungsmacht können darin bestehen, das Kind von der Übernahme der Versorgerrolle und damit einhergehenden Pflichten wie bei der Parentifizierung zu überzeugen. In: Günter Reich (1996) S. 229 ff..

Weiterleiten von falschen Informationen sowie von solchen, die zu Missverständnissen einladen, als missbrauchend zu bedenken. Hinzu kommt der Missbrauch von Informationsmacht aufgrund des Zurückhaltens relevanter Informationen.

3) Missbrauchte Verfügungsmacht

In einem solchen Fall von Missbrauch werden Ressourcen und Aufgaben nicht so zugeteilt, wie es zur Bedürfnisbefriedigung und angemessenen Bewältigung nötig wäre. Verfügungsmacht kann missbraucht werden, indem eine nicht umsetzbare Einteilung der familiären Aufgaben vorgenommen wird. Es kann dazu führen, dass einzelne Familienmitglieder ihre Aufgaben nicht bewältigen können und überfordert sind, oder wichtige Bedürfnisse ignoriert werden. Strukturieren Eltern den Tagesablauf der Familie bewusst egoistisch, ohne die Bedürfnisse der übrigen Familienmitglieder zu berücksichtigen, ist Missbrauch von Verfügungsmacht festzustellen: wenn ein Kind durch die Verteilung der Aufgaben ausgebeutet, als 'Prügelknabe' misshandelt oder vernachlässigt wird. Verwahrlosungssymptome sind auffällige Effekte einer solchen Vernachlässigung.⁵⁷²

Die Grenze zur missbräuchlich eingesetzten Verfügungsmacht wird in dem Moment überschritten, in dem schlichte Prägung und Konditionierung an die Stelle von Erziehung treten. Die Verhaltensmodifikation mit Geld kann im Übrigen dazu führen, dass dem Kind die Wertigkeit der Ressource entgeht und es nicht lernt, mit seinem Geld hauszuhalten. Emotional vernachlässigte aber dafür finanziell übermäßig 'verwöhnte' Kinder entwickeln hierdurch oft eine Konsumhaltung und ein ausgeprägtes Prestigedenken basierend auf der Auffassung, Geld sei ein Ausdruck von Liebe und Anerkennung.⁵⁷³

⁵⁷¹ Matthias Wais u.a. (1996) S. 140.

⁵⁷² Die Verwahrlosung von Kindern und Jugendlichen gilt als häufige Folge der Vernachlässigung insbesondere psychischer Bedürfnisse. In: Walter Horney u.a. (1970) S. 859 sowie René A. Spitz (1983) S. 164 ff..

⁵⁷³ Vgl. Ingeborg Meckling (1987) S. 60 ff..

Ein typischer Akt von Missbrauch besteht in dem übermäßigen Kontrollieren und Beschränken der Freiheiten des Kindes. Dell ist sogar der Ansicht, Kontrolle finde stets unter Anwendung von Macht statt und schaffe Zerstörung.⁵⁷⁴ Kontrolle wird nicht adäquat ausgeübt, wenn der Aktionsradius des Kindes verringert wird, ohne dass Bedrohungen und Gefahren erwartet werden. Dies ist bei der sogenannten Überbehütung der Fall, wo stark in die Intimsphäre des Kindes eingriffen wird. Solch grenzverletzendes Elternverhalten wird in Zusammenhang mit der übermäßigen elterlichen Vereinnahmung gebracht.⁵⁷⁵ Am deutlichsten wird der Missbrauch von Kontrollmacht bei jedem übermäßigen Freiheitsentzug.

4) Missbrauchte Animiermacht

Eltern können ihre Macht, das Kind zu Tätigkeiten oder Haltungen animieren zu können, ausbeuterisch anwenden. Sie beeindrucken das Kind oder demonstrieren ihm, wie angenehm bestimmte Aktivitäten sind. So kann ein Elternteil das Kind dazu veranlassen, seine sexuellen Bedürfnisse zu befriedigen. Das Kind folgt in dem Glauben, die Eltern würden in seinem Interesse agieren. Die Animiermacht kann sehr eng mit Emotionen verbunden sein. Ihr Missbrauch fällt deshalb oft mit gefühlsmäßigem Missbrauch zusammen, da das Vertrauen des Kindes in die Zuverlässigkeit der elterlichen Sorge erschüttert werden kann.⁵⁷⁶ Wenn das Kind entdeckt, dass die Zuneigung der Eltern nicht gegeben ist, kann dies seinen Gefühlshaushalt empfindlich treffen.⁵⁷⁷

⁵⁷⁴ Vgl. Paul F. Dell (1986) S. 61.

⁵⁷⁵ Sebald und Krauth erörtern die Folgen des übermäßigen Kontrollierens, Verwöhnens, Bevormundens, Gefügig- und Abhängigmachens der Kinder von ihren Müttern als „Mamasyndrom“. In: Hans Sebald u.a. (1981) S. 25. Des weiteren setzen sich Horney u.a. mit der innerfamiliären Überbehütung auseinander. In: Walter Horney u.a. (1970) Bd. I. S. 858.

⁵⁷⁶ Hierzu schreibt Howells: „Psychische Interaktionen können also Befriedigung oder Enttäuschung, Kummer oder Leid, Sicherheit oder Gefahr bringen. Die Welt der Emotionen ist ebenso verräterisch und destruktiv wie die physikalische Welt.“ In: John G. Howells (1978) S. 49.

⁵⁷⁷ Petri befasst sich mit der Ablehnung des Kindes von Seiten seiner Eltern. In: Horst Petri (1989) S. 40 f..

Die große Angriffsfläche von Kindern gegenüber vorgetäuschter Zuneigung, Fähigkeiten und Eigenschaften eines vermeintlichen Vorbildes liegt insbesondere daran, dass ihnen eine situations- und personenangemessene Skepsis fehlt: eben die Erwartung, dass sich Menschen manchmal nicht authentisch zeigen, sondern sich verstellen und besser, attraktiver, kompetenter und liebenswürdiger darstellen, als sie es eigentlich sind.

Eine handlungsorientierte Missbrauchsform ist dort gegeben, wo Eltern als angeblich kompetente Personen die Kinder anleiten, obwohl sie inkompetent sind und dabei Unfälle oder andere Gefährdungen billigend in Kauf nehmen. Im Extremfall ist die Verletzung des Kindes beabsichtigt, um ein Lernen durch den Aha-Effekt zu initiieren. Dieses Vorgehen nach dem Motto 'Aus Schaden wird man klug' ist menschenverachtend und in keiner Weise mit Erziehung zu vereinbaren.

Resümee

Die familiäre Machtpraxis prägt insbesondere die Kinder. Sie ist die Urform menschlicher Machtausübung. Das Fundament des Machtgefälles zwischen Eltern und Kind beruht auf der Unmündigkeit und den fehlenden Selbsthilfekompetenzen des Kindes sowie auf der Überlegenheit der Eltern in Bezug auf ihre Lebenserfahrung, ihre ökonomischen, kognitiven und physischen Potenziale.

Die Eltern liefern die erste Kosmologie und Einschätzungen, wie die Welt beschaffen ist. Sie haben das Monopol an Überzeugungsmacht solange, bis alternative Überzeugungen an das Kind herangetragen werden. Dies geschieht in der Regel während der Pubertät und basiert u.a. auf der Reduktion des Bildungsgefälles zwischen Eltern und Kind.

Auch die elterliche Informationsmacht beruht hierauf. Hinzu kommen die überlegene Lese- und Schreibfähigkeit sowie Medienkompetenz

der Eltern. Erwirbt das Kind diese Fertigkeiten, reduziert dies den Machtvorsprung seiner Eltern. Aus diesem Grund kann durch die in der Schule erworbene Bildung die Informationsmacht der Eltern vermindert werden.

Die Verfügungsmacht der Eltern, den Tagesablauf zu organisieren, ist nicht primär erzieherisch motiviert. Die Möglichkeiten, das Kind zu belohnen oder zu bestrafen, umfassen sowohl den materiellen als auch den immateriellen Sektor. Insbesondere über Zuneigung oder die Verweigerung der Zuneigung kann die Bewertung des kindlichen Verhaltens transportiert werden. Des weiteren können Eltern über Kontrollmaßnahmen Macht ausüben. Dabei handelt es sich allgemein um die Beschränkung des Aktionsradius des Kindes. Diese Vorgehensweise ist durch die Schutz- und Sicherheitsbedürfnisse der Eltern ambitioniert.

Die Animiermacht der Eltern beruht auf ihrer emotionalen Bindung zum Kind. Der Einfluss insbesondere der Hauptbindungsfigur ist als außerordentlich einzuschätzen. Dies gilt auch für die Vorbildfunktion der Eltern. Sie sind einige der ersten Modelle, von denen das Kind über Modelllernen neue Verhaltensweisen erwerben kann. Im Gegensatz zu primär pädagogischen Erziehungskontexten haben die Eltern weniger Rückzugsmöglichkeiten. Dies hat zur Folge, dass auch erzieherisch nicht wertvolles Verhalten der Eltern nachgeahmt werden kann.

Die elterliche Machtausübung ist wesentlich auf die Schwächen und die Verletzlichkeit der Kinder gerichtet. Schutz und Hilfe sind grundlegende Leistungen, welche von Eltern erbracht werden. Das Wahrnehmen und Beurteilen von Welt, das Abschätzen von Risiken, die Strukturierung des Lebens, Handlungsanleitung sowie die Orientierung im Denken können für Kinder zum gefährlichen Unterfangen werden.

Das Zusammenleben der Familie als Haushaltsgemeinschaft ermöglicht den besonderen Zugriffsspielraum der Eltern. Die Macht der Eltern kann insbesondere dadurch vermindert werden, dass die Kinder Fertigkeiten und Wissen erwerben, eigene Erfahrungen machen und sich räumlich distanzieren. Des Weiteren kommen weitere Lebenskontexte und alternative Quellen von Etikettierungen, Definitionen, Informationen hinzu, die den Eltern ihren Einfluss auf die Kinder streitig machen können oder sie bestätigen können.

Die Ablehnung des Kindes, die eigene Viktimisierung in der Kindheit, Überforderung und fehlende Kompetenzen der Eltern können Ursachen für ihren Machtmissbrauch sein. Sie können Überzeugungsmacht missbrauchen, indem sie ihre Kinder überreden, indoktrinieren, verunsichern und abwerten oder aber ein zu positives Weltbild vermitteln, dass die Risiken und Gefahren außer Acht lässt. Derartiges Vorgehen ist umso folgenreicher für ein Kind, je mehr die Eltern das Monopol an Überzeugungsmacht innehaben.

Der Missbrauch der Informationsmacht zeigt sich in der Verweigerung wichtiger Informationen oder der Vermittlung falscher oder halbwahrer Auskünfte, die zu Missverständnissen und Fehleinschätzungen einladen. Des Weiteren handelt es sich bei dem übermäßigen Fordern intimer Auskünfte um missbrauchte Informationsmacht.

Die Verfügungsmacht kann durch übermäßige oder zu geringe Kontrolle des Kindes und der Beschränkung seines Handlungsspielraums missbraucht werden. Ihre Effekte sind z.B. Verwahrlosung durch Vernachlässigung sowie Ausbeutung durch Überforderung mit nicht adäquaten Aufgaben. Hinzu kommen das maßlose und willkürliche Belohnen und Bestrafen. Bei der Bestrafung handelt es sich um eine erzieherisch unzulässige da ineffektive und sich negativ auswirkende Methode.

Animiermacht wird von Eltern missbraucht, wenn sie sich nicht authentisch verhalten und das Kind unmäßig begeistern oder entmutigen. Insbesondere die Vortäuschung von Zuneigung und Kompetenz als auch der Entzug der Zuneigung sind hier als missbräuchlich aufzuzählen.

Die Kindesmacht beeinflusst die Wirksamkeit der Elternmacht. Die erstere ist nicht erzieherisch orientiert. Sie enthält aber auch Anteile der vier Machtarten. Die Überzeugungsmacht von Kindern ist auf ihr Wissen und ihre Einschätzungen zurückzuführen. Sie geht mit einem Zuwachs an Informationsmacht bzw. Zugewinnen an Wissen einher. Kinder üben Verfügungsmacht aus, indem sie im Haushalt helfen. Es bleibt festzuhalten, dass Kinder wesentliche Macht dadurch haben, indem sie eine Selbstgefährdung androhen oder durchführen und dadurch, dass sie Sympathie und Liebe verweigern oder geben können.

Die Kindesmacht ist als Erziehung beeinflussende Variable zu berücksichtigen. Aktuell ist festzustellen, dass die Kindsmacht einen 'blinden Fleck' darstellt. Dies ist u.a. darauf zurückzuführen, dass Kindern weniger strategisches und damit absichtsvolles Vorgehen unterstellt wird.

6.2. Macht in der Schule

Die Schule ist eine soziale Einrichtung. Ihr Zweck besteht darin, der Gesellschaft leistungsfähigen Nachwuchs zu sichern.⁵⁷⁸ Sie gilt Dreeben zufolge als Sozialisationsagentur mit der Aufgabe, psychische Veränderungen von Menschen zu bewirken und ihnen dadurch den Übergang in andere Institutionen zu ermöglichen.⁵⁷⁹ Das staatliche Bildungsorgan Schule soll „als Macht- und Anpassungsinstrument“⁵⁸⁰ das Fortbestehen der Gesellschaftsform sichern.

⁵⁷⁸ Vgl. Helmwart Hierdeis (1983) S. 14.

⁵⁷⁹ Vgl. Robert Dreeben (1980) S. 5.

⁵⁸⁰ Strotzka, Hans (1985) S. 99.

Ulich ist der Auffassung, Macht – verstanden als Steuerung und Beeinflussung des Verhaltens anderer – sei ein bislang eher unterschätztes und wichtiges Moment der schulischen Sozialisation. Sie vollziehe sich vorrangig in der Interaktion zwischen Schüler und Lehrer.⁵⁸¹

In der Schule wird davon ausgegangen, dass Kinder Lernbedürfnisse haben und dass sie lernfähig sind.⁵⁸² Die Bedürfnisse sollen durch Lernangebote befriedigt werden.⁵⁸³ Die schulische Erziehung⁵⁸⁴ und Bildung bietet Lernhilfe in Bezug auf der Idee des Guten verpflichtete Inhalte und Fähigkeiten und bei der Behebung von Hemmnissen, die die Befriedigung der Lernbedürfnisse behindern. Zusätzlich leistet sie Lernhemmungen bei gegenläufigen Inhalte etc., welche sich später negativ entwickeln können.⁵⁸⁵ Dabei wird davon ausgegangen, der Mensch verfüge von Anfang seiner Existenz an über das Vermögen der Selbsttätigkeit. Dieses gelte es hervorzulocken, zu leiten oder ihr entgegenzuwirken.⁵⁸⁶

Die Schule ist die öffentliche Anstalt, „wo das Unterrichten die Hauptsache ist.“⁵⁸⁷ Sie leistet die nach institutionellen Regeln verfahrenende Staatserziehung.⁵⁸⁸ Die Schule stellt einen Kontext professioneller pädagogischer Denkweise und daraus gefolgertem Handeln dar. Der Sachverstand des Lehrers und seine Methodenkompetenz geben laut Hamann die Impulse an Stelle von Neigung, Liebe und Gefühl.⁵⁸⁹ Dreeben erörtert den Stellenwert von Liebe seitens des Lehrers wie

⁵⁸¹ Vgl. Klaus Ulich (1976) S. 19 ff..

⁵⁸² Hierzu äußert sich ausführlich Werner Loch (1979) S. 21 ff..

⁵⁸³ Vgl. Helmwart Hierdeis (1983) S. 119.

⁵⁸⁴ Weber definiert Unterricht als erziehend im umfassenden Sinn der Enkulturationshilfe. Man bemühe sich um eine in Schulen oder anderen Ausbildungseinrichtungen organisierte Auslösung, Steuerung und Kontrolle systematischer, methodischer und ökonomisierter Lernprozesse. In: Erich Weber (1974) S. 196 ff..

⁵⁸⁵ Loch setzt sich mit den phänomenologischen Kriterien der Erziehung auseinander. In: Werner Loch (1998) S. 321 f.. Dieser Gedankengang geht zurück auf Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1959) S. 58 ff..

⁵⁸⁶ Vgl. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1959) S. 50 ff..

⁵⁸⁷ Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1959) S. 37.

⁵⁸⁸ Vgl. ebd. S. 52 f..

⁵⁸⁹ Vgl. Bruno Hamann (1994) S. 115.

folgt: „Liebe ist in der Schule zwar nicht verboten, aber sie wird weniger intensiv und unter beschränkteren Bedingungen zum Ausdruck gebracht.“⁵⁹⁰ Das Lehrer-Schüler-Verhältnis sei durch Sachlichkeit und die Bewältigung spezifischer Aufgaben gekennzeichnet. Vom Lehrer werde erwartet, freundlich zu sein, aber den intensiveren Ausdruck von Liebe zu vermeiden.⁵⁹¹ Er verfüge nicht über die emotionalen Mittel zur Aufrechterhaltung von Macht, welche für die Familie charakteristisch sei, wie z.B. Liebesentzug, Wärme, Anerkennung und Förderung in einer intimen, andauernden Beziehung.⁵⁹² Hierdurch unterscheidet sie sich von der familiären Erziehung.⁵⁹³

Die Schule ist keine Haushalts- und Lebensgemeinschaft wie die Familie, sondern der institutionalisierte Kontext professioneller pädagogischer Beziehungen. In ihnen übernimmt der Lehrer längerfristig und regelmäßig die primäre Erziehungsrolle.⁵⁹⁴ Die Erziehungsfunktionen sind hier in einen speziellen pädagogischen Handlungsbereich eingebettet. Sowohl Lehrer als auch Schüler sind primär auf pädagogische Rollen fixiert. Ihre Positionen sind durch die erzieherischen Erwartungen und Bedürfnisse der Beteiligten bestimmt. Die im Unterricht verwendeten Instrumente, Mittel und praktizierten Methoden werden nach pädagogischen Gesichtspunkten ausgewählt.

Die Schule konstruiert Lebensräume, in welchen die Allgemeinbildung der Schüler Priorität hat. Dafür wird eine kindorientierte und bildungsfördernde Umgebung gestaltet.⁵⁹⁵ Die Kinder haben in der

⁵⁹⁰ Vgl. Robert Dreeben (1980) S. 30.

⁵⁹¹ Vgl. ebd. S. 30.

⁵⁹² Vgl. ebd. S. 35.

⁵⁹³ Schleiermacher differenziert zwischen der Erziehung in der Familie und der Schule u.a. anhand der Liebe. Während sie als Motiv die Familienerziehung durchdringen könne, verhalte es sich bei der Staatserziehung in der Schule anders. In: Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1959) S. 53.

⁵⁹⁴ Vgl. Janpeter Kob (1976) S. 70.

⁵⁹⁵ Der Schüler hat ein Recht darauf, dass seine entwicklungsbedingten Bedürfnisse in der Schule und im Unterricht respektiert werden. Der Unterricht ist kindgemäß zu gestalten. Deshalb bedarf es einer Anpassung an die aktuellen endogenen Befindlichkeiten des Schülers und das ihnen gemäße Gestalten der exogenen

Schule weniger Möglichkeiten zu unbeobachteter, unbeurteilter Privatsphäre als in der Familie.⁵⁹⁶ In der Letzteren gibt es deutliche Alltagsanbindungen, aufgrund denen noch andere als erziehende und bildende Aufgaben zu bewältigen sind. In diesem Sinne kategorisiert Kob die Rolle der Eltern als primär nicht-pädagogische Rolle.⁵⁹⁷

In Schulen wird die Umwelt selektiv präsentiert.⁵⁹⁸ Dies gilt für die beteiligten Personen wie für die Methoden und Inhalte.⁵⁹⁹ Es ist zwischen zwei Selektionsmechanismen zu unterscheiden. Zum Einen findet eine Selektion der Schüler und Lehrer für die Schule nach Alter, Bildungsstand, eventuell Geschlecht und Religionszugehörigkeit usw. statt. Eine Klassengemeinschaft wird zusammengestellt, deren Mitglieder hinsichtlich der eben angeführten Kriterien als gleich erachtet werden. Diese Auswahl soll die Möglichkeiten zur chancengleichen Teilnahme am Bildungsprozess gewährleisten.⁶⁰⁰ Zum Anderen existiert eine Selektion durch die Schule anhand von erworbenen Qualifikationsnachweisen. Sie differenziert zwischen Begabten und weniger Begabten, Geeigneten und weniger Geeigneten.⁶⁰¹ Aufgrund der gesellschaftlichen Relevanz schulischer Qualifikationsnachweise schreibt Hierdeis ihr ein „Qualifikationsmonopol“⁶⁰² zu. Die Zuweisung beruflicher Chan-

Gegebenheiten. In: Walter Wellenhofer (2002) S. 36 f. und S. 117. Hiergegen wird kritisch eingewendet, ein dermaßen festgefügtes und durchstrukturiertes Etablisement sei besonders für unsichere, zögernde, unselbständige Zöglinge ein Glücksfall: Es decke ihre Defizite ab und verhindere ihre Entwicklung. In: Josef A. Mönninghoff (1992) S. 34.

⁵⁹⁶ Vgl. Robert Dreeben (1980) S. 23.

⁵⁹⁷ Vgl. Janpeter Kob (1976) S. 70.

⁵⁹⁸ Mit der selektiven Funktion der Schule beschäftigen sich Jürgen Feldhoff (1971) S. 82 f., Theodor Ballauff (1982) S. 40 f. sowie Maria Fölling-Albers (1980) S. 15.

⁵⁹⁹ Hier sei auf die ‚Didaktische Brechung‘ verwiesen. Sie beinhaltet die Vereinfachung und Verkürzung der gesamtgesellschaftlichen Erfahrungs- und Wissensbestände. In: Werner Jank u.a. (1991) S. 250 f.. Meyer bezeichnet dies als „Inszenierung der Wirklichkeit“. In: Hilbert Meyer (1987a) S. 80.

⁶⁰⁰ Vgl. Jürgen Feldhoff (1971) S. 83.

⁶⁰¹ Ballauff sowie Hierdeis befassen sich mit der selektiven bzw. seligierenden Funktion von Schule. In: Theodor Ballauff (1982) S. 40 wie auch Helmwart Hierdeis (1983) S. 132 f..

⁶⁰² Helmwart Hierdeis (1983) S. 130.

cen und Positionen erfolgt aufgrund der individuellen Leistungsnachweise.⁶⁰³

Schüler werden im Unterricht mit einer Welt konfrontiert, deren Bildungsgehalt konzentriert ist. Die unterrichteten Inhalte und demonstrierten Zusammenhänge bieten komprimiert die für wichtig und wertvoll erachteten Erkenntnisse und Fertigkeiten.⁶⁰⁴ Dabei werden zwei Ziele verfolgt: Einerseits soll der geistige Horizont des Schülers erweitert werden. Dies beinhaltet u.a. den Erwerb von Wissen, Können und Fähigkeiten. Andererseits gilt es, Haltungen beim Edukanden zu begründen und zu stabilisieren. Dazu zählt der Erwerb einer vergleichsweise konstanten Einstellung.⁶⁰⁵

Die Schule ist in der Biographie eines Individuums nicht die erste Erziehungsinstanz. Sie baut auf den Ergebnissen anderer Instanzen wie der Familie, dem Kindergarten oder Hort etc. auf. Weder macht sie die vorausgegangenen Lernerfahrungen in der Familie nicht rückgängig, noch ersetzt sie diese. Statt dessen fügt die schulische Bildung etwas hinzu und korrigiert vorhandene Fehlentwicklungen.⁶⁰⁶ Edding hält den Ertrag des Tätigkeitssektors Schule für entscheidend abhängig von anderen Lernerfahrungen. Zum Zeitpunkt des Schulbeginns seien bereits viele Voraussetzungen für den Lernerfolg festgelegt. Folglich seien die Möglichkeiten des Intervenierens von Seiten der Schule begrenzt.⁶⁰⁷

In der Schule können Lösungsstrategien für gestellte Probleme theoretisch durchgespielt und z.T. praktisch ausprobiert werden. Es wird bereits im Voraus für angemessene Hilfestellungen und Korrekturmög-

⁶⁰³ Vgl. Jürgen Feldhoff (1971) S. 82.

⁶⁰⁴ Die Bildungstheoretiker favorisieren die Komprimierung der Stofffülle nach den drei Kategorien Elementares, Fundamentales und Exemplarisches. In: Werner Jank u.a. (1991) S. 146.

⁶⁰⁵ Vgl. Bruno Hamann (1994) S. 97.

⁶⁰⁶ Vgl. Robert Dreeben (1980) S. 23.

lichkeiten gesorgt. Dies ist z.B. durch die sogenannten 'Hilfestellungen' beim Geräteturnen im Sportunterricht oder bei Experimenten im Chemieunterricht unter Einhaltung von Vorsichtsmaßnahmen möglich. Die Schule ist ein pädagogisch konstruierter Schonraum, der Platz für Fehler lässt. So wird im handlungsorientierten Unterricht erwartet, dass Menschen Fehler machen und versagen können - und dass sie aus ihren Fehlern lernen können.⁶⁰⁸

Der Schulbeginn bedeutet in der Biographie eines Kindes einen entscheidenden Wechsel. Spätestens zu diesem Zeitpunkt wird die elterliche Ganztagsbetreuung beendet. Viele Kinder verlassen zum erstenmal die Geborgenheit des Elternhauses. Ein Vorschulkind, das bislang nur die Laissez-Faire-Haltung seiner Eltern kennen lernte, kennt kaum Grenzen seiner Fähigkeiten. Seine Allmachtsphantasien werden nun mit dem Reglement in der Schule konfrontiert, das seine Anpassung und Unterordnung fordert.⁶⁰⁹ Dieser Prozess kann laut Albath für das geschickteste und intelligenteste Kind schmerzhaft sein.⁶¹⁰

Das Bild vom Praxisschock eines Schulanfängers inklusive der Wahrnehmung seiner Entmachtung ist nur ein mögliches. Daneben existiert das der fortschreitenden Ermächtigung des Schülers durch die Zunahme seines Wissens und Könnens. Mit dem Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit und vielen anderen Fertigkeiten und Kenntnissen erobert sich der Edukand zunehmend seine Welt. Er lernt in der Schule mehr Möglichkeiten kennen, sich seiner gegenständlichen und sozialen Umwelt zu bemächtigen. So betrachtet, kann der Schulbeginn

⁶⁰⁷ Vgl. Friedrich Edding (1971) S. 52.

⁶⁰⁸ Über die Toleranz gegenüber Fehlern von Schülern und die Möglichkeit, Fehler des Lehrers absichtsvoll einzusetzen, äußert sich Hilbert Meyer (1987b) S. 403 und S. 135.

⁶⁰⁹ Vgl. Robert Dreeben (1980) S. 24.

⁶¹⁰ Vgl. Hartmut Albath u.a. (1984) S. 27.

als angenehm empfunden werden und mit einem Zugewinn an Macht verbunden sein.⁶¹¹

6.2.1. Die Lehrer-Schüler-Beziehung

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis beruht auf Unterschieden. Die Asymmetrie ihres Verhältnisses wird durch die Polarität von Wissen und Unwissen, Fähigkeit und Unfähigkeit begründet. Wesentlich für diese Beziehung sind die noch unzureichende Bildung des Schülers und seine Lernfähigkeit.⁶¹² Diese stellt sowohl eine Möglichkeit als auch ein Risiko dar. Sie ist eine Chance, Wachstums-, Erziehungs- und Bildungshilfen anzunehmen und sich beeinflussen zu lassen. Sie ist aber auch eine Gefahr für den Menschen, da er durch sie verführbar und beeinflussbar im negativen Sinne wird.⁶¹³

Der behelrende und erziehende Eingriff in das Leben eines Edukanden wird darüber legitimiert, dass der Lehrer die noch unausgereiften Potenziale des Schülers zu dessen Bestem im Unterrichtsverlauf ausschöpft, optimiert oder in angemessenere Bahnen lenkt. Der Schulunterricht wird staatlich verordnet. „Die Klientel kommt nicht freiwillig, sondern unterliegt bis zur Volljährigkeit der Schulpflicht, der Lehrer muss also die Berechtigung und Notwendigkeit der Lernaufgabe glaubwürdig vertreten“⁶¹⁴. Die Schule ist eine Zwangsanstalt.⁶¹⁵ Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist eine erzwungene, soweit es den Schüler betrifft.

Der Unterricht ist das spezifische Vehikel der Lehrer-Schüler-Interaktion. Er wird definiert als „die planmäßige, absichtsvolle, meist

⁶¹¹ Die Aussagen von Schulanfängern, der Schulbeginn sei positiv erlebt worden, finden sich in dem Werk von Christa-Maria Borgmeier (1980) S. 37 ff..

⁶¹² Loch nennt Bildsamkeit und Begabung als zur Lernfähigkeit äquivalente Begriffe. In: Werner Loch (1979) S. 21.

⁶¹³ Vgl. ebd. S. 24.

⁶¹⁴ Gernot Gonschorek u.a. (2000) S. 223.

professionelle und institutionalisierte Übermittlung von Kenntnissen, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten.“⁶¹⁶ Der Lehrer organisiert und strukturiert den Ablauf. Er soll Lernaufgaben stellen, die der Schüler mit Lernhilfen bewältigen kann. Dafür muss der Lehrer dem Schüler mindestens insoweit überlegen sein, als es für eine erfolgreiche Lösung der Lernaufgabe und eine angemessene Hilfestellung notwendig ist. Er muss das, was der Schüler lernen soll, besser verstehen als dieser.⁶¹⁷ Des weiteren ist die Bereitschaft des Schülers erforderlich, die angebotene Lernhilfe anzunehmen. Lernen ist eine vom Edukanden geleistete Verhaltensänderung. Er ist das Subjekt der Erziehung und Bildung, denn: „Was aus den Intentionen der Erzieher wird, hängt davon ab, was die Erzogenen in ihren Lebensläufen daraus machen.“⁶¹⁸ Der Lehrer kann zwar Inhalte lehren und Wirkungen seines Handelns prognostizieren, aber erst der Edukand verarbeitet Erziehung und Bildung.⁶¹⁹

Der Lehrer soll seine individuellen Neigungen oder Abneigungen kontrollieren.⁶²⁰ Er soll ferner Wertkategorien und Weltanschauungen nur reflektiert an die Schüler vermitteln und sein eigenes Handeln reflektieren.⁶²¹ Das Zurücknehmen der subjektiven Komponente dient dazu, den Umgang mit bestehenden Vorurteilen u.ä. zu vereinfachen. Damit soll der Auflage der Gleichbehandlung und Chancengleichheit⁶²² genüge getan werden. Alle Schüler sollen vom Lehrer als gleich und indi-

⁶¹⁵ Vgl. Hans Eckbert Treu (1989) S. 13 ff..

⁶¹⁶ Winfried Böhm (2000) S. 543.

⁶¹⁷ Vgl. Werner Loch (1979) S. 37.

⁶¹⁸ Ebd. S. 87.

⁶¹⁹ Vgl. ebd. S. 85 f.. Außerdem erörtert Hofmann die Ursachen, weshalb Lernen nicht gelehrt werden kann. In: Franz Hofmann (2000) S. 53.

⁶²⁰ Mit dem Zusammenhang zwischen Sympathie und Antipathie und der Benotung der Schüler beschäftigen sich Beate Minsel u.a. (1978) S. 75 f..

⁶²¹ Laut Döring ist keine stete Reflexion des Lehrerhandelns zu leisten. Ein Lehrer könne nicht durchgängig reflektiert entscheiden und handeln, da der Handlungsdruck spontane Reaktionen erfordere und sich Begründungen und Legitimationen für das Vorgehen oft erst aus den Handlungsfolgen ergeben. In: Klaus W. Döring (1980) S. 323 ff..

⁶²² Ulich zufolge ist Chancengleichheit nur als Recht auf eine individuelle Begabungsförderung vertretbar. In: Klaus Ulich (1976) S. 82.

viduell verschieden angenommen werden.⁶²³ Jegliche Form von Diskriminierung soll vermieden werden. Niemand soll vorgezogen oder benachteiligt werden. Des Weiteren wird vom Lehrer erwartet, sich authentisch und zugleich reflektiert und selektiv zu verhalten. Authentizität bedeutet Echtheit bzw. zu sein, was man – ohne Fassade – ist, ungekünstelt und ehrlich gegenüber sich selbst sowie anderen. Generell ist es problematisch, echt und selektiv zugleich zu sein, da Authentizität den Verzicht auf Beschränkungen erfordert.⁶²⁴

Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist zeitlich über ein Erfolgskonzept im Sinne von Lernleistungen bzw. -erfolge der Schüler begrenzt. Sie erstreckt sich über einen kürzeren Zeitraum als familiäre Beziehungen.⁶²⁵ Das Verhältnis kann nur dann beendet werden und den Schüler für andere Ausbildungen freigeben oder ihn in die Erwerbstätigkeit oder die Arbeitslosigkeit entlassen, wenn er die notwendigen Bildungsnachweise erbringen kann. Ist dies nicht der Fall, greifen Motivationshilfen, Sanktionen oder Kompensationsstrategien wie die Klassenwiederholung⁶²⁶, Förderunterricht und Einrichtungen wie Sonderschulen.⁶²⁷ Ihr Ziel ist es, den Nachhol- und Förderungsbedarf des Schülers zu decken.⁶²⁸ Ferner gibt es die Möglichkeit, nicht-schulische Angebote wie Nachhilfe, Sprachreisen etc. in Anspruch zu nehmen, insoweit es die finanziellen Möglichkeiten der Eltern zulassen oder staatliche Programme dies unterstützen. Die Schulpflicht zwingt jeden

⁶²³ Um dies zu ermöglichen, sei der Eros aus der Erziehung fernzuhalten. Er schließe die Erziehung aus. Ein vergötterter Gegenstand müsse notwendig den erzieherischen Willen lähmen und die Gleichbehandlung der Kinder erschweren. In: Otto Friedrich Bollnow (1964) S. 52.

⁶²⁴ Vgl. Gernot Gonschorek (2000) S. 237 sowie Reinhold Miller (1987) S. 59 ff..

⁶²⁵ Vgl. Robert Dreeben (1980) S. 24. Wellenhofer bezeichnet dies als Chancengerechtigkeit. Diese verlange nach gezielter Förderung individueller Potenziale durch kompensatorisch-adaptive Maßnahmen. In: Walter Wellenhofer (2002) S. 111.

⁶²⁶ Vgl. Helmut Fend u.a. (1977) S. 65 ff..

⁶²⁷ Vgl. Helmwart Hierdeis (1983) S. 95.

⁶²⁸ Vgl. Hilbert Meyer (1987) S. 89 ff.. sowie Klaus Ulich (1976) S. 82.

Schüler dazu, ein bestimmtes Mindestmaß an Allgemeinbildung zu erwerben.⁶²⁹

Die Schule ist eine für unterschiedliche Personen offene Institution, die jährlich eine neue Klientel rekrutiert und eine gebildete in neue Lebensbereiche entlässt. Die personelle Besetzung des Unterrichtsgeschehens besteht aus Schülern und Lehrern. Des weiteren gehört zum gesellschaftlichen Subsystem Schule staatliches Kontroll-, Betreuungs- und Verwaltungspersonal. Hierzu sind u.a. Vertreter der Schulbehörde und Schulaufsicht, Vertrauenslehrer, Schulpsychologen und Schulleiter zu zählen. Der Elternbeirat und die Schülervertretung ergänzen die administrative Kontrolle und Mitbestimmung.⁶³⁰ Das Lehrer-Schüler-Verhältnis, das in dieser Arbeit fokussiert wird, stellt einen verkürzten Ausschnitt des üblichen Gruppenkontexts einer Schulklasse dar.

Der Lehrer übt laut Döring wegen seiner nachweislich erworbenen Kompetenzen wie Sach- und Handlungswissen, Motivation und berufsspezifisches Ethos eine bezahlte Dienstleitung aus.⁶³¹ Sein Verhalten wird sowohl von seiner professionell-distanzierten Rolle als Lehrer und von seiner nicht-pädagogischen, privaten Rolle beeinflusst. Er ist immer zugleich Privatperson und Berufs-Erzieher.⁶³² Das Lehrer-Schüler-Verhältnis enthält immer auch Anteile einer nicht-sexuellen intimen Privatbeziehung. Der professionelle Anteil ist beamtenrechtlich, durch das Berufsethos⁶³³ und im Rahmen der Curricula festgelegt.⁶³⁴ Der private ist eher diffus und enthält eine Vielzahl unterschiedliche Rollen wie die der Mutter, Tochter, der Nachbarin und Sport- oder Arbeitskollegin. Sowohl die privaten Rollen als auch die spezifische eines Bil-

⁶²⁹ Vgl. Hans Eckbert Treu (1989) S. 52 ff..

⁶³⁰ Vgl. Peter Fauser (1986) S. 129.

⁶³¹ Vgl. Klaus W. Döring (1980) S. 11 wie auch Bruno Hamann (1994) S. 119 und Franz Hofmann (2000) S. 263.

⁶³² Vgl. Gerald R. Grace (1973) S. 66 ff..

⁶³³ Vgl. Martina Maurer-Wengorz (1994) S. 17 ff..

⁶³⁴ Vgl. Gernot Gonschorek u.a. (2000) S. 118 ff..

dungsexperten sollen vom Lehrer miteinander vereinbart werden. Dabei können verschiedentlich Ungleichgewichte auftreten.⁶³⁵

Die Fähigkeit, beide Rollen miteinander in Einklang zu bringen, macht neben anderem das professionelle Lehrerverhalten aus.⁶³⁶ Wird der Lehrer den teilweise widersprüchlichen Anforderungen als Privatperson und Lehrer nicht gerecht, kann sich dies in der distanzlosen Verkindlichung oder im technologischen Abfertigen der Schüler zeigen. Dominiert in seinem Verhalten die Distanztendenz, bleibt die Beziehung zum Schüler unterkühlt. Laut Gudjons werden Liebe und Nähe von solchen Lehrern als Angst vor dem Verschlungenwerden und als Selbstzweifel erlebt.⁶³⁷ Die Schwelle zu überzogener und diffuser Intimität wird überschritten, wenn der Lehrer die Rolle eines Elternteils, eines Spielkameraden oder 'guten Kumpels' übernimmt. Die Ursache hierfür kann ein großes Bedürfnis nach Nähe und Anerkennung sein. Die betroffenen Lehrer können schlecht 'Nein' sagen, Forderungen oder Spannungen im Unterricht ertragen. Sie werden von dem Wunsch geleitet, die Zuneigung des Schülers zu gewinnen.⁶³⁸ Die Beziehung wird zu intim. Andererseits kann der Lehrer sich übertrieben auf seinen Part als professioneller Ausbilder konzentrieren, indem er sich zum 'Richter' aufschwingt. Er ist in jeder Lebenslage der Belehrende und 'Schulmeisternde'. Er hat völlige Kontrolle über seine eigenen Gefühlsregungen und begrenzt rigide den Handlungsspielraum von Schülern. Hierdurch verliert er an Authentizität. Einer entmenschlichten Erziehungsmaschinerie fehlt es ebenso an Lehrqualitäten wie einer gefühlsduseligen Verbrüderungsstrategie.⁶³⁹

⁶³⁵ Mit den tiefenpsychologischen Ursachen und Auswirkungen solcher Ungleichgewichte befasst sich Christoph Fantini (2000) S. 13 ff.. Grace erörtert den Rollenkonflikt von Lehrern. In: Gerald R. Grace (1973) S. 26 f..

⁶³⁶ Ulich befasst sich mit dem Rollenkonflikt, der pädagogischen Selbstrolle und dem Rollenwandel von Lehrern. In: Klaus Ulich (1976) S. 131.

⁶³⁷ Vgl. Herbert Gudjons (1987) S. 20.

⁶³⁸ Vgl. ebd. S. 22.

⁶³⁹ Vgl. Gerald R. Grace (1973) S. 67 ff..

Der Schüler soll sich in der Verletzlichkeit seines Unwissens und seines Unvermögens dem Lehrer anvertrauen können, ohne dass darauf mit Spott, Herabwürdigung oder Ablehnung reagiert wird. Von Seiten des Lehrers erfordert es Achtung vor dem Wert, der Würde und der Selbsttätigkeit⁶⁴⁰ des Edukanden. Die Annahme und Berücksichtigung von Eigenheiten der Schüler ist nötig, ihnen ein Angebot an Bildung zu unterbreiten, das ihren Lernbedürfnissen gerecht wird.⁶⁴¹ Das Anforderungsniveau ist individuell bzw. kompensatorisch-adaptiv zu bemessen. Auf diese Weise sollen Aggressionen, Resignation und Versagensangst durch Überforderung oder aber Langeweile, Interesslosigkeit und Unaufmerksamkeit durch Unterforderung vorgebeugt werden.⁶⁴² Die Schwierigkeit besteht darin, dass der Lehrer im Unterricht mehreren Schülern gleichzeitig gerecht zu werden hat. Diese haben unterschiedliche Bedürfnisse, Interessen und verarbeiten die Lerninhalte verschieden.

6.2.2. Lehrermacht

Lehrer verfügen über unterschiedliche Machtvarianten. Von diesen sind nicht alle dem Kanon der angeführten Arten aktivitätsorientierter Erziehungsmacht zuzuordnen. Laut Adornos Aussage wird dem Lehrer seine Macht verübelt, weil sie die wirkliche Macht nur parodiert. Ausdrücke wie Schultyrann erinnerten daran, dass dieser Typus des Lehrers das Zerrbild eines irrationalen Despoten sei. Schließlich könne er nicht mehr anrichten, als irgendwelche armen Kinder, die seine Opfer sind, einen Nachmittag einzusperren.⁶⁴³ Inwieweit die Macht von Lehrern konstruktiv und erzieherisch fördernd wirken kann, ohne dem von

⁶⁴⁰ Vgl. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1959) S. 175 ff..

⁶⁴¹ Vgl. Werner Loch (1998) S. 328.

⁶⁴² Vgl. Walter Wellenhofer (2002) S. 119. Brück sowie Wendt befassen sich mit der Angst des Lehrers vor seinen Schülern und verschiedenen Belastungen. In: Horst Brück (1978) S. 159 ff. und Wolfgang Wendt (2001) S. 234 ff..

⁶⁴³ Vgl. Theodor W. Adorno (1970) S. 78.

Adorno skizzierten Bild des Schultyrannen zu entsprechen, wird im folgenden dargelegt.

Häufig wird die Macht eines Lehrers mit Bestrafung assoziiert.⁶⁴⁴ Er gibt Strafarbeiten auf, rügt, ermahnt, tadelt und vieles mehr. Lohmann zufolge kontrolliert der Lehrer das Schülerverhalten über Sanktionsmöglichkeiten.⁶⁴⁵ Die Lehrperson zeigt mit der Leistungsforderung ihre Machtansprüche an. Die Kontrolle der Leistungen des Schülers in Prüfungen, Tests, Klausuren usw. gehört zu den innerschulischen Routinen an Machtausübung.⁶⁴⁶ Einige Lehrer verschleiern diese Ansprüche, indem sie sie verneinen oder indem sie sich selbst als Instrument staatlicher Kontroll- und Sanktionswünsche darstellen.⁶⁴⁷ Damit leugnen sie die eigene Verantwortung unter Berufung auf behördliche Anordnungen. Mönninghoff betrachtet diese Ablehnung als wesentlichen Faktor der Lehrermacht. Hierdurch mache er sich unangreifbar, unberechenbar und biete dadurch keine wirkliche Konfrontations-, Verstehens- und Beziehungsebene an. Statt dessen manipuliere er aus einer sicheren Position heraus den Schüler.⁶⁴⁸

Neben dem Bild des mächtigen Lehrers existiert ein weiteres. An die Stelle des rücksichtslosen Lehrers, welcher die ihm anvertrauten Schüler ängstigt, sie terrorisiert und ihre Lebensqualität drastisch reduziert, ist leider „oft der verängstigte, frustrierte und häufig auch resignierte Lehrer getreten, den jetzt die Schüler, unter Umständen auch die Behörden oder Eltern quälen.“⁶⁴⁹ Betroffen ist der überforderte Lehrer, welcher das Unterrichtsgeschehen nicht kontrollieren kann.

⁶⁴⁴ Vgl. Erich Weber (1974) S. 212.

⁶⁴⁵ Vgl. Christa Lohmann u.a. (1978) S. 406.

⁶⁴⁶ Gudjons weist Prüfungen als institutionelle Möglichkeit der Machtausübung aus. In: Herbert Gudjons (1996) S. 115.

⁶⁴⁷ Mit diesem Vorwand im Sinne einer Verschiebung der Verantwortung befasst sich Michel Lobrot (1978) S. 145.

⁶⁴⁸ Vgl. Josef A. Mönninghoff (1992) S. 50.

⁶⁴⁹ Strotzka, Hans (1985) S. 96.

Häufig ist eine Überforderung der Lehrer und ihre emotionale Erschöpfung, ihre verminderte Leistungsfähigkeit und Dehumanisierung⁶⁵⁰ zu attestieren. Zwischen Dauerbelastung durch den strapaziösen Schulalltag und den frustrierenden Erfahrungen der Vergeblichkeit des eigenen Handelns flüchten viele Lehrer in Routinen, die im Widerspruch zu ihren pädagogischen Idealen stehen. Nicht selten scheint ein Austritt aus dem Teufelskreis der steten Überforderung unmöglich. Die sukzessive Aufzehrung individueller Ressourcen kann die negative Konsequenz sein.

Professionelles Handeln von Lehrern ist sowohl für ihre eigene Lebensqualität als auch für die Machtverteilung in der spezifischen Unterrichtssituation wichtig.⁶⁵¹ Wo der Lehrer unprofessionell auftritt und die Alltagsroutinen und -störungen im Unterricht nicht bewältigt, mangelt es ihm an Macht. Weiß der Lehrer sie nicht zu gebrauchen oder sagt er sich von ihr los, entsteht ein Machtvakuum. Damit bietet sich dem Schüler an dieser Stelle die Möglichkeit zur kampflosen Machtergreifung. Sie kann im Einvernehmen von Schüler und Lehrer geschehen. Dominiert der Schüler über den Lehrer und kann er sogar eine dauerhafte Machtposition bestreiten, mangelt es dem Lehrer an der erforderlichen Macht, um seine Unterrichtsziele umsetzen zu können. Das pädagogisch notwendige Machtgefälle wird aufgehoben oder in ihr Gegenteil verkehrt. Es handelt sich nicht mehr um eine Ausbildungsbeziehung.

⁶⁵⁰ Unter Dehumanisierung ist ein herzloses, nicht-mitfühlendes Reagieren auf andere Individuen zu verstehen. Diese werden wie Objekte oder Arbeitsmaterial behandelt. Hinzu kommt eine zynische Verlagerung der Verantwortung für Missstände auf Untergebene oder Nahestehende. Dies führt zur Verschlechterung der Qualität der sozialen Kontakte. In: Gernot Gonschorek u.a. (2000) S. 243 ff.

⁶⁵¹ Mit den Belastungen von Lehrern beschäftigen sich Reinhold Miller (1989) S. 19 sowie - mit dem Burnout-Syndrom als Konsequenz - Wolfgang Wendt (2001) S. 7 ff.

Die spezifische Macht des Lehrers unterscheidet sich von der eines Elternteils. Sie setzt sich aus verschiedenen Machtarten zusammen, welche in Kapitel fünf erläutert wurden.

1) Überzeugungsmacht

Der Lehrer klärt die Bedeutung von Begriffen und Theorien. Darüber hinaus erläutert er die Bedingungen, wie Begriffsbestimmungen zustande kommen und wie sie auf ihren Zulässigkeitsgehalt hin zu prüfen sind. Der Einfluss dieser Machtart entsteht aufgrund von Argumentation und Überzeugung auch angesichts alternativer Positionen.⁶⁵² Es ist wichtig, dass das Präsentierte vom Schüler begriffen und internalisiert werden. Die Überzeugungsmacht lässt dem Schüler die Freiheit, nach rationalen Gesichtspunkten zu entscheiden. Lohmann zufolge ist diese Machtart eine wichtige Voraussetzung, um die Diskursfähigkeit von Schülern zu fördern. Im Vergleich zu anderen Formen der Machtausübung werde sie in der Schulwirklichkeit selten eingesetzt.⁶⁵³

Durch ihre fachdidaktische Ausbildung und ihre Berufserfahrung verfügen Lehrer über Kenntnisse und Fähigkeiten in der Anwendung wissenschaftlicher Methoden und Medien.⁶⁵⁴ Die Überzeugungsmacht des Lehrers zeichnet sich durch die rationale Argumentationsweise und die Wissenschaftlichkeit der vorgetragenen Erkenntnisse aus.⁶⁵⁵ Methodisch einwandfreie Erkenntnisse können als verifiziert und unangreifbar dargestellt werden. Die Macht zu überzeugen ist von der Fähigkeit des Lehrers abhängig, die Unterrichtsinhalte so auf die Klientel zuzumessen, dass von echter Überzeugung statt Überredung die Rede

⁶⁵² Vgl. Christa Lohmann (1978) S. 408. Sie entspricht in ihrer Wirkung dem, was Weber unter Vollmacht versteht: Der Mächtige besitzt so viel Glaubwürdigkeit, dass seine Aussagen als wahr anerkannt, seine Ratschläge als erfolgversprechend angenommen und die vertretenen Verhaltensregeln als verbindliche Vorschriften für das eigene Tun und Lassen akzeptiert werden. In: Erich Weber (1974) S. 201.

⁶⁵³ Vgl. Christa Lohmann u.a. (1978) S. 408 ff..

⁶⁵⁴ Vgl. Werner Jank u.a. (1991) S. 18 ff..

⁶⁵⁵ Mit dieser Thematik befassen sich Hamann und Maurer-Wengorz. In: Bruno Hamann (1994) S. 117 f. und Martina Maurer-Wengorz (1994) S. 25.

sein kann.⁶⁵⁶ Wesentlich ist die auf Einsicht beruhende Internalisierung von Konzepten an Stelle der Übernahme der Inhalte wie beim bloßem Auswendiglernen.⁶⁵⁷

Die Schule ist neben der Familie oft der erste Ort, an dem ein Kind gezielt mit Überzeugungen konfrontiert wird. Die in der Familie erworbenen Haltungen und Einschätzungen sollen ergänzt und gegebenenfalls korrigiert werden. Die Definitionsinstanzen Schule und Elternhaus beanspruchen beide die Anerkennung und Übernahme ihrer Begriffsfassungen, Haltungen und Weltbilder. Der Schüler kann in einen Konflikt geraten, wenn die Überzeugungen miteinander im Widerspruch stehen. Er hat zu entscheiden, welcher der Vorzug zu geben ist.

Eine derartige Spannungssituation kann in einen Loyalitätskonflikt münden. Die Entscheidung, welche Variante überzeugender erscheint, wird zur Entscheidung über das Zugehörigkeitsgefühl. Das Kriterium Loyalität sowie die Wissenschaftsgläubigkeit⁶⁵⁸ können den Ausschlag geben, welcher Überzeugung der Vorzug zu geben ist. Einem Schüler kann auch suggestiv die Übernahme einer Variante nahegelegt werden.⁶⁵⁹ Entschließt sich der Edukand für das Schulwissen und gegen die Definitionen der Eltern, führt dies einen graduellen Verlust der Eltern an Überzeugungsmacht herbei.

Die Überzeugungsmacht des Lehrpersonals wirkt unter Zuhilfenahme von Etiketten. Sie schreibt zu und attribuiert. Über Etiketten wird kenntlich gemacht, wie der Schüler respektive seine Leistung eingeschätzt

⁶⁵⁶ Vgl. Werner Jank u.a. (1991) S. 133 ff..

⁶⁵⁷ Vgl. Christa Lohmann (1978) S. 408. In diesem Sinne äußert sich auch Mathilde Themis Vaerting (1971) S. 9 f..

⁶⁵⁸ Wissenschaftsgläubigkeit ist zu verstehen als Vertrauen in die Zuverlässigkeit wissenschaftlich gewonnener Erkenntnisse. In: Klaus W. Döring (1980) S. 12.

⁶⁵⁹ Strategien und Wirkungen subtiler Manipulation durch Lehrer erörtert Michel Lobrot (1978) S. 145.

wird.⁶⁶⁰ Zensuren sind ein spezifisches Instrument der Überzeugungsmacht von Lehrern. Ulich ist der Ansicht, „das Beurteilungsmopol der Lehrer ist eine wesentliche Quelle ihrer Macht gegenüber Schülern“⁶⁶¹.

Über die Zensurenvergabe werden die Intelligenz, sportliche Eignung, soziale Kompetenz und religiöse Mündigkeit von Schülern eingeschätzt. Die vom Lehrer ausgeübte Überzeugungsmacht kann das Selbstbild des Schülers beeinflussen und sein Eigenwertempfinden verbessern oder beeinträchtigen, wenn dieser die zugeschriebenen Attribute internalisiert.⁶⁶² Sie können in Form einer 'Self-Fulfilling-Prophecy'⁶⁶³ wirken. In dem Fall tritt infolge einer Prognose ein spezielles Ereignis ein, welches ansonsten eher unwahrscheinlich gewesen wäre.

Eine Zensur bedeutet die Bewertung der Schülerleistung, die immer nur eine Momentaufnahme sein kann. Ausschlaggebend für das Ergebnis einer Leistungsprüfung ist die Beurteilungssituation. Sie bezieht sich stets auf eine punktuelle Leistung in einem Fach unter den spezifischen Prüfungsbedingungen zur Zeit X.⁶⁶⁴ Die Aussagefähigkeit von Schulnoten ist immer beschränkt. Zensuren gelten als Indikator für Intelligenz, Befähigung, Fleiß, soziale Kompetenz und mehr. Sie liefern aber wenig valide, reliable Ergebnisse.⁶⁶⁵ Schulnoten sind Rückmel-

⁶⁶⁰ Laut Wagner dient dies der Reproduktion der gesellschaftlichen Leistungsideologie bei Schülern. In: Erwin Wagner (1980) S. 87 ff..

⁶⁶¹ Klaus Ulich (1989) S. 54.

⁶⁶² Vgl. Mertons Darstellungen der Labeling-Theorie. In: Robert K. Merton (1949) S. 122 ff.. Wagner beschäftigt sich mit der Stigmatisierung - der Zuschreibung von negativen Etiketten - von Schülern aufgrund ihres auffälligen Verhaltens. In: Erwin Wagner (1980) S. 118 ff..

⁶⁶³ Merton beschäftigte sich im Rahmen der Labeling-Theorie mit dem Effekt, selbst die Effekte zu erzeugen, welche vermieden oder bekämpft werden sollen. In: Robert K. Merton (1949). Handelt es sich um das Eintreten positiver Effekte, werden diese als Placebo- oder Pygmalioneffekt bezeichnet. In: Horst Kasper (1998) S. 30. Dieser Effekt wurde von Rosenthal auf die positive Erwartungsetzung zurückgeführt. In: R. Rosenthal u.a. (1971) S. 12 ff..

⁶⁶⁴ Vgl. Erwin Wagner (1980) S. 15.

⁶⁶⁵ Vgl. Siegfried Preiser (1979) S. 70 ff..

dungen subjektiver Verhaltenseinschätzungen einzelner (Lehr-) Personen.

Die Verhaltenssteuerung anhand von Noten findet insbesondere dort statt, wo schlechte Zensuren erhebliche Konsequenzen nach sich ziehen. Bewerbungsrelevante Abschlusszeugnisse sind in besonderer Weise in der Lage, Personen von der Fähigkeit oder Unfähigkeit eines Schülers zu überzeugen. Dieser Umstand führt dazu, dass Etikettierungen sanktionierend eingesetzt werden können.

Die in der Schule ausgeübte Überzeugungsmacht arbeitet unter Zuhilfenahme einer durchsetzungskräftigen Zwangsmaschinerie. Schüler, die das Vorgetragene nicht übernehmen, gelten als Querulanten oder als faul, uneinsichtig und renitent. Bezüglich der Lernleistung stehen Schüler in der Bringschuld, die erwarteten Fortschritte zu erzielen und Kenntnisse zu erwerben.⁶⁶⁶ Zuwiderhandlungen können als Leistungsverweigerung oder Unvermögen bewertet werden.

2) Informationsmacht

Diese Variante pädagogischer Macht ist ein Hauptbestandteil der Lehrermacht. Ihr spezifisches Vehikel ist das Unterrichten und Lehren. Es basiert auf der Vermittlung sachverständigen Expertenwissens und ihres Könnens.⁶⁶⁷ Mit Hilfe der Informationsmacht kann der Lehrer die Wissensvermittlung und das Sozialverhalten in der Schulklasse kontrollieren. Ihr Einfluss ist laut Lohmann langfristig wirksam und stabil.⁶⁶⁸ Der Inhalt der Information „führt zu veränderten kognitiven Konzepten,

⁶⁶⁶ Die Leistung stellt im Kontext von Schule einen zentralen Wert da. Es entsteht Petillon zufolge der Eindruck, dass schulische Lernprozesse weitgehend durch Zensuren motiviert sind. In: Hanns Petillon (1987) S. 55.

⁶⁶⁷ Darin sind u.a. didaktische Kenntnisse und Fertigkeiten enthalten. Die Didaktik liefert Informationen über Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung. In: Werner Jank u.a. (1991) S. 289 ff.. Zusätzlich kann auf die Ergebnisse über die Effizienz von Unterrichtspraktiken von Seiten der 'school-effectiveness-Forschung' zurückgegriffen werden. In: Martina Maurer-Wengorz (1994) S. 17 ff..

⁶⁶⁸ Vgl. Christa Lohmann (1978) S. 408.

veränderten Bewertungen und damit neuen Orientierungen für das Verhalten.⁶⁶⁹

Lehrer verfügen über ihre Allgemeinbildung und fachdidaktische Kenntnisse.⁶⁷⁰ Die Grenze zwischen professionellem Wissen und Laienwissen über Unterricht und Erziehung ist laut Terhart traditionell schwach.⁶⁷¹ Die Informationsmacht des Lehrers beruht auf den wissenschaftlich abgesicherten Inhalten und der Fähigkeit, die Informationen so aufzubereiten, dass der Schüler sie verstehen kann. Lohmann erläutert: „Es ist vor allem wichtig, daß die präsentierte Information an die Gedankenorganisation (Kognition, Konzeptbildung) des Schülers, also letztlich an seine Erfahrungen und bereits erfolgten Lernprozesse anknüpft.“⁶⁷² Erst dies ermöglicht das adäquate Informieren eines E-dukanden.

Im Unterricht steht die Informationsvermittlung im Vordergrund. Es existieren deutlich deklarierte Beschränkungen bei der Auswahl der Themen. Die Indizierung von Literatur und Filmen soll den Schüler vor altersunangemessenen und schwer zu verkraftenden Darstellungen gewalttätiger oder sexueller Natur schützen. Die Informationsmacht eines Lehrers ist immer ethisch-moralischen Begrenzungen unterworfen. Er darf nicht all seine verfügbaren Kenntnisse an seine Klientel weiterleiten. Lobrot hält dies für fragwürdig, wenn die vorenthaltenen Informationen den Schülern „die Augen für die Realitäten des Lebens öffnen könnten“⁶⁷³.

Es bleibt festzuhalten, dass Lehrer zu dem Personenkreis zählen, welche über das größte Kontingent an pädagogisch eingesetzter Informationsmacht verfügen. Ihr Ziel ist die Vermittlung von Allgemeinbildung

⁶⁶⁹ Ebd. S. 408.

⁶⁷⁰ Vgl. Werner Jank u.a. (1991) S. 18 ff..

⁶⁷¹ Vgl. Ewalt Terhart (1997) S. 38.

⁶⁷² Christa Lohmann u.a. (1978) S. 408.

⁶⁷³ Michel Lobrot (1978) S. 142.

an Schüler. Gelingt ihnen dies, sind sie als Multiplikatoren von Bildung einzuschätzen.

3) Verfügungsmacht

Die Verfügungsmacht ist durch die Fähigkeiten des Lehrers begründet, Personen und Ressourcen zu koordinieren, zu organisieren und über sie zu verfügen. Gruppenprozesse zu analysieren, sie vorwegnehmend in der Planungsphase zu berücksichtigen, sie zielorientiert umzusetzen oder missliebigen Effekten vorzubeugen, sind Aktivitäten, die Verfügungsmacht beinhalten können. Laut Dreeben haben Lehrer gegenüber Schülern „eindeutige Vorteile an Verfügungsmacht und Kontrolle über Sanktionen und Ressourcen.“⁶⁷⁴ Er führt diese auf die formale Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Nicht-Erwachsenen zurück.

Ein Lehrer verfügt über Verfügungsmacht, wenn er die benötigten Mittel und Werkzeuge beschaffen und das Geschehen in der Klasse koordinieren kann.⁶⁷⁵ In der Festlegung der Sitzordnung und in der Planung und Durchführung von Exkursionen und Ausflügen kommt seine Macht zum Einsatz, logistische Planungsschritte zu vollziehen und die erheblichen Kriterien nach Aspekten der Nützlichkeit zu bedenken. In die Verfügungsmacht eines Lehrers geht grundsätzlich die Fachkompetenz mit ein, welche häufig als Expertenmacht bezeichnet wird.⁶⁷⁶ Ein Verfügungsmächtiger reduziert die Komplexität von Vorgängen. Er vereinigt in einer Person sowohl den erfolgreichen Arbeitsplaner, den sachkompetenten Organisator als auch den sensiblen Gruppenleiter. Er entspricht etwa dem Bild eines Schulmanagers, der Verwaltungsaufgaben bearbeitet und koordiniert, Lehrpläne innoviert und Unter-

⁶⁷⁴ Robert Dreeben (1980) S. 13.

⁶⁷⁵ Ballauff ist der Auffassung, dass Organisation die Institution Schule formiert und sie strukturell und prozessual vollziehbar werden lässt. In: Theodor Ballauff (1982) S. 134. Mit Fragen zur Didaktik und Methodik beschäftigen sich Werner Jank u.a. (1991) S. 16 ff..

⁶⁷⁶ Vgl. Christa Lohmann u.a. (1978) S. 407.

richtsstunden organisiert.⁶⁷⁷ Die Verfügungsmacht äußert sich auch in der Durchsetzung eines Stundenentwurfs, in dem Lehr- und Lernmittel sowie neue Organisationsformen des Unterrichts angewendet werden.⁶⁷⁸

Große institutionsbedingte Verfügungsmacht haben diejenigen Lehrer, welche mit zusätzlichen Verwaltungs- und Organisationsaufgaben betraut sind. Dies sind Schulleiter,⁶⁷⁹ Lehrer, welche die Stundenpläne gestalten, Oberstufenkoordinatoren, Klassenlehrer⁶⁸⁰ u.ä.. Sie verfügen über spezielle Kompetenzen in den Bereichen des beratenden Führungsstils, des Krisenmanagements und der Verwaltung.⁶⁸¹

Verfügungsmacht ermöglicht das Erreichen von Zielen über die Zuteilung oder Verweigerung von Ressourcen und Verstärkern. In diesem Sinne bezeichnet Lohmann sie als Belohnungs-, Bestrafungs- und Verstärkungsmacht.⁶⁸² Der Lehrer nimmt laut Prose als institutionell eingesetzter und legitimierter Leiter einer Klasse die zentrale Machtposition ein.⁶⁸³

Lehrer haben aufgrund ihrer institutionell eingegrenzten Zuständigkeit weniger Möglichkeiten als Eltern, Schulkindern Belohnungen zuzugestehen oder zu verwehren.⁶⁸⁴ Die speziellen Belohnungen seitens des Lehrers sind u.a. Lob, Prämien, Achtung, gute Zensuren⁶⁸⁵, sogenannte Fleißkärtchen als klassische Belohnungen nach dem Token-

⁶⁷⁷ Vgl. Gernot Gonschorek u.a. (2000) S. 247 wie auch Rupert Auernig (1986) S. 92 ff..

⁶⁷⁸ Vgl. Saul B. Robinsohn (1971) S. 324.

⁶⁷⁹ Vgl. Rupert Auernig (1986) S. 63 ff..

⁶⁸⁰ Vgl. Peter Struck (1981) S. 84 ff. und Ariane Garlichs u.a. (1999) S. 192 f..

⁶⁸¹ Vgl. Gernot Gonschorek u.a. (2000) S. 248.

⁶⁸² Vgl. Christa Lohmann (1978) S. 406.

⁶⁸³ Vgl. Friedemann Prose (1978) S. 191.

⁶⁸⁴ Skinner untersuchte das Lernen mit Hilfe von Verstärkern und entwickelte die Lerntheorie des Operanten Konditionierens. In: Frederic B. Skinner (1971) S. 17 ff..

⁶⁸⁵ Laut Dreeben werden 'gute' Zensuren nicht von allen Schülern als Belohnung wahrgenommen. In: Robert Dreeben (1980) S. 37.

System⁶⁸⁶ und wohlwollende Empfehlungen.⁶⁸⁷ Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal der Verfügungsmacht von Eltern und Lehrern besteht darin, dass die Ersteren auch Verstärker aus den nicht-erzieherischen Lebensbereichen verabreichen können. Der Lehrer kann nicht in gleichem Maß wie die Eltern Liebe und Unterstützung bieten.⁶⁸⁸ Er kann auch nicht längeres Fernsehen zugestehen, das Auto ausleihen usw..

Lehrer verfügen auch über einen Spielraum zum Bestrafen. Sie können Angenehmes vorenthalten, entfernen oder Unangenehmes verabreichen. „Der erhobene Finger, die geballte Faust und andere Arten von drohender Gestik oder negativer Mimik gehören ebenso dazu wie Briefe an die Eltern, schlechte Noten, der Rotstift, Strafarbeiten und »Antanzen« beim Schulleiter“⁶⁸⁹ sind die spezifischen Bestrafungen durch den Lehrer. Er kann Strafarbeiten aufgeben sowie ´Nachsitzen´ und Nachprüfungen anordnen. Hinzu kommen Einträge ins Klassenbuch, Ausschluss vom Unterricht oder die Anordnung, das Schuljahr zu wiederholen.

Strafe wird von Schülern allgemein als erdrückend erlebt.⁶⁹⁰ Sie ist nicht erzieherisch.⁶⁹¹ Strafen verursachen unerwünschte Nebenwirkungen wie Frustration und Gegenaggression und können schließlich zu Vermeidungsverhalten wie dem Schuleschwänzen führen.⁶⁹² Angst,

⁶⁸⁶ Tokens können Wertpunkte, Stempel, Papiergeld, Aufkleber etc. sein. Sie werden als generalisierte Verstärker eingesetzt. Tokens haben keinen Wert an sich, sondern einen Tauschwert dadurch, dass Wertvolles gegen sie eingetauscht werden kann. In: Horst J. Kern (1976) S. 71 ff..

⁶⁸⁷ Vgl. Theodor Ballauff (1982) S. 84.

⁶⁸⁸ Vgl. Robert Dreeben (1980) S. 38.

⁶⁸⁹ Horst J. Kern (1976) S. 108.

⁶⁹⁰ Vgl. ebd. S. 55.

⁶⁹¹ Strafe hemmt laut Schleiermacher stets die sittliche Entwicklung des Zöglings und unterstützt das Sinnliche, nämlich das Streben nach Belohnung bzw. Angenehmem und die Vermeidung von Strafe und Leid. In: Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1959) S. 124 ff.. Laut Rousseau verdient kein kindliches Verhalten Strafe. Sie sei daher zu vermeiden. In: Jean-Jacques Rousseau (1985) S. 71.

⁶⁹² Vgl. Horst J. Kern (1976) S. 113 f..

Unsicherheit und Minderwertigkeitsgefühle sind weitere denkbare Folgeerscheinungen.⁶⁹³ Strafe ist nur vorübergehend erfolgreich. Sie soll laut Dreikurs durch natürliche und logische Folgen des Schülerverhaltens ersetzt werden.⁶⁹⁴ Strafe und Belohnungen sind nach Möglichkeit zu vermeiden.⁶⁹⁵

Der Lehrer kann seine Verfügungsmacht auch in Form von Kontrolle über den Schüler ausüben. Kontrolle wird nach Aussage von Flammer als Macht verstanden, „ein bestimmtes Ereignis (inkl. Zustand) oder eine Klasse von Ereignissen herbeizuführen, aufrechtzuerhalten oder zu vermeiden.“⁶⁹⁶ Sie wirkt in der Schule überall dort, wo Schüler beaufsichtigt werden und in pädagogisch konstruierten Lebensräumen untergebracht werden, sowie wenn ihr Aktionsradius begrenzt wird. Hinzu kommt die Möglichkeit der Kontrollen durch Tests, Klausuren, mündliche Prüfungen und Klassenarbeiten. Sowohl die Leistungskontrollen als auch die sich bis zur Volljährigkeit der Schüler erstreckende Aufsichtspflicht der Lehrer sind typisch für die schulische Machtausübung.

Dreeben stellt wie folgt die Bedeutung der Kontrolle für Lehrer dar: „Ein Lehrer muß in der Lage sein, eine ganze Klasse zu kontrollieren, ohne dabei den Lehrplan der Notwendigkeit aufzuopfern, einen Anschein von Ordnung aufrechtzuerhalten.“⁶⁹⁷ Die maßvolle Kontrolle ist eine wichtige Kompetenz des Lehrers für sein zielorientiertes Handeln und

⁶⁹³ Vgl. Horst Domke (1982) S. 41.

⁶⁹⁴ Dreikurs versteht unter einer natürlichen Folge die sich aus der durchgeführten Handlung ergebende Konsequenz. Eine logische Folge bedeutet, mit dem Kind die prognostizierten Folgen seines Handelns zu besprechen, so dass es diese versteht und akzeptiert. In: Rudolf Dreikurs u.a. (1994) S. 106 ff..

⁶⁹⁵ Diese Meinung wird neben anderen vertreten von Falko Rheinberg (1988) S. 223 ff., Rudolf Dreikurs u.a. (2000) S. 76 sowie Lilian Blöschl (1969) S. 50 ff..

⁶⁹⁶ August Flammer u.a. (2002) S. 83.

⁶⁹⁷ Robert Dreeben (1980) S. 35.

die Vorbeugung unerwünschter Ereignisse.⁶⁹⁸ Sie dient dem Schutz der Edukanden und dem persönlichen Selbstwert des Lehrers.⁶⁹⁹

4) Animiermacht

Die Animiermacht des Lehrers basiert auf der Fähigkeit des Schülers, am Modell zu lernen.⁷⁰⁰ Sie wird praktiziert, wo der Lehrer den Schüler zu bestimmten Handlungen und Einstellungen veranlasst. Animieren schließt Hamann zufolge das Motivieren und Interessieren ein. Dabei handele es sich um Anstöße, Impulse, Ermutigungen und Inszenierungen mit pädagogischen Zielsetzungen.⁷⁰¹

Die Fähigkeit der Lehrer, die Schüler zu interessieren, zu motivieren und zu beeindrucken, hängt u.a. vom Wissensstand der Schüler, ihren Interessen sowie von der Präsentation der Gegenstände und Abläufe ab. Das Vorführen und Demonstrieren ist dabei von großer Bedeutung. Dies findet im Kontext Schule vermehrt bei Experimenten im naturwissenschaftlichen Unterricht, in den musischen und handwerklichen Fächern sowie im Sportunterricht statt. Dort wird gezeigt und instruiert, damit die Schüler selbsttätig jene Leistungen erbringen können. Des weiteren ist die Motivationskompetenz ein Bestandteil der Animiermacht. Sie beruht auf der Fähigkeit, die bislang geistig ungeformte Energie einer anderen Person auf bestimmte Akte auszurichten. In diesem Sinne bezeichnet sie Löwisch als „Aktivierungsvermögen“.⁷⁰²

Die Potenziale der Animiermacht sind stets Persönlichkeitseigenschaften, individuelle Fähigkeiten usw.. Es kann sich dabei sowohl um professionelle als auch um diffus private Lehrer-Persönlichkeitsanteile handeln.⁷⁰³ Die Fähigkeit, einen Schüler zum Nachmachen, Imitie-

⁶⁹⁸ Vgl. Claude Steiner (1998) S. 136.

⁶⁹⁹ Vgl. August Flammer (2002) S. 84 f..

⁷⁰⁰ Vgl. Albert Bandura (1979) S. 107 ff..

⁷⁰¹ Vgl. Bruno Hamann (1994) S. 44.

⁷⁰² Jürgen Löwisch (2000) S. 153.

⁷⁰³ Vgl. Bruno Hamann (1994) S. 120 ff. und Ewald Terhart (1997) S. 37.

ren⁷⁰⁴ und Sympathisieren zu veranlassen, kann auf dem professionellen fachlichen Können, der interessanten, didaktischen Aufbereitung des Stoffes, der multimedialen Aufschlüsselung des Themas und der Anweisung zur Gruppenarbeit des Lehrers – oder aber seiner witzigen Art, seiner Vertrauenswürdigkeit und Zuverlässigkeit, Attraktivität⁷⁰⁵ und der daraus folgenden Attraktion⁷⁰⁶ basieren.⁷⁰⁷

Die Macht des Lehrers basiert sowohl auf seinem übergeordneten Status als auch - wenn er sich eines solchen Grades an Anerkennung und Beliebtheit erfreuen kann – auf dem Vertrauen und der Wertschätzung seiner Schüler. Als Staatsbeamter verfügt er ferner über Amtsmacht.⁷⁰⁸

Exkurs: Amtsmacht

Die Wirkung der Amtsmacht eines Lehrers ist durch das Bildungssystem bestimmt. Sie kann unabhängig von seiner Persönlichkeit wirken. Die Macht durch ein Amt ist übertragen bzw. verliehen.⁷⁰⁹ Amtsmächtige sind als Individuen austauschbar. Der gezollte Respekt gilt ihrer Position. Amtsmacht ist eine strukturelle aber keine persönliche Macht.⁷¹⁰ Die legitime Machtausübung erstreckt sich

⁷⁰⁴ Lohmann bezeichnet die Macht desjenigen, dem andere ähneln wollen, den sie attraktiv finden und zu dem sie eine Beziehung wünschen, als Referenzmacht. In: Christa Lohmann (1978) S. 406 f.. Weber weist darauf hin, dass Imitierungsprozesse pädagogisch adäquat sind, wenn nur einzelne Handlungsfiguren beobachteter Modelle übernommen werden. Es solle jedoch zu keiner Identifikation kommen, bei der sich der Beobachtende für das Modell hält, in diesem Falle sich also der Schüler mit dem Lehrer identifiziert. In: Erich Weber (1974) S. 200.

⁷⁰⁵ Attraktivität bedeutet hier, den Schülern nicht einfach durch einen privilegierten Körperbau zu gefallen, sondern ihnen ein Vorbild zu sein, dem nach Orientierung suchenden Gegenüber das Gesuchte zu bieten. In: Josef A. Mönninghoff (1992) S. 95.

⁷⁰⁶ Attraktion ist die zwischenmenschliche Anziehung einer emotionalen Bindung bei partnerschaftlichen Verhältnissen. In: Frank Teuteberg (1998) S. 83.

⁷⁰⁷ Animieren kann auch eine unsympathische Lehrperson aufgrund von besonders spektakulären Fähigkeiten. In: Albert Bandura (1979) S. 107. Insofern ist Animierermacht nicht mit Sympathie, Zuneigung etc. gleichzusetzen. Sympathie ist dennoch ein zu berücksichtigender Faktor in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Wolfgang Klaus Roth (1978) S. 76.

⁷⁰⁸ Vgl. Erich Weber (1974) S. 223.

⁷⁰⁹ Vgl. Kurt Röttgers (1990) S. 91.

⁷¹⁰ Mit den Möglichkeiten und Grenzen von Amtsautorität befassten sich Sofsky und Paris. Dabei verstehen sie Autorität als legitime Ausübung von Macht. In: Wolfgang Sofsky u.a. (1994) S. 43 ff..

nur auf spezifische, dem Amt zugeordnete Handlungsfelder. Außerhalb dieser Geltungsbereiche ist jeglicher Machtanspruch illegitim.

Das Verschanzen hinter tradierten Hierarchien und das Pochen auf Titel, Stellung und Amt entspricht der Praxis der Scheinautorität. Dürr erörtert, ein Lehrer oder Schulrat würde nicht schon allein seines Amtes wegen geachtet, „so wenig wie ein Vater sein Gebot oder seine Anweisung einfach damit begründen kann, daß er sie als Vater gegeben hat. Erwartet werden Person- und Sachautorität.“⁷¹¹ Die Macht durch ein Amt muss durch die persönliche Macht ergänzt werden.

Ein Lehrer ist beamtenrechtlich zur „verantwortlichen Personensorge“⁷¹² gegenüber dem Schüler verpflichtet. Eine Verfehlung in diesem Bereich kann strafrechtliche Konsequenzen mit sich bringen.⁷¹³

Die Macht des Lehrers kann mit der Macht der Eltern eines Schülers in Konkurrenz stehen, wenn beispielsweise in der Schule eine andere Überzeugung vermittelt wird, als im Elternhaus, und beide Haltungen mit absolutem Geltungsanspruch gegenüber dem Kind geltend gemacht werden sollen. Eltern und Lehrer können ebenfalls kooperieren. Sie können sich gegenseitig unterstützen und einander zuarbeiten.

⁷¹¹ Otto Dürr (1970) S. 26.

⁷¹² Erich Lichtenstein (1961) S. 52.

⁷¹³ Der Lehrer ist nach § 13 StGB Beschützergarant. Er hat dafür Sorge zu tragen, dass seinen Schülern nichts durch andere Schüler oder Gegenstände passiert. Andernfalls macht er sich schuldig im Sinne des Unterlassens. Begeht der Lehrer eine Körperverletzung am Schüler, regelt § 340 StGB die strafrechtliche Verantwortlichkeit.

6.2.3. Schülermacht

Die Schülermacht kann der Lehrermacht als konträre Macht gegenüberstehen, sie kann aber auch mit der letzteren kooperieren oder sie modifizieren. Sie kann die Macht von Lehrern bestätigen, sie ignorieren, auf die Probe stellen oder sie zurückdrängen. Die konstruktive – im Sinne von Erziehung und Bildung befördernde - Macht eines Schülers besteht darin, die dargebotenen Inhalte und Methoden zu lernen, den Anordnungen unter Anerkennung der Lehrerpersönlichkeit Folge zu leisten und damit den Lehrer zu unterstützen.

Die destruktiven Reaktionen von Schülerseite - also Erziehung und Bildung nicht fördernde oder ihnen entgegenwirkende Aktivitäten - gegen die Machtmanöver ihrer Lehrer reichen von passiv-aggressiver Verweigerung über manipulative Tarnhandlungen⁷¹⁴ bis hin zu offener Aggression und Gewalt.⁷¹⁵ Dreikurs erläutert, das Machtverhalten eines Kindes äußere sich insbesondere in Sturheit. Es widerspreche häufig, müsse gewinnen, lüge häufig, sei ungehorsam und tue das Gegenteil des Gewünschten. Ein solches Schulkind verweigere die Arbeit und versuche, jede Situation zu kontrollieren. Dabei seien die Schüler hedonistisch am eigenen Wohlergehen und der Vermeidung von Leid interessiert und nicht auf das Verursachen von Leid oder Störungen.⁷¹⁶

Die Möglichkeiten des Schülers, gegen die Vorgehensweisen des Lehrers zu intervenieren, wachsen mit den sozialen und intellektuellen Kompetenzen. Seine Macht ist als zunehmend zu erachten.⁷¹⁷

⁷¹⁴ Hierbei handelt es sich um die vorgetäuschte Anpassung an die Erwartungshaltung des Lehrers, während der Schüler anderen Aktivitäten nachgeht oder 'abschaltet'. In: Hanns Petillon (1987) S. 50 ff..

⁷¹⁵ Vgl. Siegfried Bäuerle u.a. (1999) S. 15 f..

⁷¹⁶ Vgl. Rudolf Dreikurs (1994) S. 23.

⁷¹⁷ Vgl. Klaus Hurrelmann u.a. (2003) S. 130.

1) Überzeugungsmacht

Schüler verfügen über Überzeugungsmacht, wenn sie aufgrund guter Argumente ihre Meinung vertreten und durchsetzen können. In der Schule sollen Schüler sich die dazu erforderlichen Kompetenzen aneignen. Hierzu zählen rhetorische Fähigkeiten, die Kompetenz, sich in einer Diskussion argumentativ mit anderen auseinanderzusetzen, sich auch in Streitgesprächen zu behaupten usw..⁷¹⁸ Möglichkeiten dafür sind überall dort gegeben, wo diskutiert, interpretiert und argumentiert werden kann. In Schülerreferaten, Streitgesprächen und Debatten findet sich weiterer Raum, die eigene Überzeugungsmacht zu testen und auszuüben.⁷¹⁹

Ein weiteres Aktionsfeld von Überzeugungsmacht ist das Etikettieren. Schüler können sowohl positive als auch negative Etiketten zuschreiben. Kategorisieren Schüler einen Lehrers als autoritär, als `Weichei`, Alkoholiker oder `Schlächter`, kann dieser Ruf zur Festschreibung, Stigmatisierung und Diskriminierung führen.⁷²⁰ Dies kann den Umgang seiner Schüler und Kollegen mit ihm beeinträchtigen. An Etiketten sind immer auch Erwartungshaltungen gekoppelt. Missbräuchlich kann die Überzeugungsmacht angewendet werden, wenn verunglimpfende Bezeichnungen z.B. über vermeintliche sexuelle Ausrichtung zuschreiben. Als `pädophil`, `schwul`, oder `sadistisch` eingestuft zu werden, kann dem Abbau des Autoritätsgefüges Vorschub leisten.⁷²¹ Der Lehrer wird zum Außenseiter degradiert, da er nach Auffassung anderer Personen gängigen Konventionen und Erwartungen nicht gerecht wird.⁷²²

⁷¹⁸ Vgl. Hanns Petillon (1987) S. 53.

⁷¹⁹ Vgl. Hilbert Meyer (1987a) S. 293 ff..

⁷²⁰ Etiketten sind zugeschriebene Attribute. In: Karl-Ludwig Kunz (1994) S. 158. Die Zuschreibung von negativen Etiketten kann zur sozialen Ausgrenzung und der Internalisierung der Werthaltungen anderer Personen führen. Eine ausführliche Darstellung des Stigmatisierungskonzepts bietet Erwin Wagner (1980) S. 118 ff..

⁷²¹ Vgl. Peter Struck (1981) S. 19.

2) Verfügungsmacht

Die Verfügungsmacht von Schülern wird u.a. beim handlungs- und schülerorientierten Unterricht gefördert. Hier vereinbaren Schüler und Lehrer Handlungsprodukte und leiten gemeinsam oder abwechselnd die Organisation des Unterrichtsprozesses.⁷²³ Für die Lösung der betreffenden Aufgabe ist die Aufgabenteilung innerhalb der Arbeitsgruppe, die Koordination der Arbeitsabläufe und die Wahl der Hilfsmittel und Methoden wichtig. Die dafür notwendigen organisatorischen Kompetenzen können weiter ausgebaut werden, wenn die Schüler Chancen zum selbständigen Arbeiten und zum Einrichten von Arbeitsgruppen erhalten. Sie können damit ihre Lehrer unterstützen und entlasten sowie sich selbst neue Handlungsfelder erschließen und Fertigkeiten üben.

Die Verfügungsmacht von Schülern kann sich negativ darin äußern, dass mit ihrer Hilfe das Organisationsvermögen des Lehrers blockiert wird. Das Verstecken erforderlicher Anschauungsobjekte oder das Manipulieren von Instrumenten sind ebenso Beispiele hierfür wie das Schuleschwänzen und diverse Unterrichtsstörungen.⁷²⁴

Des Weiteren ist auf die Möglichkeiten der Verstärkung hinzuweisen, durch die Schüler das Verhalten ihrer Lehrer beeinflussen: Durch ein Lachen über noch so schlechte Witze ihrer Lehrer, über jedes positive Feedback teilen Schüler Belohnungen zu.⁷²⁵ Auch Lehrer haben den Wunsch, um ihrer selbst Willen vom Schüler geschätzt und anerkannt

⁷²² Goffmann setzt sich mit den Bedingungen und Konsequenzen von Stigmatisierung und Diskriminierung auseinander. In: E. Goffmann (1967) S. 23 ff..

⁷²³ Vgl. Hilbert Meyer (1987a) S. 214 ff..

⁷²⁴ Wendts Untersuchung zufolge stellt bereits das Fehlen eines Schülers oder von Arbeitsmaterialien sowie renitentes und unkooperatives Verhalten eine Belastung des Lehrers dar. In: Wolfgang Wendt (2001) S. 236 f. und Reinhold Miller (1989) S. 24.

⁷²⁵ Mit dem Zusammenhang zwischen Rückmeldungen der Schüler und dem Lehrerverhalten beschäftigt sich Reinhard Brunner (1978) S. 131 ff..

wie auch beliebt zu sein.⁷²⁶ Immaterielle Belohnungen sind die Regel. Dabei ist das Einschmeicheln gängige - wenn auch unter Schülern und Lehrern z.T. verpönte - Praxis.⁷²⁷ Nimmt ein Lehrer materielle Belohnungen entgegen, kann der Eindruck der Bestechlichkeit entstehen: dass der Lehrer gegen eine entsprechende Vergütung Schüler bevorzugt. Diese Bevorzugung verstieße u.a. gegen die Auflage, alle Schüler gleich zu behandeln.

Schüler sind auch fähig, ihre Lehrer zu bestrafen. Dies ist sowohl immateriell über den Entzug von Achtung und Respekt, Ignoranz und schulisches Fehlverhalten als auch materiell durch Vandalismus und Sachbeschädigung möglich.⁷²⁸ Bestrafen Schüler ihre Lehrer, handelt es sich vorzugsweise um Racheakte, das Streben nach Aufmerksamkeit, Macht oder um die Bemühungen, die eigene Unfähigkeit zu kompensieren.⁷²⁹ Strafmaßnahmen von Schülern können auch in Gestalt von Mobbing auftreten.⁷³⁰

3) Informationsmacht

Der Schüler verfügt über Informationsmacht, insoweit er sich Wissen angeeignet hat, welches er dem Lehrer vermitteln oder vorenthalten kann. Seine Kenntnisse können sich z.B. auf den Umgang mit neuen Medien wie Handys, Internet sowie auf peer-group-bedingte und altersabhängige Prestigesymbole und Verhaltensweisen beziehen: was

Vgl. Hanns Petillon (1987) S. 81 ff.. Die Einhaltung normativer Vorgaben durch die Schüler und selbstwerterhöhende Verstärker sind auch bei Lehrern geschätzt. In: Ebd. S. 15 ff..

⁷²⁷ Vgl. Hanns Petillon (1987) S. 112 ff..

⁷²⁸ Laut Wendt ist impertinentes, unkooperatives und anderweitig störendes Schülerverhalten ein stressender und damit belastender Einfluss auf den Lehrer. In: Wolfgang Wendt (2001) S. 236. Mreschar zufolge besteht ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Beschädigungen durch Schüler und den räumlichen Gegebenheiten: Je ähnlicher die Gestaltungselemente dem familiären sind und je wohnlicher sie wirken, desto geringer ist das Ausmaß an Sachbeschädigung in der Schule. In: Renate I. Mreschar (1985) S. 169.

⁷²⁹ Vgl. Rudolf Dreikurs (1994) S. 23..

⁷³⁰ Vgl. Horst Kasper (1998) S. 66.

‘in’ ist, wie man sich ‘cool’ verhält und wie die Jugendsprache zu verwenden ist.⁷³¹

Die Fähigkeiten zu Sprechen, Lesen und Schreiben müssen als grundlegende Fähigkeiten des menschlichen Kommunizierens vorhanden sein, damit ein Schüler informationsmächtig sein kann.⁷³² Die Medienkompetenz ermöglicht Schülern darüber hinaus den kritischen Umgang mit alternativen Informationsquellen.⁷³³ Je mehr Wissensquellen vom Schüler selbständig genutzt werden, umso mehr kann sich der Informationsvorsprung des Lehrers reduzieren.

Die Edukanden können sich von der Lehrmeinung distanzieren und spezifisches Fachwissen erwerben. Die erforderliche Informationsbasis dafür, die Unterrichtsinhalte anzuzweifeln, kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls zu korrigieren, kann die Verminderung der Abhängigkeit vom Lehrer bedeuten. Entdecken Schüler die fachliche Inkompetenz eines Lehrers, können Disziplinschwierigkeiten die Folge sein.⁷³⁴

Schüler verfügen wie auch Kinder im familiären Kontext über die Möglichkeit zu lügen und Halbwahrheiten zu verbreiten. Laut Siegler sind Kinder ab der frühen Adoleszenz zu abstraktem Denken inklusive der bewussten, überzeugenden Täuschung fähig. Dabei bedienen sie sich am häufigsten der defensiven Lügen zur Verteidigung des Selbstwertgefühls und zum Schutz vor Strafen.⁷³⁵

4) Animiermacht

⁷³¹ Vgl. Klaus Janke (1997) S. 18 ff..

⁷³² Vgl. Gisela Szagun (1996) S. 238 f..

⁷³³ Die Vermittlung der Medienkompetenz von Schülern ist ein Anliegen in der Schule. Sie soll den Schüler davor schützen, von der Informationsflut überwältigt zu werden oder von falschen Informationen korrumpiert zu werden. In: Klaus Hurrelmann u.a. (2003) S. 149 ff..

⁷³⁴ Vgl. Bernd Schwarz u.a. (1997) S. 190 f..

⁷³⁵ Vgl. Ava Siegler (2003) S. 102 f.. Dreikurs zählt als weitere Gründe für das Lügen den Wunsch nach Ruhe, Aufmerksamkeit, das Verletzen anderer, das Phan-

Die Macht des Animierens kann auch von Seiten der Schülerschaft praktiziert werden. Die Faktoren Sympathie und Attraktivität⁷³⁶ wirken ebenfalls auf Lehrpersonen. Schüler können beim Lehrer Sympathie erzeugen, indem sie ihr Interesse und Wohlwollen sowie ihre Aufnahmebereitschaft und Zuneigung signalisieren. Das Unterstreichen insbesondere der körperlichen Attraktivität kann ebenfalls Animiermacht enthalten.⁷³⁷ Das Anbieten und Einschmeicheln sind manipulative Ausläufer von Animiermacht: Hat der Schüler den Lehrer für sich eingenommen, kann er ihn beeinflussen. Sogenannte Lieblings-, Zuneigungs- und Idealschüler werden häufig bevorzugt behandelt.⁷³⁸ Sie verfügen über große Animiermacht.

6.2.4. Machtmissbrauch in der Schule

In der Schule begegnen einander Personen, welche mindestens erste Erfahrungen im Umgang mit Macht in ihren Familien gesammelt haben. Dabei kann es sich um ausgeübte, erduldet, gebrauchte und missbrauchte Macht handeln. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist eines von vielen Machtverhältnissen, welches zu der Eltern-Kind-Beziehung hinzutritt. Über mehrere Jahre erstreckt sich der Zeitraum, in dem die Kinder sowohl in ihrer Freizeit - inklusive die mit den Eltern verbrachten Zeit - als auch während der Schulzeit Machtausübung stattfindet.⁷³⁹

In einem Artikel des SPIEGEL wird das Dilemma dargestellt, in welcher Form die Machtausübung oder –erduldung des Lehrers stattfindet.

tasieren und der Ausdruck von Wunschvorstellungen auf. In: Rudolf Dreikurs u.a. (1994) S. 200.

⁷³⁶ Mit dem Einfluss der physischen Attraktivität von Schülern auf ihre Lehrer befasst sich Reinhard Brunner (1978) S. 128 f..

⁷³⁷ Laut Mreschar weiß man sehr wenig über die Schülereigenschaften, welche auf Lehrer sympathisch wirken. Geschätzt werden bei Schülern u.a. Einfallsreichtum, Intelligenz, Fleiß, Kameradschaftlichkeit und Ehrlichkeit. Dem gegenüber werden Unaufmerksamkeit, Unehrllichkeit, Frechheit, Rücksichtslosigkeit und Schlampigkeit als unerfreulich bewertet. In: Renate I. Mreschar (1985) S. 110 ff..

⁷³⁸ Mit der Typisierung von Schülern befasst sich Hanns Petillon (1987) S. 84.

den kann: „Einerseits kann für den Lehrer sein Job zur Hölle werden, wenn er die Klasse nicht rechtzeitig zu bändigen weiß. Andererseits lassen Lehrer nicht selten ihren Frust an Einzelnen aus. Und wenn sie ein Opfer oft genug öffentlich bloßstellen, indem sie vor versammelter Klasse über dessen Dummheit spotten, dann bricht auch der Hartgesottenste bald zusammen.“⁷⁴⁰ Dieser Schilderung ist zu entnehmen, auf welche Weise Macht destruktiv im Unterricht ausgeübt werden kann.

In der Schule werden die vier Varianten von Erziehungsmacht auf spezielle Weise gebraucht wie missbraucht. Durch die besondere Verwendung der Machtarten unterscheidet sich die Schule von den Praktiken des Elternhauses. Der Machtmissbrauch von Lehrern gegenüber Schülern wird häufig als 'Fehlverhalten' oder der Lehrer als 'schlecht' bagatellisiert.⁷⁴¹

Die institutionellen Verhaltensregeln sind der Maßstab zur Unterscheidung von Gebrauch und Missbrauch von Lehrermacht. Für den Machtmissbrauch von Lehrerseite wird der Begriff des Fehlverhaltens verwendet. In die Kategorie des Machtmissbrauchs von Lehrern fallen alle Arten von Machtmissbrauch von der Verunsicherung des Schülers bis zur Gewaltausübung durch den Lehrer.

1) Missbrauchte Überzeugungsmacht

Ein Lehrer missbraucht seine Überzeugungsmacht, wenn er gezielt falsche und ideologisch verzerrte Erklärungen abgibt und den Schüler überredet.⁷⁴² Der Lehrer soll deshalb möglichst wenig Konformitäts-

⁷³⁹ Vgl. Klaus Hurrelmann (2003) S. 144.

⁷⁴⁰ Johann Grolle u.a. In: DER SPIEGEL 11 (2001) S. 98.

⁷⁴¹ Memmert schreibt in diesem Zusammenhang von 'Kunstfehlern'. In: Wolfgang Memmert (1997) S. 253 ff.. Aufgrund der Zurückhaltung, sich mit dem nicht adäquaten Vorgehen von Lehrern zu befassen, schreibt Terhart, es handele sich um ein schulpädagogisches Tabu.

⁷⁴² Ladenthun verwendet hierfür den Begriff des Überwältigungsverbots. In: Volker Ladenthun (2002) S. 248.

druck ausüben, damit sich die Denkfähigkeit des Schülers entwickeln kann, ohne durch einen rigiden Schematismus vorzeitig beschränkt zu werden.⁷⁴³

Missbrauch der Überzeugungsmacht eines Lehrers liegt des weiteren vor, wenn er Informationen als bewiesene Fakten darstellt, welche den wissenschaftlichen Erkenntnissen widersprechen, wenn er alternative Deutungen ausgrenzt und auf die Übernahme bestimmter Ansichten und Normen pocht. Hierbei handelt es sich um Indoktrination, Konservatismus, Dogmatismus und die 'Prinzipienreiterei'. Der Lehrer manipuliert, überredet, intrigiert oder ähnliches. Dabei kann die Verbreitung von allgemeinem Zynismus, Argwohn etc. die Folge sein.⁷⁴⁴

Etiketten bergen stets Missbrauchspotenzial durch die Möglichkeit der Festschreibung, Fehleinschätzung, Stigmatisierung, Ausgrenzung und „Verächtlichmachung“⁷⁴⁵. Wird ein Schüler als asozial, dumm, homosexuell, unfähig, fett oder ähnliches bezeichnet, handelt es sich dabei um missbrauchte Etikettierungsmacht. Sie beschämt den Edukanden. Jegliches Zuschreiben herabwürdigender Attribute durch den Lehrer sind entwürdigende Akte und als solche unzulässig.⁷⁴⁶ Bäuerle fasst Beleidigungen und Beschimpfungen wie auch verletzende, abwertende und beschämende Bemerkungen unter der Rubrik der psychischen Gewalt durch Lehrer zusammen. Diese habe eine stärkere Wirkung als aggressive Angriffe durch Mitschüler.⁷⁴⁷

⁷⁴³ Vgl. Rolf Dubs (1978) S. 149.

⁷⁴⁴ Vgl. Herbert Gudjons (1987) S. 23.

⁷⁴⁵ Eine Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Konsequenzen von Stigmatisierung und Diskriminierung setzt sich Goffmann auseinander. In: E. Goffmann (1967) S. 23 ff..

⁷⁴⁶ Braaksma erörtert, dass entwürdigende Maßnahmen mit einer der Menschenwürde gerechten Erziehung unvereinbar sind. In: Susanne Braaksma (1995) S. 50.

⁷⁴⁷ Vgl. Siegfried Bäuerle (1999) S. 16.

Affektive Reaktionen wie Ablehnung und Feindseligkeit laufen der Denkförderung des Schülers zuwider.⁷⁴⁸ Sie müssen nicht explizit artikuliert werden, um den Schüler und das Unterrichtsklima negativ zu beeinflussen.

Weiterer Missbrauch von Überzeugungsmacht liegt vor, wenn Zensuren als Persönlichkeitsurteile ausgewiesen werden: Eine schlechte Zensur in Musik bedeutet nicht zwangsläufig, der Schüler sei musikalisch unbegabt. Außerdem liegt Missbrauch vor, wenn nicht die fachgebundenen Leistungen sondern das private Verhalten, Einstellungen usw. be- und verurteilt werden.

Überzeugungsmacht wird immer dann missbraucht, wenn das Überwinden des Schülers und seines Sinnzusammenhanges beabsichtigt ist. Dies bedeutet, dass der Schüler unterworfen oder seine ihm Sicherheit gebende Weltanschauung mit Schädigungsabsicht ignoriert oder zerstört wird. Wenn ein Lehrer Schüler dazu zwingt, verhasste politische Doktrinen anzuerkennen oder missliebige religiöse Haltungen zu übernehmen, missbraucht er seine Macht. Diese Art des Missbrauchs wirkt oft in Kombination mit missbrauchter Informationsmacht. Fehlinformation, Manipulationsstrategien und rhetorische Techniken wie die Kampfdialektik sind einige der unlauteren Überredungsversuche, derer sich Lehrer bedienen können.⁷⁴⁹

2) Missbrauchte Informationsmacht

Missbrauch von Informationsmacht liegt vor bei gezielter Fehlinformation, der Konfrontation mit Wissen, welches Schüler noch nicht verkraften können oder dem Vorenthalten wichtiger Informationen. Das bewusste Unterrichten von veraltetem Fachwissen fällt unter diese Kate-

⁷⁴⁸ Vgl. ebd. S. 150.

⁷⁴⁹ Mit dem Überreden an Stelle des Überzeugens befasst sich Otto Hansmann (1997) S. 284 ff..

gorie.⁷⁵⁰ Weiterhin gehört das überzogene Vorenthalten von Wissen oder die Vermittlung von Halbwissen, dass zu Fehlinterpretationen einlädt, zu missbrauchter Informationsmacht. Winkel bezeichnet Lehrer, die nichtvorhandenes Wissen vortäuschen, als 'Scharlatane'.⁷⁵¹

Abgesehen von den missbrauchbaren Informationen, die vom Lehrer zugeteilt oder vorenthalten werden, handelt es sich auch bei bestimmten Formen der Informationsbeschaffung um Grenzüberschreitungen. Dies ist der Fall, wenn intime Auskünfte eingefordert werden, die der Schüler nicht geben möchte.

3) Missbrauchte Verfügungsmacht

Missbrauch ist dort zu finden, wo die Kräfte, Ressourcen und der Einsatz des Personals fahrlässig⁷⁵² oder vorsätzlich so organisiert werden, dass ein Schüler ins Hintertreffen gerät. Die gewollte Vernachlässigung der individuellen Bedürfnisse der Edukanden als Ausdruck von Missbilligung, der Überforderung eines Lehrers o.ä., das absichtliche Ignorieren seiner Anwesenheit und Bedürfnisse oder die geplante Ausbeutung eines Schülers gehören zu dieser Variante von Machtmissbrauch. In diesem Sinne schreibt Memmert, Organisation durch den Lehrer sei nicht alles, aber ohne Organisation ist alles nichts.⁷⁵³ Die Überforderung von Schülern durch unflexible Leistungsanforderungen im Unterricht, bei den Hausaufgaben usw. fällt in diesen Bereich. Eine weitere Missbrauchsvariante besteht im übermäßigen Kontrollieren der Schülerleistung.⁷⁵⁴

Der Missbrauch liegt beispielsweise mit der Verwehrung angemessener Belohnungen und der Zurücksetzung des Schülers gegenüber an-

⁷⁵⁰ Vgl. Ewald Terhart (1997) S. 35.

⁷⁵¹ Winkel befasst sich mit den 'Todsünden' von Lehrern. In: Rainer Winkel (1994) S. 6 ff..

⁷⁵² Zu den fahrlässigen und vorsätzlichen 'Kunstfehlern' von Lehrern äußert sich Wolfgang Memmert (1997) S. 253 f..

⁷⁵³ Vgl. Wolfgang Memmert (1997) S. 259.

deren vor.⁷⁵⁵ Intrinsische Motivationen durch persönliche Interessen, Fähigkeiten und Antriebe geraten dabei aus dem Sichtfeld. Zurück bleibt oft ein 'Scheuklappen-Blick' auf extrinsische Anreize wie Süßigkeiten, Geld und ein Angewiesensein auf Führung und Fremdbestimmung. Wenn Menschen abhängig von extrinsischen Belohnungen sind, besteht ein Bedarf an materiellen Anreizen. Dies kann sich in Prestigedenken, gesteigertem Konsumverhalten oder ähnlichem äußern.

Darüber hinaus ist der negative Einfluss inkonsequenten Lehrerverhaltens in Bezug auf Belohnung, Bestrafung und unberechenbare, unverständliche und unzuverlässigen Zensierens zu berücksichtigen.⁷⁵⁶ Bei mehrdeutigen und nicht konsequenten pädagogischen Maßnahmen können sich Kinder nur schwer orientieren. Gudjons schreibt, jenes durch Inkonsequenz verursachte 'seelische Aprilwetter' wirkt auf Kinder chaotisch. Man gewinne den Eindruck, es ginge nur um Eitelkeit und Ansehen des Lehrers.⁷⁵⁷

Auch die übermäßige Beschränkung des Lebensraumes zu Kontrollzwecken bedeutet Machtmissbrauch wird.⁷⁵⁸ Durch das pedantische Führen von Listen aller Art, das Aufräumen und der Zählzwang beim Wandertag dominiert das Verhalten des Lehrers in einer Art, welche deutliche Missbrauchstendenzen von Verfügungsmacht aufweist. Dies ist der Fall, wenn eine übermäßige Begrenzung des Aktionsradius' von Schülern stattfindet. Dient sie nicht primär dem Schutz vor Gefahren, liegt Machtmissbrauch vor. Gudjons erläutert, wichtiger als das Leben sei für solche Lehrer, dass sich nichts ihrer Kontrolle und Macht entzieht. „Schlimm wird es, wenn infolge einer ausgeprägten Ordnungstendenz unter dem Deckmantel der Korrektheit feindselige Gefühle

⁷⁵⁴ Vgl. Bernd Schwarz (1997) S. 167.

⁷⁵⁵ Vgl. Frederic B. Skinner (1971) S. 21 ff. sowie Horst J. Kern (1976) S. 51 ff..

⁷⁵⁶ Vgl. Ewald Terhart (1997) S. 35.

⁷⁵⁷ Vgl. Herbert Gudjons (1987) S. 24.

⁷⁵⁸ Vgl. Bernd Schwarz (1997) S. 167.

und Machtansprüche agiert werden, wenn verdeckte sadistisch-quälende Züge in Gestalt von Pedanterie, Pflichtforderung, Ordnungsdruck zum Vorschein kommen.⁷⁵⁹ Kontrolle aus übermäßiger Sorge oder um des Beherrschens Willens ist unzulässig und hindert den Zögling daran, lebensnotwendige Erfahrungen zu machen und aus seinen eigenen Fehlern zu lernen.

⁷⁵⁹ Herbert Gudjons (1987) S. 23.

4) Missbrauchte Animiermacht

Es ist möglich, Missbrauch darüber zu betreiben, andere Personen zu bestimmten Verhaltensweisen, Einstellungen und vielem mehr zu animieren. Er liegt vor, wenn aufgrund von Zwangsanwendung das Imitieren herbeigeführt wird oder wenn subtile Manipulationsversuche die gewünschten Schülerreaktionen befördern. Animieren, verstanden als das Anleiten, Motivieren und Veranlassen zum Nachahmen ist als eine Befähigung zu verstehen, positive Anreize für die zu erbringende Leistung zu liefern.⁷⁶⁰ Auch Animiermacht muss dem Schüler die Möglichkeit lassen, sich zu einem anderen als dem erwünschten Handeln zu entschließen. Überall, wo diese Option verwehrt wird, wird Macht missbraucht.

Gudjons weist auf einen Lehrertypus hin, welcher die Schüler durch seine Spontaneität und seinen abwechslungsreichen Unterricht begeistert und mitreißt, ohne eine thematische Vertiefung zu bieten. Der großzügige, lockere und bagatellisierende Umgangston bietet teilweise nicht die ausreichende Orientierung für die Schüler. Es gehe um den Glanz und den Ruhm des Lehrers und seine Entertainerqualitäten und nicht um die Lernfortschritte des Schülers. Imponiergehabe und Konkurrenzverhalten wie auch Schauspielerei können die erzieherisch bedeutsame Authentizität und Orientierung verdrängen.⁷⁶¹ Weber erörtert die suggestiven Beeinflussungsmöglichkeiten charismatischer Persönlichkeiten. Ihre imponierende Attraktivität und Ausstrahlung könnten zu einer Art Hörigkeit führen. Dabei handele es sich um die Ausübung von Zwangsmacht im Sinne des Faszinierens.⁷⁶²

Des weiteren liegt Machtmissbrauch durch Animieren vor, wenn eine Person dazu veranlasst wird, ihre Individualität aufzugeben und sich

⁷⁶⁰ Vgl. Ewald Terhart (1997) S. 35. Zu nicht lernzielgemäßer Motivierung durch Lehrer äußert sich Wolfgang Memmert (1997) S. 265 f..

⁷⁶¹ Vgl. Herbert Gudjons (1987) S. 24.

⁷⁶² Vgl. Erich Weber (1974) S. 200.

den Wünschen eines anderen gänzlich zu beugen oder Personen zu imitieren. Dieser Prozess ist mit Erziehung unvereinbar, denn Erziehung geht es um die Selbstverwirklichung an Stelle von Identifikation. Gerade durch die in der Schule erworbene Fehleraversion kann ein Identifikationsprozess gelingen, welcher auch bei Missbrauchssystemen systemerhaltend wirkt.⁷⁶³

Resümee

Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist durch einen relativen Machtüberschuss des Lehrers gekennzeichnet. In den Kontakten mit den Schülern verfügt der Lehrer über das Kommunikations-, Meinungs- und Belohnungsmonopol. Dieses wird ihm von der Institution zugestanden.⁷⁶⁴

Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist eine Zwangsbeziehung. Das zwischen beiden Personen bestehende Bildungsgefälle, die Lernfähigkeit des Schülers sowie das Wissen, Können des Lehrers und seine Lernfähigkeit bedingen die Unterrichtssituation. Das Verhältnis ist primär pädagogisch orientiert und – soweit es den Lehrer betrifft – idealerweise als professionelles zu denken. In der Schule wird auf den Wirkungen vorausgegangener sozialisatorischer und erzieherischer Einflüsse der Eltern, anderer Familienmitglieder, dem Kindergarten, Hort u.ä. aufgebaut.

Die Macht von Lehrern zeigt sich insbesondere anhand von Überzeugungs- und Informationsmacht. Das Informieren ist die der Bildung zugrunde liegende erzieherische Aktivität, welche vom Lehrer ausgeführt wird. Das Unterrichten und Lehren bilden das Fundament seiner Macht. Die Wissensvermittlung setzt die Verfügbarkeit von Informationen und ihre schülergerechte didaktische Aufbereitung und Darbietung voraus. Die Informations- und Überzeugungsmacht treten im Lehrer-Schüler-Verhältnis häufig kombiniert auf. Die vermittelten Informatio-

⁷⁶³ Vgl. Josef A. Möllinghoff (1992) S. 36.

nen bewirken Überzeugungsmacht, da der Lehrer über Expertenwissen verfügt.⁷⁶⁵ Aufgrund der Wissenschaftlichkeit der Unterrichtsinhalte können Argumente von Lehrern besondere Überzeugungskraft gewinnen.

Die Informationsmacht gebührt dem Lehrer wegen seines überlegenen Wissens, seiner fachspezifischen sowie didaktischen Kenntnisse und Fertigkeiten und nicht zuletzt aufgrund seines Bildungsauftrages. Er ist fähig, adäquate, d.h. altersgemäße und dem Bildungsstand des Schülers angemessene Informationen zu vermitteln oder jugendgefährdende wie unverständliche Informationen zurückzuhalten.

Die Überzeugungsmacht üben Lehrer über ihre rhetorische und logisch einwandfreie Vermittlung des Unterrichtsstoffs aus. Dabei können sie sich besonders auf die Wissenschaftlichkeit ihrer Aussagen berufen. Des weiteren können Lehrer über Zensuren Überzeugungen transportieren, z.B. für wie leistungsfähig oder sozial kompetent sie ihre Zöglinge halten.

Weitere Spezifika der Macht sind die Leistungserwartungen der Lehrer, die Qualitätssicherung anhand von Prüfungen sowie die Notengebung als Maßstab der Erfüllung des staatlichen Bildungsauftrags. Auf diesem Wege folgt der Lehrer dem Leistungsprinzip. Er kann seine Verfügungsmacht darüber demonstrieren, das Unterrichtsgeschehen didaktisch fundiert zu planen und umzusetzen. Das Instrumentarium und die Handlungsmöglichkeiten des Lehrers sind dabei institutionellen Begrenzungen unterlegen. Der Lehrer strukturiert den Unterricht.⁷⁶⁶ Er ordnet, organisiert, kontrolliert usw.. Um den Gehorsam des Schülers gegenüber der Leistungsforderung des Lehrers herbeizuführen, ist es

⁷⁶⁴ Vgl. Hanns Petillon (1987) S. 78.

⁷⁶⁵ Mit der Rationalität als verantwortbarem Sinnhorizont befasst sich Bruno Hamann (1994) S. 114.

⁷⁶⁶ Ausnahmen sind z.B. pathologische Züge der Lehrerpersönlichkeit.

ihm von Seiten der Institution Schule erlaubt, auf Sanktionen zurückzugreifen. Wie erläutert, ist dies aus erzieherischen Gesichtspunkten nicht sinnvoll.

Die Motivation, Begeisterung und Animation des Schülers ist wesentlich davon abhängig, inwieweit sich ein Lehrer als Modell für das Imitationslernen eignet.

In der Lehrer-Schüler-Beziehung verfügen beide Partner über Macht. Die Macht der Schüler kann die der Lehrer mehren, modifizieren oder vermindern. Schüler können ihre Machtpotenziale so einsetzen, dass sie Bildungsfortschritte ermöglichen und unterstützen. Sie können sie aber auch für andere Zwecke einsetzen, welche nicht bilden oder der Bildung entgegengesetzt sind. Den Edukanden steht es offen, sich der typisch erzieherischen Machtvarianten zu bedienen. Im Unterschied zu den Lehrern verfolgen Schüler nicht die Absicht, ihre Lehrer zu erziehen. Ungeachtet der unterschiedlichen Zielorientierung bedienen sie sich auch der Überzeugungs-, Informations-, Verfügungs- und Anmiermacht.

Schüler können Überzeugungsmacht durch die argumentative Auseinandersetzung mit anderen Positionen erproben. Das Präsentieren und Begründen eigener Haltungen, die Einschätzungen und Etikettierungen anderer fallen ebenfalls in der Bereich der Überzeugungsmacht. Sie kann destruktiv eingesetzt werden, indem der Lehrer beispielsweise diffamiert wird.

Besonders im schüler- und handlungsorientierten Unterricht kann der Schüler seine Verfügungsmacht und seine Organisationskompetenz unter Beweis stellen und einüben.

Edukanden können bedingt Informationsmacht gegenüber dem Lehrer ausüben, soweit sie über ein Mehr an Wissen verfügen, welches dem Lehrer nicht zu Gebote steht. Bei den Informationsvorsprüngen der Schüler handelt es sich oft um Kenntnisse, welche für den Unterrichtsverlauf nur beschränkt relevant sind.

Die Animiermacht der Schüler beruht auf ihrer Möglichkeit, den Lehrer zu verstärken. Dies kann über Sympathiebekundungen, Lob oder vergleichbare Reaktionen von Schülerseite gelingen. Derartige Vorgehensweisen der Edukanden können einen manipulativen Charakter haben.

Der Missbrauch der Macht im Kontext schulischen Unterrichts kann sowohl vom Lehrer als auch vom Schüler ausgehen. Der von Lehrern begangene Machtmissbrauch wird in der gesichteten Literatur vornehmlich als Fehlverhalten bagatellisiert. Dem gegenüber wird das Thema 'Gewalt in der Schule' - meist verstanden als von Schülern ausgehender Machtmissbrauch gegenüber anderen Schülern und Lehrern - auch mit seinen dramatischen Konsequenzen erfasst.

Die Überzeugungs- und Informationsmacht werden von Lehrern oft miteinander kombiniert gebraucht und teilweise zugleich missbraucht. Die Symptome dessen sind die Vermittlung von nicht zuverlässigen oder unwahren Informationen, die zu Missverständnissen einladen. Das einseitige Informieren kann destruktiven Zielen wie Manipulation, Indoktrination und Überredung dienen. Wird der Schüler argumentativ zur Übernahme der besagten Informationen gebracht, ist Überzeugungs- und Informationsmacht aktiv. Sie kann sich u.a. darin äußern, dass Urteile übernommen werden, nach deren Aussage ein Schüler abgewertet wird.

Lehrer missbrauchen ihre Verfügungsmacht, wenn sie das Unterrichtsgeschehen in einer Form organisieren, welche zur Überforderung oder

Unterforderung der Schüler mit Leistungsforderungen führt. Hinzu kommt die Missbrauchsvariante, welche unabhängig von Leistungen bestehende Bedürfnisse von Schülern vernachlässigt oder sie im Übermaß zu befriedigen versucht. Ein übermäßiges Kontrollieren, das extreme Beschränken der Handlungsmöglichkeiten, Bestrafen oder Belohnen von Edukanden können Symptome für den Missbrauch der Verfügungsmacht sein.

Die Animiermacht wird von Lehrern missbraucht, wenn sie versuchen, ihre Schüler für sich einzunehmen, sie zu beeindrucken und sie auf den Lehrer einzuschwören. Kommt es dabei zu Identifikations- statt partiellen Imitationsprozessen, liegt Missbrauch vor.

6.3. Zusammenfassung

Die Konkretisierungen der Eltern-Kind- und der Lehrer-Schüler-Beziehung haben aufgezeigt, dass jeweils alle vier Subkategorien der Erziehungsmacht zur Anwendung durch den Erziehenden gelangt sind. Jede der Zweierbeziehungen zeichnet sich durch eine spezielle Konstellation und Schwerpunktsetzung der vier Machtarten Überzeugungs-, Informations-, Verfügungs- und Animiermacht aus.

Die Eltern verfügen über ein besonders großes Maß an Verfügungs- und Animiermacht. Dieser Umstand ist u.a. darauf zurückzuführen, dass die Familie eine nicht ausschließlich pädagogisch orientierte Gemeinschaft ist. Neben der Erziehungsaufgabe gilt es, ökonomische und andere Aufgaben zu bewältigen. Als Haushalts- und Lebensgemeinschaft müssen in ihr die verfügbaren Ressourcen zugeteilt und organisiert werden. Dabei handelt es sich beispielsweise um die Verwaltung und Handhabung dinglich-materieller Ressourcen. Hinzu kommt die Koordination der Familienmitglieder zur Verrichtung der notwendigen Arbeiten und der Handhabung immaterieller Ressourcen

wie Zeit und Zuwendung. Die letztere, welche in Zusammenhang mit der Mutterliebe ausführlich dargestellt wurde, ist ein Spezifikum der Eltern-Kind-Beziehung. Das Ausmaß der elterlichen Informations- und Überzeugungsmacht beruht insbesondere auf dem Monopol der Eltern, ihre Kinder mit Kenntnissen und Einschätzungen zu konfrontieren. Alternative Informationen und Überzeugungen treten erst nach und nach in Konkurrenz mit denen der Eltern. Insofern wird das erste Weltbild der Kinder durch die Eltern vermittelt, da diese zugleich die primären Bezugspersonen ihrer Kinder sind.

Die besondere Macht von Lehrern zeichnet sich durch eine Schwerpunktsetzung bei der Überzeugungs- und Informationsmacht aus. Ihre wesentliche Aufgabe ist die Vermittlung von Wissen und grundlegenden Fertigkeiten. Die Informationsmacht eines Lehrers birgt stets die Aufforderung, der Schüler möge die betreffenden Kenntnisse und Kompetenzen erwerben. In diesem Sinne dienen die Informationen auch dem Animieren der Edukanden. Im Gegensatz zur frühen Kindheit, während der die Eltern als nahezu einzige Vermittler von Überzeugungen und Informationen verfügbar waren, treten die Lehrer mit ihren Inhalten, Bewertungen und Einstellungen in Konkurrenz zu bereits erworbenen Haltungen und Kenntnissen. Sie begegnen dem Schüler als Individuum, welches bereits eine erste Einschätzung seiner Welt vorgenommen hat. Die Überzeugungsmacht der Lehrer ist u.a. dort erforderlich, wo die bereits erworbene Einschätzung des Edukanden korrigiert werden soll. Wo alternative Erklärungsmuster bereits vorliegen, die vom Elternhaus geliefert werden können, ist Überzeugung an Stelle von Überredung gefragt. Dabei geht es besonders darum, eine einsichtige Zustimmung des Schülers zu erreichen.

Die Erziehermacht und die Zöglingsmacht stehen einander gegenüber. Sie können miteinander und gegeneinander aber nicht ohne einander agieren. Erzieher- und Zöglingsmacht können sich kooperativ zuein-

ander verhalten und sich in beidseitiger Anpassung an den gesteckten Erziehungszielen orientieren, oder einander entgegenwirken, sich gegenseitig begrenzen und blockieren. In den pädagogischen Kontexten Familie und Schule vermag der Zögling spezielle Gegenmacht zu mobilisieren. Er kann sich den Wünschen des Erziehungsmächtigen fügen oder ihn behindern. Die im erzieherischen Sinne konstruktive Variante erklärt sich von selbst durch Gelehrigkeit, Einsichtigkeit, Motivation usw.. Die die Erziehungsmacht begrenzende Zöglingsmacht tritt u.a. in Form von Ignoranz, Störungen, Trotz, Sabotage u.ä. auf.

Jede der vier Machtvarianten kann in Erziehungskontexten missbraucht werden. Die Unterscheidung zwischen Gebrauch und Missbrauch der Erziehungsmacht ist von der Absicht des Akteurs abhängig. Der Erzieher ist verantwortlich dafür, dass die Erziehungsziele unter Zuhilfenahme erzieherischer Methoden verfolgt werden. Dies hat unter der Bedingung zu geschehen, dass der Würde des Menschen – also auch des Zöglings – entsprochen wird.

Dem Wohlergehen des zu Erziehenden ist Priorität einzuräumen. Das Erziehungsziel darf dabei dem Wohl des Individuums nicht zuwider laufen. Es muss seiner Selbstwerdung und seinem Wohlergehen dienen.⁷⁶⁷ Sind diese Bedingungen erfüllt, liegt Gebrauch von Erziehermacht vor. Wo die Berücksichtigung des zu Erziehenden fehlt, wo nicht-erzieherische oder sogar der Erziehung entgegengesetzte Interessen und Ziele verfolgt, sowie Auswirkungen erreicht werden, - sei es fahrlässig oder beabsichtigt - ist der Missbrauch von Erziehungsmacht zu attestieren.

⁷⁶⁷ Es ist anzumerken, dass das Wohlergehen trotz gelegentlicher Frustrationen zu erreichen ist. Eine Erziehung, welche für den Zögling gänzlich frustrationsfrei organisiert wird, wäre weder durchführbar noch erstrebenswert. Wesentliches Unterscheidungsmerkmal zwischen aus pädagogischer Sicht akzeptablen und inakzeptablen Frustrationen ist die Differenzierung zwischen beschränkenden und bedrohlichen Frustrationen. In: Erich Weber (1974) S. 275 ff..

Im Unterschied zu den Erziehern verfügt der Zögling nicht über Erziehungsmacht. Er strebt nach Wohlergehen, der Vermeidung von Leid sowie schneller Triebabfuhr. Seine Absicht besteht nicht darin, sein Gegenüber zu erziehen. Erzieher und Zöglinge haben unterschiedliche Beweggründe und Handlungsziele. Ihr Machtgebrauch ist unterschiedlichen Maßstäben unterworfen.

7. Erziehungsmacht

Die Macht ist ein wesentliches Element der Erziehung. Sie kann in den speziellen Zusammenhängen wie Erziehung und Bildung sowohl gebraucht als auch missbraucht werden. Alle machtvollen Erziehungsaktivitäten wie Überzeugen, Informieren, Verfügen und Animieren können konstruktive und destruktive Effekte hervorbringen. Der Machtmissbrauch bemisst sich immer an der jeweiligen Ausrichtung von Macht: Ist Macht auf Erziehungsziele ausgerichtet, handelt es sich um den Gebrauch von Erziehungsmacht. Ist sie hingegen nach pädagogischen Gesichtspunkten fehlorientiert, handelt es sich um missbrauchte Erziehungsmacht. In erzieherischen Beziehungen können unterschiedliche Arten von Macht gebraucht werden. Dabei handelt es sich nicht zwangsläufig um Erziehungsmacht.

Die Erziehungsmacht ist die Fähigkeit des Erziehers, den Zögling bei seinem Mündigwerden zu unterstützen und die Erziehungsziele mit erzieherisch legitimen Methoden zu erreichen. Erziehungsmacht ist eben nicht die Fähigkeit zur uneingeschränkten Machbarkeit. Der Erzieher wird vom Machtmissbrauch durch sein erzieherisches Gewissen respektive seiner Achtung vor der menschlichen Würde des zu Erziehenden abgehalten.⁷⁶⁸ Den Zögling zu achten bedeutet, ihn zu verstehen, ihn zu fördern und als Subjekt zu beachten. Der Erzieher soll das Selbstvertrauen des zu Erziehenden stärken. Neben dieser individuellen Ausrichtung hat ein Erzieher die gesellschaftliche Verpflichtung, das Machtstreben des Adressaten der Erziehung zu modifizieren, ihn in der Anwendung seiner Macht und in der Orientierung innerhalb mächtiger Sozialgebilde zu unterweisen.

⁷⁶⁸ Der Achtung vor dem Zögling wird im Kontext des pädagogischen Bezugs große Bedeutung beigemessen. In: Herman Nohl (1963) S. 134 ff..

Die Stärkung des Selbstvertrauens bedeutet, den Zögling zu achten und in seinen Möglichkeiten anzunehmen.⁷⁶⁹ Die Zügelung seines Machtstrebens ist ein riskanter Eingriff in die Möglichkeiten des Edukanden. Sie obliegt dem Ermessen des Erziehers und bietet damit Raum für willkürliche Entscheidungen. Die Unterweisung des zu Erziehenden im Gebrauch seiner Macht und die ihm geleistete Orientierungshilfe setzen umfangreiche Kenntnisse und Kompetenzen auf Seiten des Erziehers voraus.

Die Funktion des Erziehers ist es, dem Adressaten der Erziehung alters- und entwicklungsadäquate Aufgaben zu stellen.⁷⁷⁰ Unterforderung ist ebenso zu umgehen wie Überforderung.⁷⁷¹ Die oft gegebene Überforderungsempfehlung⁷⁷² basiert auf der Erwartung, der zu Erziehende wachse mit seinen Aufgaben. Wird der zu Erziehende dabei dem Erziehungsziel untergeordnet, spricht dies für eine menschenverachtende Grundeinstellung des Erziehers.

Macht und Erziehung sind untrennbar miteinander verbunden, denn erst Macht macht Erziehung wirksam.⁷⁷³ Dennoch gehört der „Begriff der Macht (...) nicht zu dem Inventar des pädagogischen Denkens“⁷⁷⁴. Dieses Ausklammern ist Teil einer Tabuisierung bzw. eines Berührungsverbots.⁷⁷⁵ Damit wird der Zugriff auf Macht wie auch die Korrektur ihrer schädlichen Auswüchse erschwert. Dem entwürdigenden, also missbrauchenden Gebrauch von Macht wird Vorschub geleistet: Wo über Macht nicht gesprochen wird, da fehlt das Reflexionsvermögen

⁷⁶⁹ Nohl bezeichnet dies als Möglichkeiten der Bildsamkeit. In: Herman Nohl (1963) S. 135.

⁷⁷⁰ Loch erfasst den Menschen im Modus des Könnens d.h. ausgehend von seinen Fähigkeiten. In: Werner Loch (1980) S. 195.

⁷⁷¹ Vgl. Werner Loch (1998) S. 321.

⁷⁷² Heckhausen bezeichnet dies als dosierte Diskrepanzerfahrungen. Diese beinhalten die auf ein Individuum zugemessene und für es zu bewältigende Überforderungen, an denen es seine Fähigkeiten erproben und üben kann. In: Heinz Heckhausen (1982) S. 185.

⁷⁷³ Vgl. Kapitel 1 in dieser Arbeit.

⁷⁷⁴ Ernst Lichtenstein (1962) S. 51.

⁷⁷⁵ Vgl. Christoph Fantini (2000)

für die Möglichkeiten ihres Missbrauchs. Es kann unerkannt grenzwertiges oder missbrauchendes Erziehverhalten stattfinden. Präventive Maßnahmen können nur sinnvoll konzipiert und eingesetzt werden, wenn ein exaktes Instrumentarium zur Früherkennung von Missbrauchstendenzen bereitsteht. Es ist nötig, Missbrauchssymptome präzise genug aufzufächern. Die Skala kontraproduktiver Erziehungsmaßnahmen enthält bislang relativ grobe Abstufungen. Dem Primat des Zöglingswohles wird somit nicht in ausreichender Weise Rechnung getragen.

Die Unterscheidung zwischen konstruktiver und destruktiver Ausübung von Erziehungsmacht verläuft entlang des Zöglingsinteresses: Konstruktive Erziehungsmacht wird immer für das Wohlergehen und die Ziele des Zöglings, seine Selbstwerdung, Sozialisierung, für sein Gefühl der eigenen Wertigkeit und seinen Schutz eingesetzt. Erziehen bedeutet, angemessenes Verhalten zu verstärken, noch nicht vorhandenes herbeizuführen und unerwünschtem entgegenzuwirken. Für all diese Erziehungsmanöver ist Macht erforderlich. Sie ermöglicht die praktische Umsetzung.

Es ist unbedingt zu vermeiden, dass der Zögling im Rahmen von Erziehung geschädigt wird. Woran genau erkennbar ist, dass die konkrete Beeinflussung zu negativen Konsequenzen führt, ist schwer bestimmbar, denn: Wirkt bereits ein schlichter, aversiver Reiz wie Mittagessen mit verabscheutem Spinat wie eine inakzeptable Schädigung oder eher erst lautes Anschreien und Beschimpfen? Häufig werden kurze Beeinträchtigungen des zu Erziehenden in Kauf genommen. Ein tiefgreifender Schaden ist dem gegenüber unbedingt zu vermeiden.⁷⁷⁶ Da es sich beim Zögling um ein schwerlich berechenbares Erziehungssubjekt handelt, können die Folgen erzieherischen Einwirkens

⁷⁷⁶ Vgl. Günther Kaiser (1983) S. 15.

nicht gänzlich im Voraus prognostiziert werden.⁷⁷⁷ Der Schadensfall muss erst eintreten, um das volle Ausmaß seines Zerstörungspotenzials erkennen zu können. Der Umstand, dass erst Schaden eintreten muss, disqualifiziert das Schadenkriterium als Gefahren-Indikator in der Erziehung. Es zeigt die Notwendigkeit von präventiven Maßnahmen, nach denen im Voraus Schadensvermeidung betrieben werden kann.

Hier stellt sich die Frage, ob und, wenn ja, wie weit die von außen gelenkte Verhaltensänderung mit der Würde, der Selbstbestimmung und Freiheit des Edukanden zu vereinbaren ist – und wo der Zögling über den Erziehungszielen vergessen wird. Die soziale Wirklichkeit des Zöglings, sein Lebensumfeld und sein Handlungsspielraum werden mit dem Ziel beeinflusst, Erziehung zu bewirken und Lernfortschritte auszulösen. Es werden Probleme und Entscheidungssituationen inszeniert, die dem Entwicklungsstand und den Erziehungszielen angemessen sind.

Die Erziehungsmacht kann den Zögling überwinden. Das Brechen des gegnerischen Willens ist aber kein konstitutives Strukturmerkmal von Macht. Gerade das Kooperieren von Zögling und Erzieher sowie das gemeinsame Arbeiten an den Erziehungsfortschritten des Zöglings machen einen Großteil konstruktiver Erziehungsmacht aus. Eine Begrenzung auf den Aspekt des Überwindens, Überwältigens oder Bezwingens wird der Erziehungsmacht nicht gerecht.⁷⁷⁸

7.1. Erziehungsmacht als Vollmacht

Aufgrund der Überlegenheit von Erwachsenen gegenüber Kindern in Bezug auf Haltung, Wissen, Können usw. ist die Vertretung der Kinder durch Erwachsene erforderlich. Die Maßstäbe für das Handeln von

⁷⁷⁷ Vgl. Werner Loch (1979) S. 85.

Erwachsenen, insbesondere von Erziehern, werden über eine Pflichtethik geregelt. Brumlik bezeichnet die Ethik von Erziehern als advokatorische Ethik. Diese schreibt vor, die Interessen eines Klienten zu vertreten, weil jener dazu nicht willens oder fähig ist.⁷⁷⁹ Zum Mandat des Advokaten gehört in der Regel die Bevollmächtigung durch den Klienten. Aber auch ohne sein Geheiß kann ein Anwalt bestellt werden, um die Interessen seines Klienten – in diesem Fall vormundschaftlich – zu vertreten.

Vollmacht ist Machtausübung in Vertretung. Sie geschieht nicht immer im Einvernehmen mit dem Beeinflussten, aber immer mit dem Bestreben, zum Wohle des Klienten zu handeln.⁷⁸⁰ Bevollmächtigte sind in sachlicher oder normativer Hinsicht überlegen. Sie erhalten vom Gegenüber oder einem in seinem Interesse handelnden, übergeordneten Dritten den Auftrag zur kenntnisreichen und kompetenten Interessenvertretung. Der Ausgang vom autonomen Akt der Bevollmächtigung durch das Kind oder den Schüler ist zu relativieren, da diese über geringe Eigenmacht und erst geringe Einsichtsfähigkeit in die Notwendigkeit von Erziehung und Bildung verfügen. In diesen Fällen handeln Einzelne gegenüber den meist jüngeren Menschen vormundschaftlich. Den Klienten wird die Fähigkeit in Abrede gestellt, ihre Interessen selbst wahrzunehmen. Sie werden zu Mündeln unter der Obhut eines Vormundes.⁷⁸¹ Das Ziel besteht hingegen darin, die Zögling auf dem Weg zu ihrer Mündigwerdung zu unterstützen. Brumlik schreibt in diesem Zusammenhang vom „kategorischen Imperativ der Bemündigung“⁷⁸² gegenüber den Erziehern.

Der Erzieher tritt aufgrund seiner Überlegenheit mit seinen individuellen Bedürfnissen hinter die des Zöglings zurück. Er hat für die Interes-

⁷⁷⁸ Vgl. Christoph Fantini (2000) S. 113 ff..

⁷⁷⁹ Vgl. Micha Brumlik (1992) S. 160.

⁷⁸⁰ Vgl. ebd. S. 161.

⁷⁸¹ Vgl. ebd. S. 161 f..

⁷⁸² Ebd. S. 168.

sen des anderen einzutreten, ihm zu einer sachlich angemessenen Entscheidung und äquivalentem Verhalten zu verhelfen. Es geht darum, dem Edukanden in seiner anfänglichen Unsicherheit beizustehen und vor gefährlichen Fehlentscheidungen zu bewahren.

Die Macht des Bevollmächtigten ist u.a. abhängig von seiner Überzeugungsmacht bzw. der Plausibilität seiner Forderungen und dem Vermögen, die Einsicht des Zöglings zu erreichen. Der Beeinflusste ist von der Angemessenheit der an ihn gestellten Forderungen, von ihren positiven Folgen und der Vertrauenswürdigkeit des Erziehers zu überzeugen.

Ein Erzieher hat sich selbst überflüssig zu machen.⁷⁸³ Eine autonome, selbstbewusste Lebensgestaltung und die Selbstbestimmung des zu Erziehenden sind die Ziele des erzieherischen Bemühens. Ipfling konkretisiert: „Das pädagogische Dilemma besteht darin, dass der Mensch in seinem Werdegang von Anfang an noch nicht selbständig und selbstverantwortlich zu leben vermag, sondern auf vormundschaftliche Erziehung angewiesen ist, die zur Mündigkeit führen soll, die aber nur dort erreicht wird, wo die heteronomen Führungsmomente so bald und so weit wie möglich von autonomen Selbstbestimmungsakten des Heranwachsenden abgelöst werden.“⁷⁸⁴ Diesen Übergang von Vormundschaft zur Mündigkeit gewährleistet eine Erziehung, die dem Zögling zunehmend Spielraum zur Erprobung seiner Macht zugesteht.⁷⁸⁵

Die Einsicht des Zöglings in den Sinn seiner Erziehung ist ein entscheidendes Merkmal einer an Selbstbestimmung und Eigenlenkung orientierten Erziehung. Indem Fakten vorgebracht, Zusammenhänge

⁷⁸³ Vgl. Werner Loch (1979) S. 21. Nohl schreibt hierzu: „Erziehung will sich selbst entbehrlich machen“. In: Herman Nohl (1979) S. 591.

⁷⁸⁴ Heinz Jürgen Ipfling (1973) S. 16.

⁷⁸⁵ Schleiermacher betrachtet insbesondere die freie Tätigkeit des Zöglings als Chance, bestehende Unvollkommenheiten zu überwinden. In: Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1996) S. 93 ff..

und Konsequenzen aufgezeigt werden, kann nach Maßstäben der Vernunft an den Zögling appelliert werden. Einsichtiges Lernen beruht auf dem kritischen Abwägen von Fakten und Folgen. Die auf Werte wie Vernunft, Humanität und Moral zugemessene, erzieherische Außenlenkung von Seiten des Erziehers wird durch Innenlenkung ersetzt. Die einsichtige Kooperation des Edukanden macht folglich die Zwangsmacht des Erziehers überflüssig.

Der Zögling soll während des Erziehungsprozesses die Macht des Erziehers anerkennen und bestätigen. Ohne dies ist Erziehung unmöglich. Der Zögling ist der Erziehungsmacht unterstellt. Je mehr die Macht des Erziehers vom Zögling als rechtmäßig, sinnvoll und wirksam anerkannt wird, um so effizienter kann sie wirken.

7.2. Erziehungsmacht und Eigenmacht

Bei der Eigenmacht handelt es sich um die Macht einer jeden Person über sich und ihr Leben.⁷⁸⁶ Darin ist u.a. die Fähigkeit enthalten, eigene Bedürfnisse zu befriedigen, autonom zu entscheiden und selbst gewählte Ziele zu erreichen. Ein Minimum an Eigenmacht ist bereits bei der Geburt vorhanden. Sie muss ausreifen, bis sie die Selbstermächtigung des Individuums respektive seine Mündigwerdung gewährleisten kann. Der Zögling ist erst zu ermächtigen, um ausgereifte Eigenmacht zu erlangen.

Ein Erzieher braucht Erziehungsmacht, um seine Erziehungsabsichten wirksam umzusetzen und den Zögling durch wirkungsvolle bzw. machtvolle Erziehung zu seiner Mündigkeit bzw. Eigenmacht zu führen. Prondczynsky erläutert: „Die Macht der erzieherischen Autorität

⁷⁸⁶ Dorst bezeichnet diese grundlegende Machtvariante als Seinsmächtigkeit. In: Brigitte Dorst (1996) S. 97 ff.. Der Eigenmacht entspricht ungefähr der Begriff der Mündigkeit. In Kapitel 1 dieser Arbeit, S. 17.

artikuliert oder stiftet Bedingungen für die Macht selbständigen Daseins.“⁷⁸⁷ Die Erziehungsmacht ist ein Teil der Eigenmacht von Erziehern. Sie resultiert aus pädagogischem Expertenwissen und –können. Weiterhin sind die Überzeugungs-, Informations-, Verfügungs- und Animiermacht für sie machtrelevante Aktivitäten.

Die erziehungsrelevanten Ressourcen und Potenziale, die bislang den Eigenmachtvorsprung des Erziehers begründen, werden in den Dienst des Zöglings gestellt, um dessen Lernbedürfnisse zu befriedigen. Dieser Prozess ist als Äquivalent eines Kopiervorgangs zu verstehen. Während dieses Vorgangs vollzieht sich eine Vervielfältigung, bei der das Original – hier die Eigenmacht eines Erziehers - gänzlich erhalten bleibt. Durch das Anregen intellektueller Fähigkeiten, die Vermittlung von Wissen und praktischem Können reduziert sich fortschreitend der Bedarf an Lernangeboten auf Seiten des zu Erziehenden. Der Erzieher verliert hierbei weder sein Wissen noch sein Können dadurch, dass er selbiges demonstriert, andere Personen darin unterweist und sie anleitet. Erziehungsmacht nutzt sich in der erfolgreichen Erziehungspraxis nicht ab. Die Ressourcen der Erziehungsmacht zeichnen sich dadurch aus, dass sie geteilt werden können, ohne ihre Wertigkeit und ihren Machtgehalt zu verlieren. Insofern ist der erziehungsmächtige Erzieher als Multiplikator von Eigenmacht zu erachten. Der Erziehungsmacht bieten sich sogar Wachstumschancen, je mächtiger das Gegenüber ist. Das Machtverhältnis zwischen Erzieher und Zögling entspricht folglich nicht dem Schema eines Nullsummenspiels.⁷⁸⁸ Der Machtzuwachs des Zöglings bedingt keinen Machtverlust des Erziehers.

⁷⁸⁷ Andreas V. Prondczynsky (1992) S. 12.

⁷⁸⁸ Das Nullsummenspiel entspricht dem Prinzip der Summenkonstanz in der Machttheorie von Niklas Luhmann (1975) S. 98.

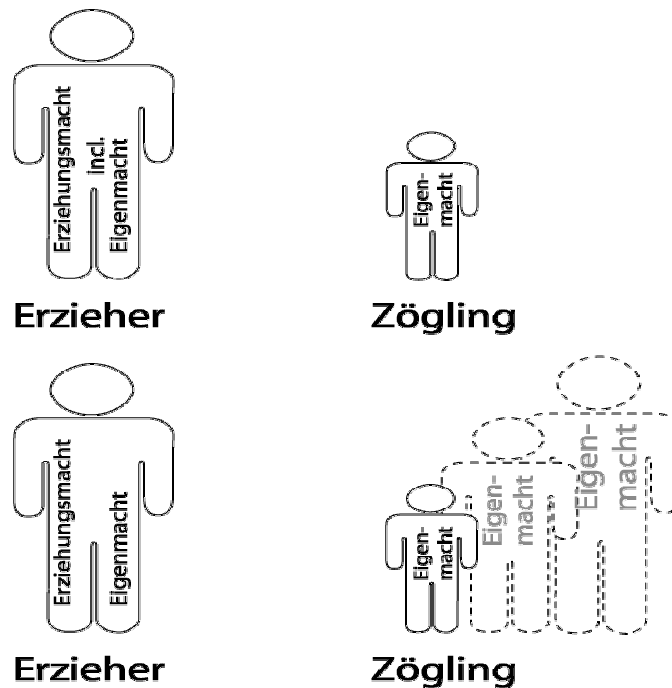


Abb. 3: Eigenmacht und Erziehungsmacht im Erziehungsprozess

Der Erzieher benötigt Erziehungs- sowie Eigenmacht, um erfolgreich agieren und seinen Handlungsspielraum bestreiten zu können. Je sicherer das Fundament bzw. die Machtpotenziale des Erziehers sind, umso belastbarer ist seine Macht. Während der Zögling zunehmend mächtiger wird, hat der Erzieher Machtproben zuzulassen, sowie den Machtzuwachs des Edukanden anzuerkennen. Diese Bereitschaft zeichnet neben anderem die Erziehungsmacht aus. Die Eigenmacht des Zöglings wächst und trägt ihm Selbständigkeit und zunehmende Unabhängigkeit vom Erzieher ein. Lichtenstein schreibt in diesem Sinne: „Von der Mächtigkeit der Erziehung hängt ihre bindende, von der Machtlosigkeit der Erziehung hängt ihre befreiende Kraft ab“⁷⁸⁹. Er präzisiert: „Nie ist eine Erziehungsvollmacht derart Verfügungsgewalt, dass sie nicht durch ein selbständiges Recht des Subjekts, seine eigene Bestimmung zu verwirklichen, begrenzt wäre.“⁷⁹⁰ Erziehungsmacht

⁷⁸⁹ Ernst Lichtenstein (1962) S. 51.

⁷⁹⁰ Ebd. S. 51.

muss stets Freiraum für die Entwicklung der Eigenmacht eines Zöglings zugestehen.

Die Zöglingsmacht vermag der Erziehungsmacht als Gegenmacht Einhalt zu gebieten oder sich kooperierend mit ihr zusammenzuschließen. In Anbetracht aller Unausweichlichkeit von Erziehung verfügt der Zögling über die Möglichkeit, das Erziehungsgeschehen wirkungslos an sich vorüberziehen zu lassen. Lehren ist nicht zwangsläufig `Lernen-Machen` und Lernen kann nicht gelehrt werden.⁷⁹¹

Die Machtpraxis im Kontext von Erziehung ist besonders von den verfolgten Erziehungszielen abhängig. Sind die Erziehungsziele einer Gleichberechtigungs-Teleologie entlehnt, wird die Ermächtigung des Zöglings begünstigt. Erreicht die Erziehung ihr Ziel, ist das Eigenmacht-Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling relativ ausgeglichen. Dies gilt unter der Prämisse, dass der Gleichberechtigung Ziele wie Selbständigkeit, Kritikfähigkeit und Selbstbewusstsein untergeordnet werden. Sollen hingegen Überlegenheits-Verhältnisse manifestiert werden, sind erzieherisch herbeizuführende Ziele wie Fügsamkeit und Gehorsamkeit zu erwarten. Diese dienen der Anbahnung und Etablierung von Machtbeziehungen an Stelle einer Ermächtigung von Zöglingen.

Machtverhältnisse zwischen Erzieher und Zögling, welche jenseits des Erreichens der Mündigkeit des zu Erziehenden bestehen, beruhen auf nicht-erzieherischen Einflussgrößen. Zwischen ehemaligem Erzieher und Zögling können viele verschiedene Machtverhältnisse bestehen. Diese können auf Unterschieden bezüglich Amtsmacht, Expertenmacht und sonstigen Eigenmacht-Anteilen beruhen.

⁷⁹¹ Vgl. Franz Hofmann (2000) S. 53.

7.3. Erziehungsmacht zwischen Allmacht und Ohnmacht

Die Macht eines Erziehers rangiert zwischen den Polen Allmacht und Ohnmacht bzw. Machtlosigkeit. Beide Extreme sind in der Erziehung nicht umsetzbar. Geiger schreibt in diesem Sinne: „A steuert das Verhalten des B nicht restlos, sondern nur zu einem gewissen Grad. Wo der Widerstand des einen sich meldet, hört die Macht des anderen auf. Es stehen also nicht Mächtige den Ohnmächtigen, sondern Mächtige den minder Mächtigen gegenüber.“⁷⁹²

Trotz der deutlichen Machtverteilung in der Erziehung wird mitunter die Ohnmachtsideologie aufrecht erhalten, Erzieher seien die Opfer der Gesellschaft und ihrer eigenen Zöglinge. Buchtitel wie 'Hilfe, ich erziehe'⁷⁹³ oder die Aufforderung zum 'Mut zur Erziehung. Die Herausforderung'⁷⁹⁴ verdeutlichen diese Haltung. Kob ist der Auffassung, dass wenn es um den professionellen Erzieher gehe, ein Funktionsverständnis fehle, in dem der unmittelbare Zusammenhang von Erziehungsintention und Machtanspruch reflektiert würde: Der professionelle Pädagoge empfinde seine soziale Position eher unter dem Aspekt der Ohnmacht, der Unterprivilegiertheit und des Widerstandes. Dies sei eine strukturell bedingte Ideologie.⁷⁹⁵ Diese Feststellung findet sich in ähnlicher Form bei Lichtenstein. Er vertritt die Meinung, Erzieher und Lehrer befinden sich „statusmäßig (...) in untergeordneter und gesellschaftlich minderbewerteter Funktion“⁷⁹⁶. Arendt betrachtet eine solche Haltung als den Umständen nicht angemessen. In der Ablehnung der Erwachsenen, Autorität zu sein, kommt ihr zufolge die Weigerung von Eltern und Erziehern zum Ausdruck, eine der allerersten Funktionen in jedem Gemeinwesen, das Hinleiten derer, die durch Geburt neu in die Welt gekommen und daher in ihr Fremdlinge

⁷⁹² Theodor Geiger (1964) S. 342.

⁷⁹³ Vgl. Duane Cuthbertson (1988) S. 13 ff..

⁷⁹⁴ Vgl. Robert Spaemann (1996) S. 195 ff..

⁷⁹⁵ Vgl. Janpeter Kob (1976) S. 46.

⁷⁹⁶ Ernst Lichtenstein (1962) S. 53.

sind, zu übernehmen und so die Kontinuität dieser gemeinsamen Welt zu sichern. Es sei, als wollten die Eltern ihren Kindern gegenüber die Verantwortung für die Welt, in die sie sie hineingezeugt und hineingeboren haben, nicht mehr übernehmen. Man habe es hier mit einem besonders extremen und grotesken Beispiel einer spezifisch modernen Weltentfremdung zu tun.⁷⁹⁷ Die Aufgabe der Erzieher, Eltern und Lehrer muss erfüllt und ihre Verantwortung gegenüber der Folgegeneration wahrgenommen werden. Dies geht notwendig mit Macht einher.

In modernen Gesellschaften kommt dem Erziehungs- und Bildungssystem eine bedeutsame Machtposition zu.⁷⁹⁸ Die institutionalisierten Ausbildungsformen haben sich zu sozial wirksamen Machtstrukturen ausgebildet. Deutlich wird dies im beruflichen Bereich bei den an Bildungsnachweise gebundenen Lebenschancen. Entscheidend sind Zeugnisse, Zertifikate, Diplome, Urkunden und weitere Qualifikationsbelege.

Erziehungsmacht bewegt sich zwischen Allmacht und Ohnmacht. Unabhängig davon, ob nun die Allmacht oder Ohnmacht des Erziehers angenommen wird, wird Erziehung selbst unmöglich gemacht. Unterstellt man die Allmacht des Erziehers, ergibt sich daraus eine totale Unterwerfung des Zöglings. Der Freiheit und Autonomie des zu Erziehenden würde durch Bevormundung, Unterdrückung und Zwang entgegengewirkt. Die totale Fremdbestimmung wäre das Resultat. Die Allmacht des Einen toleriert keinerlei Macht eines Anderen. Allmacht enthält eben alle Macht. Es bleibt keine Restmenge übrig. Allmacht ist unteilbar und deshalb immer auch ungeteilte Macht.

Wäre der Erzieher im Gegensatz hierzu ohnmächtig, entspräche Erziehung einem Reifungsprozess. Die Entwicklung des Zöglings vollzöge sich unabhängig von ihr. Das aus sich heraus zunehmend mächt-

⁷⁹⁷ Vgl. Hannah Arendt (1977) S. 52.

ger werdende Individuum könnte sich selbst erschaffen. Es stünde dem ohnmächtigen Erzieher gegenüber.⁷⁹⁹ Wenn der Erzieher über keine Macht verfügte, könnte er keinerlei Wirkungen erzielen. Erzieherisches Handeln würde obsolet, da wirkungslos. Die Rolle des Erziehenden würde überflüssig, da inhaltsleer.⁸⁰⁰

Die Erziehung ist weder mit Ohnmacht noch Allmacht verträglich. Lichtenstein vertritt die Auffassung: „Erziehung wird notwendig korrumpiert, ja sie hebt sich in beiden Grenzfällen selbst auf, sowohl wenn sie, bindungslos und spannungslos, eine machtfreie Selbstentwicklung voraussetzen wollte, die der auf Handlungsfähigkeit angewiesenen menschlichen Natur widerspricht, als auch wenn sie ein auf totale Willensdetermination ausgehendes Herrschaftsverhältnis begründen wollte, das mit dem Freiheitsanspruch des Normbewusstseins unverträglich ist.“⁸⁰¹ Die Erziehung steht laut Schleiermacher in einem empirisch wie normativ offenen Horizont zwischen der Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen und der Idee des Guten bzw. der Ethik.“ Dies beinhaltet die Offenheit für Erziehungsmöglichkeiten bei veränderlichen Bewertungsmaßstäben.⁸⁰²

7.4. Ideale Erziehungsmacht

Als ideal ist jeder Umgang mit Macht zu betrachten, welcher nach dem Win-Win-Prinzip zum Nutzen aller Beteiligten und mit Gewinn für all jene betrieben wird. Dafür ist es erforderlich, dass die Beziehungspartner ihr Handeln gegenseitig ergänzen und vervollständigen.⁸⁰³ Erst wenn der Erzieher den Zögling ermächtigen will und letzterer beginnt, sich bereitwillig in der Machtausübung zu betätigen, handelt es sich

⁷⁹⁸ Vgl. Janpeter Kob (1976) S. 32.

⁷⁹⁹ Vgl. Friedrich Nietzsche (1980).

⁸⁰⁰ Vgl. Dieter Claessens (1970).

⁸⁰¹ Ernst Lichtenstein (1967) S. 25.

⁸⁰² Vgl. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1994) S. 46 ff..

um ein Erziehung ermöglichendes und den Erzieher ergänzendes Handeln. Dabei ist es möglich, dass sich Handlungsziele überkreuzen.

Das Verständnis von Machtspielen als komplementär statt widerstreitend verschafft dem Betrachter einen weitaus wohlwollenderen Zugang zum Untersuchungsobjekt Erziehungsmacht. Albath ist der Auffassung, gerade verdrängter, verleugneter oder diffamierter Macht werde die Möglichkeit zur positiven Veränderung entzogen. Die Macht kehre dann als Missbrauch zurück. Der bewusste Umgang mit Macht schränke hingegen den Missbrauch ein. Deshalb müsse er immer wieder geübt werden.⁸⁰⁴

Erziehungsmacht-Beziehungen sollen sich selbst entbehrlich machen.⁸⁰⁵ Wenn der Zögling zu sich und seiner Form gefunden hat, können sich Erzieher und Zögling aus der erzieherischen Beziehung lösen. Damit folgt man dem Win-Win-Prinzip, welchem folgend Gewinn für alle Beteiligten erzielt wird. Dorst versteht diese Macht als „Beziehungsstärke, power to empower others“⁸⁰⁶. Diese ist auf die Egalität aller ausgerichtet und nimmt gleichzeitig die Unterschiede und den Hilfs- und Unterstützungsbedarf von Individuen wahr. Eine so verstandene Macht „will andere ermächtigen, fördern und befähigen.“⁸⁰⁷ Sie wirkt synergetisch und beruht auf der Offenheit gegenüber anderen Individuen und dem freien Austausch mit ihnen. Diese Macht bzw. „Seinsmächtigkeit hat mit Liebe eines gemeinsam: Sie nimmt zu in dem Maße, wie sie geteilt wird, mitgeteilt wird.“⁸⁰⁸ Folglich wird Macht hierdurch vermehrt und nicht vermindert oder anders verteilt.⁸⁰⁹

⁸⁰³ Dorst bezeichnet diese Macht als Beziehungsstärke. In: Brigitte Dorst (1996) S. 111 f..

⁸⁰⁴ Vgl. Hartmut Albath u.a. (1984) S. 45 f..

⁸⁰⁵ Vgl. Werner Loch (1979) S. 21 f..

⁸⁰⁶ Brigitte Dorst (1996) S.111.

⁸⁰⁷ Ebd. S. 111.

⁸⁰⁸ Ebd. S. 113.

Das Erzogensein des Edukanden beweist die größte Erziehungsmacht seines Erziehers. Ihr Maximum zeigt sich darin, dass der Erzieher sein Möglichstes tut, damit der zu Erziehende die gesteckten Ziele erreicht. Das Erreichen der höchsten Erziehungsziele ist auch auf die größte Erziehungsmacht zurückzuführen.⁸¹⁰ Dabei wird auf alle Mittel verzichtet, welche nicht erzieherisch legitim sind. Über diese Selbstbeschränkung legitimiert sich Erziehungsmacht. Durch den Verzicht auf Gewaltausübung, sei es in Form von Demütigung, körperlicher Misshandlung oder Psychoterror, kommt es zur Abtretung von Machtpotenzial. Dies kann zu Lasten des Erziehers gehen, wenn die Zielvorstellungen von Erzieher und Zögling nicht zur Deckung zu bringen sind und die zulässigen Erziehungsmethoden wirkungslos bleiben.. Der Verzicht auf außerpädagogische Machtmittel begrenzt das Spektrum regulativer Maßnahmen.

7.5. Missbrauch der Erziehungsmacht

In Zusammenhang mit der Darstellung von Machtgebrauch in der Erziehung ist es notwendig, die Missbrauchsrisiken zu berücksichtigen. Denn: Wo die Chance zum Machtgebrauch vorlag, konnte die Gefahr des Missbrauchs aufgezeigt werden.⁸¹¹ Das Missbrauchsrisiko zieht sich wie ein zweiter roter Faden durch die Darstellung. In diesem Sinne schreibt Dürr, es gehört „zum Menschlich-Allzumenschlichen, daß Autoritätsverhältnisse – obwohl wesentlich im Vertrauen gegründet – immer auch von Machtstrukturen durchzogen werden, die in ihrem Geltungsanspruch sich nie ganz vom Eigenmachtstreben trennen lassen. Wo die Beziehungen von Mensch zu Mensch erfahren werden, da tritt jeweils auch die Versuchung des Machtmißbrauchs auf, oft in raffinierter Verbrämung und Beschönigung bis hin zur Selbsttäuschung

⁸⁰⁹ Diesen Standpunkt vertritt auch Arendt. Macht wächst ihr zufolge mit der Zahl der an ihr Beteiligten. In: Leo Joseph Penta (1985) S. 102.

⁸¹⁰ Dabei darf die Selbsttätigkeit des Zöglings nicht übersehen werden. Vgl. Werner Loch (1979) S. 85.

⁸¹¹ Dies wurde in den Kapiteln 5 und 6 der vorliegenden Arbeit erläutert.

und zum Selbstbetrug.“⁸¹² Auch in der Erziehung sind beide Möglichkeiten gegeben. Aus diesem Grund ist die Wahrnehmung für die Chancen und Gefahren der Erziehungsmacht zu sensibilisieren.

Kindesmord, sexueller Missbrauch und Kindesmisshandlung gelten als verabscheuungswürdige Verbrechen. Die Missbilligung dieser Handlungen und ihre Kriminalisierung sind so rigide, wie sie historisch jung sind.⁸¹³ Dies zeigt sich im historischen Rückblick auf die Erziehungsgewohnheiten und den Umgang mit Gewalt gegenüber Zöglingen.⁸¹⁴ Gewalt – die häufig als Missbrauch von Macht aufzufassen ist - gegen Kinder erscheint noch immer eine so naheliegende Möglichkeit des Umgangs zu sein, dass sie angstvoll verleugnet wird.⁸¹⁵

Machtmissbrauch bedeutet einen – manchmal vorsätzlich - falschen, der ursprünglichen Bestimmung zuwiderlaufenden Gebrauch, Ausnutzen und Ausbeuten. Die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes⁸¹⁶ ist der Maßstab, um den Gebrauch der Erziehungsmacht als legitim oder illegitim zu erfassen. Der Missbrauch bedeutet in der Praxis, im erzieherischen Sinne Gutes und Notwendiges zu unterlassen oder Schlechtes zu tun.

Der in der Erziehung betriebene Missbrauch von Erziehungsmacht kann unterschiedlich in Erscheinung treten. Es existieren Begriffe, welche deutlich ihren Missbrauchsgehalt anzeigen. Sie sollen nun benannt und in ihrer Wirkungsweise dargelegt werden:

Lügen, Betrug und Manipulation wirken aufgrund missbrauchter Informations- und Überzeugungsmacht. Manipulation bedeutet, Menschen

⁸¹² Otto Dürr (1970) S. 24.

⁸¹³ Dies zeigt sich in der Wahrnehmung der Rechte von Kinder. In: Gabriele Dorsch (1994) S. 23 ff..

⁸¹⁴ Vgl. Philippe Ariès (1998) S. 92 ff..

⁸¹⁵ Vgl. Christoph Fantini (2000) S. 57 ff..

⁸¹⁶ Vgl. Gabriele Dorsch (1994) S. 70 ff..

gezielt zu beeinflussen, ohne dass diese die Beeinflussung und Beeinträchtigung ihrer freien Entscheidung wahrnehmen.⁸¹⁷ Bei manipulativer Überzeugungsmacht handelt es sich u. a. um betrügerische Fehlinformation, Zurückhaltung wichtiger Details, Verharmlosungen und Dramatisierungen.

Zwang, Gewalt und Terror sind weitere Varianten missbrauchter Erziehungsmacht. Die Gewalt traktiert andere Individuen oft unter Anwendung physischer Stärke. Die Gewalt folgt einer primitiven Abfolge von Drohung und Strafe. Hole erörtert: „Gewalt ist Manifestation von Macht mit dem Ziel der Schädigung von einzelnen und Gruppen. Gewalt liegt aber auch vor, wenn eine Schädigung gebilligt oder in Kauf genommen wird.“⁸¹⁸ Sie arbeitet mit Zwang, indem Alternativen ausgeblendet werden oder unzugänglich sind. Zwang ist zu verstehen als unabweisbare Notwendigkeit, gebieterische Anordnung, physische Gewalt oder Hemmung.⁸¹⁹ Sinnverwandt sind Dirigismus, Drohung, Druck, Nötigung, Muss und Einengung.⁸²⁰ Zwang gilt als Vorstufe physischer Gewalt, wenn das Ankündigen von Strafe zur Verhaltenslenkung ausreicht. Erzieherisch ausgeübter Zwang wird oftmals mit dem Sicherheitsbedürfnis des Erziehers und einer negativen Folgenabschätzung gerechtfertigt: wenn Gefahren erwartet werden, vor denen es den Zögling zu schützen gilt. Diese Prognose muss durch gegebene Risikofaktoren begründet werden. Es gilt, die graduelle Abstufung der Zwangseinwirkung zu wählen, die der Gefahrensituation gerecht wird: so viel wie nötig und so wenig wie möglich. Die Freiheit des Edukanden soll nicht über das unbedingt erforderliche Maß hinaus beschnitten werden.

⁸¹⁷ Vgl. Werner Fuchs-Heinritz u.a. (1995) S. 414.

⁸¹⁸ Günter Hole (1996) S. 151.

⁸¹⁹ Vgl. Der Sprachbrockhaus (1952) S. 797.

⁸²⁰ Vgl. Werner Fuchs-Heinritz u.a. (1995) S. 455.

Macht aufgrund von Zwangseinwirkung wird aus erzieherischer Sicht problematisch, da sie den Menschen als vernunftbegabtes und autonom entscheidendes Wesen übergeht. Zwang ist immer als Unbedingtheitsforderung zu verstehen, welche keine Wahlfreiheit lässt. Seine Anwendung beinhaltet eine rigide Bewegung des Machthabers auf seine Ziele zu.⁸²¹ Zwang kann den Missbrauch von Überzeugungs-, Informations- und Verfügungsmacht beinhalten. Er schränkt den Handlungsspielraum so ein, dass dem Interaktionspartner nur eine Möglichkeit des Reagierens bleibt.⁸²²

Die Macht eines Bezwingenden kann auf Manipulation, Nötigung, Fehlinformation, Suggestion, Indoktrination, Konditionierung, Verächtlichmachung und Intrigen beruhen. Erzieher-Zöglings-Beziehungen weisen Missbrauchstendenzen auf, wenn der Adressat der Erziehung gefügig gemacht und dauerhaft in Abhängigkeit vom Erzieher gehalten werden soll. Eine solche Handlungsweise wird der Auflage nicht gerecht, der Erzieher möge sich entbehrlich machen und den Zögling zur Selbstermächtigung verhelfen.⁸²³

Weitet sich der Aktionskreis von Gewalt aus und maximiert sich ihre Intensität, führt dies zum Terror. Dieser basiert auf willkürlichem Belohnen und Bestrafen und anderen unberechenbaren Vorgehensweisen des Aggressors. Ein solcher Fall ist denkbar, wenn die Drohung im Vorfeld der Strafe entfällt. Dieses Zurückhalten von Informationen fällt in den Aktionsbereich der Informationsmacht. Das sozial-affektive Verwirrspiel, die tiefgreifende Verunsicherung und Einschüchterung entziehen dem Betroffenen die für innere Festigkeit und Balance erforderliche Sicherheit.⁸²⁴

⁸²¹ Hartmut Albath u.a. (1984) S. 55.

⁸²² Wie in Kapitel 2 dargelegt wurde, halten Arendt, Luhmann und Foucault Zwang für ein mit Macht nicht zu vereinbarendes Phänomen.

⁸²³ Vgl. Werner Loch (1979) S. 21.

⁸²⁴ Kaiser klassifiziert Terror als eine Form emotionaler Gewalt. In: Günther Kaiser (1983) S. 15 f..

Die Rufschädigung über Diffamierung, Fehlinformation etc. kann zur negativen Etikettierung, Stigmatisierung und infolge dessen zu sozialer Ausgrenzung führen. Vorurteilsbehaftete Bezeichnungen, Kategorisierungen und Beurteilungen können den Betroffenen in die Isolation führen, wenn Abscheu und Kontaktängste das Verhalten der anderen Personen bestimmen. Beim Psychoterror handelt es sich um einen zur Eskalation neigenden Ausläufer der emotionalen Gewalt. Er beinhaltet den falschen Gebrauch von Überzeugungs- und Informationsmacht.

Wird ein Zögling nicht in angemessener Weise versorgt, beachtet und in das soziale Miteinander miteinbezogen, kann er Symptome von Verwahrlosung zeigen. Erzieher missbrauchen hier ihre Macht, indem sie den Zögling vernachlässigen. Bei der ungenügenden Versorgung mit lebenswichtigen Ressourcen wird die Verfügungsmacht des Erziehers durch Unterlassung fürsorglichen Handelns missbraucht.⁸²⁵ Handelt es sich dabei um fehlenden Zuspruch, emotionale Vernachlässigung und das Vorleben destruktiver Verhaltensmuster, werden auch die Animier-, Überzeugungs- und Informationsmacht missbraucht.

Beim Missbrauch durch Erzieher ist zumeist das auffällige Opferverhalten für Maßnahmen zum Schutze des Opfers ausschlaggebend.⁸²⁶ Die Gesellschaft reagiert in vielen Fällen erst auf offensichtliche und eindeutige Anzeichen von Missbrauch und Misshandlung. Auffälliges und abweichendes Verhalten sowie physische Verletzungen von Kindern veranlassen aufmerksame Erwachsene eher zum Einschreiten, als es ein schreiender Vater, eine stichelnde Lehrerin oder eine ihr Kind herabwürdigende, bloßstellende oder emotional erpressende Mutter tut.

⁸²⁵ Laut Renate Blum-Maurice und Winfried M. Zenz handelt es sich bei 50 bis 60% der bekannt gewordenen Fälle von Gewalt gegen Kinder um Kindesvernachlässigung. Diese findet in der Öffentlichkeit eine deutlich geringere Beachtung als andere Ausdrucksformen von Gewalt. In: Renate Blum-Maurice u.a. (1998) S. 231 ff..

⁸²⁶ Unter Verwendung der Marburger Symptomliste kann die Belastung bei Kindern und Jugendlichen mit psychiatrischen Symptomen exploriert werden. In: Helmut Remschmidt u.a. (1998) S. 10.

Der emotionale Machtmissbrauch von Erzieherseite wird weniger deutlich als der körperliche wahrgenommen, abgelehnt und kriminalisiert.⁸²⁷ Es ist für eine sensible Wahrnehmung von Abhängigkeitsbeziehungen zu sorgen.

Eine Täter-Typologie, welche Missbrauchende aufgrund eines Merkmals klassifiziert, existiert nicht mehr.⁸²⁸ Bistlang wurde noch kein Indikator gefunden, durch welches Missbrauchende eindeutig als solche identifiziert werden können. Amendt und Schwarz erörtern: „Ließe sich Erwachsenen ansehen, ob sie <Kindesmißhandler> oder <Kinderschänder> sind, so stieße man vermutlich schnell auf identifizierbare soziale Vorgänge und Psychodynamiken, mit denen sich die Kindesmisshandlung erklären ließe. Unterteilungen in kranke und gesunde, arme und reiche, böse und liebe Mißhandler haben sich nicht bewährt. Täter-Typologien sind unsinnig und fördern die Verbreitung des Vorurteils, dass die Misshandlung nur in randständigen Bereichen der Gesellschaft sich ereigne.“⁸²⁹ Dem gegenüber finden Missbrauchshandlungen in allen gesellschaftlichen Schichten statt, ausgeübt von Männern und Frauen unterschiedlicher Bildung etc..⁸³⁰

Treten in der Erziehung Extreme wie körperliche Züchtigung oder respektvolle Hilfestellung auf, ist die Zuordnung unproblematisch. Handelt es sich aber um eine mehrdeutige Erziehungsmaßnahme, wird häufig eine folgenabschätzende Ad-hoc-Entscheidung in der jeweiligen Situation getroffen. Der Druck, solche Entscheidungen möglichst schnell zu treffen, erhöht die Wahrscheinlichkeit einer fehlerhaften Einschätzung.⁸³¹

⁸²⁷ Vgl. Günther Kaiser (1983) S. 14 ff..

⁸²⁸ Die biosozialen Kriminalitätstheorien, nach denen Tätertypen z.B. anhand von physischen Anomalien ausgemacht werden können, sind aktuell nicht anerkannt. In: Karl-Ludwig Kunz (1994) S. 108 ff..

⁸²⁹ Gerhard Amendt u.a. (1990) S. 118.

⁸³⁰ Vgl. Renate Blum-Maurice (1998) S. 231 f.. und Günther Kaiser (1983) S. 12 ff..

Die Grenzen zwischen konstruktiver und destruktiver Machtpraxis sind fließend. Es existieren diffuse Übergangsformen und Grauzonen zwischen den beiden Bereichen sowie 'blinde Flecken' und die sogenannte *Dunkelziffer*.⁸³²

Es fehlen bislang Indikatoren für den geringstmöglichen Missbrauch in der Erziehung.⁸³³ Die Frühdiagnostik steckt noch in den Anfängen. Es zeigt sich aber die Tendenz, dass die Wahrnehmung von Misshandlungen zunehmend sensibler wird. So gilt die Aufmerksamkeit nicht mehr allein der Anwendung physischer Gewalt, sondern auch emotionaler Misshandlung, physischer und körperlicher Vernachlässigung sowie dem sexuellen Missbrauch.⁸³⁴

7.6. Zusammenfassung

Macht ist ein wesensmäßiger Bestandteil von Erziehung. Die Erziehungsmacht ist die Macht, welche Erziehungsziele wirksam und umsetzbar werden lässt. Idealerweise wird sie nach dem *Win-Win-Prinzip* zum Nutzen von Erzieher und Zögling eingesetzt, wo sie Synergieeffekte herbeiführen kann. Sie fußt auf der Bereitschaft des Erziehers, den Zögling zu unterstützen und zu ermächtigen.

Die Erziehungsmacht ist weder als Allmacht noch Ohnmacht vorstellbar oder praktikierbar. Das Phänomen *Macht* ist neutral.⁸³⁵ In den Händen von Mächtigen kann sie konstruktiv wie destruktiv eingesetzt werden. Die Macht von Erziehern ist stets mit Gebrauchs- wie Missbrauchsmöglichkeiten verbunden. Der Missbrauch kann nicht aus der Erziehung ausgeklammert werden, indem auf Macht verzichtet wird.

⁸³¹ Vgl. Christa Lohmann (1978) S. 399 f..

⁸³² Vgl. Karl-Ludwig Kunz (1994) S. 238 ff..

⁸³³ In diesem Zusammenhang spricht sich Kaiser gegen eine Blickweitung aus, nach welcher unerwünschte und schadensträchtige Erzieheraktivitäten stigmatisiert und kriminalisiert werden. In: Günther Kaiser (1983) S. 15

⁸³⁴ Vgl. Günther Kaiser (1983) S. 14.

Das Missbrauchsrisiko kann nur reflektiert, überwacht und kontrolliert werden. Dafür ist eine Selbstbeschränkung von Erziehern in der Wahl ihrer Methoden und Ziele erforderlich. Diese findet sich in der advokatorischen Ethik von Erziehern. Die sich dieser Ethik verpflichtet fühlenden Erzieher verfügen meistens als Bevollmächtigte über ihre Erziehungsmacht.

Bislang wurde der Machtmissbrauch in Erziehungskontexten vornehmlich auf körperliche Gewalt bezogen, während z.B. der weniger drastisch erscheinende emotionale Missbrauch aufgrund von Vernachlässigung ausgeblendet wurde. Deshalb gilt es hier, für deutliche Revisionen einzutreten und bewusst zu machen, dass auch emotionaler Missbrauch, Vernachlässigung etc. wahrgenommen und durch sensible Interventionen im Sinne des Opferschutzes begrenzt werden.

Machtmissbrauch in der Erziehung kann absichtsvoll oder fahrlässig geschehen.⁸³⁶ Aus diesem Grund erscheinen Kontrollen und Überwachungsmaßnahmen notwendig. Eine sensible Wahrnehmung machtbedingter Risikofaktoren zum Schutz der Zöglinge ist unumgebar.

Die kritische Wahrnehmung eigener wie fremder Missbrauchstendenzen erfordert Vorsicht und Behutsamkeit. Sie beinhaltet ein erhöhtes Verantwortungsgefühl, Wachsamkeit sowie die Bereitschaft, sich, das eigene Menschenbild und die eigenen Erziehungsgewohnheiten kritisch zu hinterfragen.⁸³⁷ Das selbstreflexive Vorgehen, Sich-Infrage-Stellen-Lassen und Kompromissbereitschaft gehören zu den Charakteristika des guten Erziehers. Hinzu kommt die Offenheit gegenüber Neuerungen, insoweit sie den Zögling fördern; selbst wenn dies einen Mehraufwand an Zeit, Geduld und Energie erfordert.⁸³⁸

⁸³⁵ Vgl. diese Arbeit S. 8.

⁸³⁶ Vgl. Renate Blum-Maurice (1998) S. 232.

⁸³⁷ Vgl. Hans Thiersch (1995) S. 35 ff..

⁸³⁸ Mit diesen positiven Erziehereigenschaften beschäftigt sich im Kontext der Beurteilung von Lehrerleistungen Ewald Terhart (1997) S. 34 ff..

8. Resümee

Welche Erkenntnisse hat die Erforschung der Macht in der Erziehung erbracht und wie ist die Frage zu beantworten, was Erziehungsmacht ist?

Im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit wurden neben dem wissenschaftlichen Instrumentarium der Machtbegriff wie auch der Erziehungsbegriff bestimmt. Nach der begriffsgeschichtlichen Untersuchung des Terminus *Macht* wurde für den Fortgang der Untersuchung eine Definition zugrundegelegt, welcher zufolge Macht das neutrale Vermögen eines Individuums ist, in einer sozialen Beziehung auf ein oder mehrere Gegenüber einzuwirken.⁸³⁹ Die *Macht zu haben* bedeutet, gesetzte Ziele zu erreichen, indem andere Personen zielgerichtet beeinflusst werden. Dieser Begriffsbestimmung zufolge ist *Macht* stets *Wirkungsmacht*. Die Macht selbst ist neutral. Sie bekommt ihre Wertigkeit durch den Mächtigen und die Ziele, für die die Macht eingesetzt wird. Ihr Anwender kann sie zu konstruktiven wie destruktiven Zwecken verwenden.

Ausgehend von der Annahme, Macht in der Erziehung zeige sich in ihrer Durchsetzungskraft respektive in ihrem Wirkungsvermögen, ist nach einer stimmigen Definition des Erziehungsbegriffs zu fragen. Dabei steht sowohl der intentionale als auch der funktionale Erziehungsbegriff zur Disposition. Der intentionale blendet den Wirkungsfaktor und damit die Macht aus. Er verbleibt im Vorfeld der Machtanwendung und begnügt sich mit der im erzieherischen Sinne guten Absicht. Der funktionale Erziehungsbegriff bezieht dem gegenüber Machtwirkungen mit ein. Insofern geht dieser bewusster mit dem Machtphänomen um, denn er befasst sich mit Erziehungswirkungen als Ergebnissen wirksamer, durchsetzungsfähiger Einwirkungen von Erziehern auf Zöglin-

⁸³⁹ Vgl. diese Arbeit S. 8.

ge. In Anlehnung an Schleiermacher wird Erziehung als das bewusste, teleologische Einwirken der älteren auf die junge Generation mit dem Ziel der Mündigwerdung bestimmt. Hierbei handelt es sich um einen intentionalen Erziehungsbegriff, welcher die Erziehung über die erzieherische Absicht klassifiziert.

Im Kapitel 2 wurden diejenigen Werke hermeneutisch untersucht, die Traditionszusammenhänge in der Machttheorie begründet haben. Sie werden in diesem Sinne als klassisch bezeichnet. In der wissenschaftlichen Literatur wird Macht verschieden dargestellt und bewertet. In den als klassisch eingestuften Ansätzen finden sich verhaltenspraktische Tipps, mehrdimensionale Betrachtungen oder Vergleiche mit Referenzphänomenen wie *Gewalt*, *Herrschaft* oder *Medium*. Inhaltlich existieren sowohl Differenzen als auch Übereinstimmungen in Bezug auf das Wesen des Untersuchungsgegenstandes. Machiavelli, Nietzsche und Weber erachten Gewalt als einen möglichen Ausdruck von Macht. Die konträre Position vertreten dem gegenüber Luhmann, Foucault und Arendt. Ihnen zufolge sei Gewalt der Indikator für die Abwesenheit von Macht. Gewalt negiere Freiheit, welche wiederum eine wesentliche Voraussetzung von Macht darstelle. Wo keine Freiheit bestehe, könne auch keine Macht sein. Nietzsche und Arendt klassifizieren gleichgerichtetes, kooperatives Handeln als für Macht erforderlich. Zudem stimmen Luhmann und Foucault darin überein, dass Macht indirekt wirke, indem sie spezielle Handlungsalternativen als besonders sinnvoll in Aussicht stelle. Trotz dieser Übereinstimmungen wird das Phänomen kontrovers diskutiert. Keiner der Autoren kann reklamieren, sich mit seinem Ansatz gegenüber den anderen durchgesetzt zu haben.

Im Anschluss an die kontrovers geführte Diskussion der klassischen Werke über *Macht* wird das Augenmerk auf die pädagogische Diskussion gerichtet. Hier finden sich zahlreiche Beiträge zum Thema *Macht*.

Auch in diesem Kontext wird der Untersuchungsgegenstand mit verschiedenen Ergebnissen erörtert. Die Verfasser beleuchten das Phänomen je aus spezieller Perspektive und mit unterschiedlichem ideologischen Hintergrund. Auch aus dem pädagogischen Blickwinkel betrachtet wird das Phänomen Macht vorzugsweise anhand von Vergleichen, in Form von pragmatischen Hinweisen oder mehrdimensionalen Aufschlüsselungen dargestellt. Viele der Autoren stimmen mit Adlers klassischem Konzept in Bezug darauf überein, dass Macht ambivalent einsetzbar sei. Andere Übereinstimmungen finden sich hinsichtlich der Annahmen, Macht könne nur in Freiheit bestehen, Macht sei als wirkungsvoller Einfluss zu betrachten und Macht diene zur Kompensation unangenehmer psychischer Zustände. Auffällig ist in diesem Zusammenhang die andauernde Kontroverse hinsichtlich des Phänomens Gewalt. Einige Verfasser halten sie mit der Macht vereinbar, während andere Gewalt als Macht ausschließend einschätzen. Des Weiteren wird die Bedeutung von Macht unterschiedlich bewertet. Vaerting vertritt die Meinung, dass Macht gänzlich abzulehnen sei. Mit der Auffassung, dass Macht das Edelste sei, worüber der Mensch verfüge, nimmt Glöckler die konträre Position ein. Ungeachtet der festgestellten Übereinstimmungen ist keine Einigkeit darüber erzielt worden, was Macht ist, welche Position ihr im Kontext von Erziehung eingeräumt werden muss und wie sie wirkt. Darüber hinaus zeigte sich, dass zahlreiche Beiträge, welche den Machtbegriff im Titel oder Untertitel führen, keine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema *Macht* leisten.

Die inhaltlich skizzierten Werke zum Thema *Macht* enthalten Erkenntnisse über das Wesen des Phänomens. Im vierten Kapitel werden diese zusammengetragen und in ein *Modell der Macht* integriert. Dabei handelt es sich um ein Strukturmodell, welches den Aufbau von Machtbeziehungen darstellt. Es wurden diejenigen Bestandteile von Machtbeziehungen herausgearbeitet, die mindestens wirksam sein müssen. Eine Machtbeziehung wird hier als soziale Beziehung von

nicht weniger als zwei Personen verstanden, in der die Interaktionspartner einander beeinflussen. Die als wesentlich extrahierten Bestandteile von Machtbeziehungen sind *Individualität, anderswertiges Potenzial, Freiheit, Anerkennung, Überlegenheit, Abhängigkeit, Passungsbereitschaft* und *Zeit*. Diese Elemente sind wechselseitig voneinander abhängig. Sie müssen alle zugleich vorhanden sein, um von einer Machtbeziehung sprechen zu können. Die einzelnen Teile bauen aufeinander auf, ergänzen und vervollständigen sich gegenseitig. Sie beanspruchen im Bereich Erziehung ihre spezifische Ausgestaltung und Besonderheit.

Nachdem die Bestandteile von Machtbeziehungen allgemein und von erzieherischen Machtbeziehungen speziell dargestellt wurden, folgt in der fünften Textsequenz die Bereitstellung des Instrumentariums zur Untersuchung konkreter erzieherischer Machtbeziehungen. Hierfür ist es generell möglich, jeden Bestandteil einer Machtbeziehung als Machtkategorie heranzuziehen. Am geeignetsten erwies sich die Einteilung der Macht in der Erziehung in aktivitätsbedingte Subkategorien. Der Vorteil dieser Kategorisierung besteht darin, dass die Erziehungshandlungen das Wesen der Erziehung ausmachen. Sie erfassen das Spezifische der erzieherisch ausgeübten Macht.

Die Aktivitäten *Überzeugen, Informieren, Verfügen* und *Animieren* wurden als die wesentlichen Erziehungshandlungen herausgearbeitet. Sie stellen Subkategorien der Machtausübung dar, unter welche erzieherisch wirksame Tätigkeiten zusammengefasst werden können. Die auf diesen Aktivitäten basierenden Machtkategorien Überzeugungs-, Informations-, Verfügungs- und Animiermacht sind fähig, die der Erziehung eigene Dynamik zu erfassen, da durch sie die Machtpraktiken in den Fokus gelangen. Die Macht von Erziehern kann erfasst werden, wenn sie ausgeübt wird. Sie verbleibt damit nicht im Vorfeld denkbarer Machtanwendung, wie es bei noch nicht eingesetztem Machtpotenzial

der Fall ist. Stattdessen erschließt diese Machtkategorien die praktizierte Macht bzw. die machtvollen Handlungen mit Erziehungsabsicht in dem Moment ihrer Ausübung.

In Kapitel 6 werden zwei erzieherische Beziehungen daraufhin untersucht, auf welche Weise Macht von den Akteuren ausgeübt wird: die Eltern-Kind- und die Lehrer-Schüler-Beziehung. Hierzu werden die vier aktivitätsorientierten Subkategorien der Macht herangezogen, welche im fünften Kapitel erläutert wurden. Bei der Untersuchung der beiden Verhältnisse bzw. der in ihnen gebräuchlichen Machtpraktiken zeigte es sich, dass sowohl der Erzieher als auch der Adressat der Erziehung über Macht verfügen. Beide erzieherischen Verhältnisse sind zugleich Machtverhältnisse. Die Gewohnheiten, Möglichkeiten und Grenzen im Umgang mit der eigenen Macht und der durch den Beziehungspartner erfahrenen Macht unterscheiden sich voneinander. Es kann jeweils von einem spezifischen Machtprofil beim Erzieher und Zögling, respektive Eltern, Kindern, Lehrern und Schülern gesprochen werden.

In der Beziehung zwischen Eltern und Kind kennzeichnen die Verfügungs- und Animiermacht das Profil der Macht von Eltern. Zumindest zu Beginn der Beziehung verfügen die Eltern über das Monopol an Ressourcen und an Glaubwürdigkeit bzw. Überzeugungskraft. Sie sind die primären und phasenweise auch die einzigen Bezugspersonen ihrer Kinder. Erst später treten alternative Quellen und Lieferanten lebensnotwendiger Ressourcen, Haltungen und Weltbilder an die Kinder heran. Dort können sie mit den Potenzialen und der Macht der Eltern kooperieren oder mit ihnen in Konkurrenz treten.

Das spezielle Profil der Macht von Lehrern zeichnet sich dem gegenüber durch ein besonderes Maß an Überzeugungs- und Informationsmacht aus. Die gelehrten Inhalte sind wissenschaftlich fundiert und beanspruchen aufgrund dessen Gültigkeit. Lehrer wirken überzeu-

gungsmächtig auf Schüler ein. Im Gegensatz zu den Eltern treffen Lehrer auf einen Zögling, welcher bereits erste Einschätzungen in Bezug auf die Welt und sein Leben vorgenommen hat. Insofern kann die Konkurrenz zu den auch überzeugungsmächtig auftretenden Eltern entstehen. Dies ist insbesondere da der Fall, wo beide Instanzen für je unterschiedliche oder sich gegenseitig ausschließende Überzeugungen Geltung beanspruchen.

Die Macht der Zöglinge unterscheidet sich aufgrund ihrer Zielsetzungen von der Macht der Erzieher. Die letzteren handeln mit Blick darauf, dass Erziehungsziele erreicht werden und der Zögling seiner Mündigwerdung nähergebracht wird. Die Ziele von zu Erziehenden können insbesondere im Bereich der spontanen Triebabfuhr, aktuellen Interessenlagen und anderen Dispositionen oder Impulsen liegen. Diese sind nicht immer mit Erziehungszielen und Erziehungsmethoden zu vereinbaren. Die Macht von Erziehern und Zöglingen kann sich ergänzen und kooperativ verhalten oder aber mit der Macht des jeweils Anderen in Konkurrenz treten, sie zurückdrängen oder ihr unterliegen.

Neben dem Gebrauch von Macht mit dem Ziel der Erziehung wird der Missbrauch der Macht berücksichtigt. Der Missbrauch von Erziehungsmacht ist der nach erzieherischen Maßstäben falsche Gebrauch von Macht. Er kann absichtsvoll oder fahrlässig geschehen. Die Erschließung der Grenze zwischen erzieherisch legitimen und illegitimen Machtpraktiken bestätigte die eingangs formulierte Annahme, Macht sei neutral und könne zu konstruktiven wie destruktiven Zwecken eingesetzt werden. Machtausübung ist riskant. Aus diesem Grund werden die Gefahren aufgezeigt, welche im Kontext von erzieherischer Machtanwendung bestehen.

In der siebten Textsequenz wird auf die Seinsweise der Erziehungsmacht eingegangen. Dabei ist festzuhalten, dass Erziehungsmacht

eine spezifische Art von Macht ist: die Macht zu erziehen. Sie wird meist in Form der Vollmacht vom Erzieher ausgeübt. Dieser handelt stellvertretend für den Zögling zu seinem Wohle. Die Vollmacht muss nicht immer auf der bewussten Bevollmächtigung und Zustimmung von Seiten des zu Erziehenden beruhen. Sie kann auch auf vormundtschaftliche Interventionen – notfalls gegen den Willen des Zöglings – zurückgreifen.

Beim Erziehungsprozess sind zwei unterschiedliche Machtarten aktiv: die Eigenmacht beider Individuen bzw. die Macht zu sein und sein Leben selbst zu bestimmen und die Erziehungsmacht des Erziehers. Der Erzieher verfügt über die Erziehungsmacht durch seine dem Zögling überlegene Eigenmacht. Durch ihre Ausübung kann die Eigenmacht des Zöglings wachsen. Die Überlegenheit des Erziehers reduziert sich bei gleichbleibender Eigenmacht. Die Erziehungsmacht wird durch diesen Prozess bzw. durch das Wirksamwerden der Erziehung bestätigt und eventuell vergrößert. Je mehr und je höhere Erziehungsziele erreicht werden, umso größer ist die Erziehungsmacht des Erziehers.

Die Macht ist ein grundlegendes Phänomen zur Gestaltung von Beziehungen. Sie aktualisiert sich auch in erzieherischen Verhältnissen. Jeder Mensch praktiziert Macht und jeder erlebt, was es bedeuten kann, der Macht anderer ausgeliefert zu sein. Der Umgang mit ihr gehört zu den fundamentalen Erfahrungen eines Menschen. Dabei liegt die Macht eines Individuums auf einer Skala zwischen den extremen Allmacht und Ohnmacht bzw. Wirkungsvermögen und Wirkungslosigkeit. Dies gilt für die Erziehungsmacht wie für jede andere Art von Macht.

Da nicht jede Machtausübung mit Erziehung zu vereinbaren bzw. im besten Sinne erzieherisch wirksam sind, ist eine Grenze zwischen Machtgebrauch und –missbrauch zu ziehen. Die mit Erziehung verträglichen Machtpraktiken wie Hilfe und Unterstützung sind als Macht-

gebrauch zu klassifizieren, während nicht erzieherische oder gar schädliche Praktiken wie Unterdrückung und Verletzung als Machtmissbrauch einzuordnen sind. Sie sind nicht im Kanon der Erziehungsmacht enthalten. Die Verantwortung des Erziehers besteht darin, zwischen beiden Möglichkeiten der Machtausübung zu unterscheiden und den Machtmissbrauch zu vermeiden.

Im Verlauf der Arbeit wurde der unauflösbare Zusammenhang zwischen Macht und Erziehung herausgearbeitet. Macht zeigt sich dabei als ein wesensmäßiger Bestandteil von Erziehung. Er kann nicht ausgespart werden, will man nicht jegliche erzieherische Wirkung aufheben.

Die Ausdrucksformen von Macht im Allgemeinen sind umfangreicher als diejenigen, welche speziell mit Erziehung kompatibel sind. Nicht jede Machtausübung ist erzieherisch in dem Sinne, dass Erziehungsintentionen umgesetzt werden. Nur ein Teilbereich der Macht ist erzieherisch akzeptabel. Dieser Bereich ist derjenige der Erziehungsmacht: Machtausübung mit dem Ziel zu erziehen. Macht geht nicht in Erziehung auf und Erziehung nicht im Phänomen der Macht. Es existiert hingegen eine Schnittmenge, deren Elemente unter den Begriff der Erziehungsmacht gefasst werden.

In jedem Fall ist die bewusste Wahrnehmung des Einflusses von Macht in der Erziehung erforderlich. Dies gilt sowohl in Bezug auf die Macht des Erziehers bzw. seine Erziehungsmacht als auch in Bezug auf die Eigenmacht des Zöglings. Dazu bleibt zu hoffen, dass die ansteigende Bearbeitung des Themas Macht in erzieherischen Zusammenhängen auch in den folgenden Jahren bestehen bleibt bzw. wächst.

Anhang

Von den gesichteten Enzyklopädien, Lexika und Wörterbüchern enthalten die folgenden eine Begriffsbestimmung von *Macht*:

- (1878) Karl Volkmar Stoy: Encyklopädie Methodologie und Literatur der Pädagogik⁸⁴⁰
- (1906) Joseph Loos: Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde
- (1914) Ernst M. Rohloff: Lexikon der Pädagogik
- (1932) Josef Spieler: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart
- (1939) Wilhelm Hehlmann: Wörterbuch der Pädagogik
- (1960) Wolfgang Scheibe: Die Pädagogik im XX. Jahrhundert. Eine enzyklopädische Darstellung ihrer Grundfragen, geistigen Gehalte und Einrichtungen
- (1960) Heinz Frankiewicz u.a.: Kleine pädagogische Enzyklopädie
- (1961) Hans-Hermann Groothoff u.a.: Pädagogisches Lexikon
- (1963) Heinz Frankiewicz u.a.: Pädagogische Enzyklopädie
- (1966) Ludwig Englert u.a.: Lexikon der kybernetischen Pädagogik und der Programmierten Instruktion
- (1969) Alfons Otto Schorb: Pädagogisches Taschenlexikon⁸⁴¹
- (1970) Otto Speck u.a.: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe
- (1970) Helmut Zöpfl u.a.: Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik
- (1971) Willmann-institut München-Wien: Lexikon der Pädagogik
- (1973) Gerhard Wehle: Pädagogik aktuell. Lexikon Pädagogischer Schlagworte und Begriffe
- (1973) Werner S. Nicklis: Handwörterbuch der Schulpädagogik
- (1975) Horst Speichert: Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik
- (1975) Eberhard Rauch und Wolfgang Anzinger: Wörterbuch Kritische Erziehung

⁸⁴⁰ Es handelt sich um die zweite Auflage.

- (1976) Leo Roth: Handlexikon zur Erziehungswissenschaft
- (1977) Willmann-Institut München-Wien: Wörterbuch der Pädagogik
in 3 Bänden
- (1978) Helmwart Hirdeis u.a.: Taschenbuch der Pädagogik
- (1978) Karl Ernst Maier: Pädagogisches Taschenlexikon
- (1979) Josef A. Keller u.a.: Kleines Pädagogisches Wörterbuch
- (1982) Dieter Lenzen: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft
- (1984) Rudolf W. Keck u.a.: Wörterbuch Schulpädagogik
- (1985) Hartwig Schröder: Grundwortschatz Erziehungswissenschaft
- (1987) Hans-Joachim Laabs u.a.: Pädagogisches Wörterbuch
- (1988) Gerhart Eberle u.a.: Meyers Lexikon Pädagogik
- (1989) Gerd Reinhold u.a.: Pädagogik-Lexikon
- (1989) Dieter Lenzen: Pädagogische Grundbegriffe
- (1993) Dieter Hintz u.a.: Neues schulpädagogisches Wörterbuch
- (1994) Dieter Lenzen: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs
- (1995) Horst Schaub u.a.: Wörterbuch der Pädagogik
- (1995) Udo von der Burg: Lexikon zur Pädagogik⁸⁴²
- (1999) Gerd Reinhold u.a.: Pädagogik-Lexikon
- (2000) Winfried Böhm: Wörterbuch der Pädagogik⁸⁴³

Die folgenden Werke enthalten hingegen eine Definition von *Macht*:

- (1951) Heinrich Kleinert u.a.: Lexikon der Pädagogik
- (1954) Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster,
u.a.: Lexikon der Pädagogik in 4 Bänden
- (1970) Walter Horney u.a.: Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden
- (1974) Karl Odenbach: Lexikon der Schulpädagogik
- (1974) Christoph Wulf: Wörterbuch der Erziehung
- (1976) Peter Köck u.a.: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht

⁸⁴¹ Es handelt sich um die dritte Auflage. Das Jahr wurde ermittelt.

⁸⁴² Es handelt sich um die dritte Auflage.

⁸⁴³ Es handelt sich um die 15. Auflage. Das Werk geht zurück auf Wilhelm Hehlmann (1939).

Literaturverzeichnis

- Abel, Günter: Nietzsche: Die Dynamik der Willen zur Macht und die ewige Wiederkehr. 2. um ein Vorwort erw. Auflage Berlin und New York 1998.
- Adler, Alfred: Handbuch der Individualpsychologie. Bd. I/II. Hrsg. Von Erwin-Wexberg. Nachdruck von 1926, Amsterdam 1966.
- Adler, Alfred: Individualpsychologie in der Schule. Frankfurt a.M. 1973.
- Adler, Alfred: Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Frankfurt a.M. 1977.
- Adler, Alfred: Der Sinn des Lebens. 7. Aufl. Frankfurt a.M. 1980.
- Adler, Alfred. Psychotherapie und Erziehung. Bd. I /II. Hrsg. von Heinz L. Ansbacher und Robert F. Antoch. Frankfurt a.M. 1982.
- Adler, Alfred. Psychotherapie und Erziehung. Bd. III. Hrsg. von Heinz L. Ansbacher und Robert F. Antoch. Frankfurt a.M. 1983.
- Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M. 1963.
- Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Hrsg. Von Gerd Kadelbach. Frankfurt a.M. 1970.
- Albath, Hartmut/Eikmann, Jörg: Laß dich nicht unterkriegen. Macht und Ohnmacht in der Familie. Reinbek b. Hamburg 1984.
- Allert, Tilman: Die Familie. Fallstudien zur Unverwüstlichkeit einer Lebensform. Berlin und New York 1998.
- Altmann, Gerhard/Fiebiger, Heinrich/Müller, Rolf: Mediation: Konfliktmanagement für moderne Unternehmen. 2. Aufl. Weinheim und Basel 1999.
- Amendt, Gerhard/Schwarz, Michael: Das Leben unerwünschter Kinder. Bremen 1990.
- Anderson, Harold Homer (Hrsg.): Studies in teachers' classroom personalities. I-III Application, Psychological Monographs Nr. 6, 8, 19 1945/46.
- Ansbacher, Heinz L./Ansbacher, Rowena R. (Hrsg.): Alfred Adlers Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften. München und Basel 1972.
- Antweiler, Anton: Die Universität. Münster 1963.
- Arendt, Hannah: Über die Revolution. München 1963.
- Arendt, Hannah: Was ist Autorität? (1957) In: Geißler, Erich E. (Hrsg.): Autorität und Freiheit. Bad Heilbrunn/Obb. 1977. S. 49-53.
- Arendt, Hannah: Vom Leben des Geistes: Das Denken, das Wollen. Hrsg. von Mary McCarthy. München und Zürich 1979.
- Arendt, Hannah: Vita activa oder vom tätigen Leben. 9. Aufl. München [u.a.] 1997.
- Arendt, Hannah: Macht und Gewalt. 13. Aufl. München und Zürich 1998.
- Argyle, Michael/Henderson, Monika: Die Anatomie menschlicher Beziehungen. Paderborn 1986.
- Ashner, Laurie/Meyerson, Mitch: Wenn Eltern zu sehr lieben. Reinbek b. Hamburg 1991.
- Atkinson, John W. (Hrsg.): Motives in fantasy, action and society. A method of assessment and study. Princeton, N.J. 1958.
- Auernig, Rupert: Die Funktion des Schulleiters bei der Durchsetzung schulischer Innovationen. Frankfurt a.M., Bern, New York 1986.
- Auhagen, Ann Elisabeth : Die Realität der Verantwortung. Göttingen 1999.
- Badinter, Elisabeth: Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute. München und Zürich 1981.

- Bäuerle, Siegfried (Hrsg.): Schülerfehlverhalten. Lehrtraining zum Abbau von Schülerfehlverhalten in Theorie und Praxis. 2. Aufl. Regensburg 1988.
- Bäuerle, Siegfried/Moll-Strobel, Helgard/Reinert, Gert-Bodo/Wehr, Helmut: Gewalt in der Schule. Donauwörth 1999.
- Bailey, Frederick George: Politics and social change. London 1963.
- Ballauff, Theodor: Funktionen der Schule. Weinheim und Basel 1982.
- Bandura, Albert/Ross, D./Ross, S.a.: Imitation of film-mediated aggressive models. In: Journal of Abnormal and Social Psychology 66 (1963) S. 3-11.
- Bandura, Albert: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart 1979a.
- Bandura, Albert: Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse. Stuttgart 1979b.
- Bangert, Michael/Götz, Klaus: „Macht“ – „Führung“ – „Sinn“ – macht Führung Sinn?! In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 72 (1996) S. 362-376.
- Ballauff, Theodor: Funktionen der Schule. Weinheim und Basel 1982.
- Bartholomäus, Wolfgang: Erziehung als gestaltete Beziehung. Akzente einer intersubjektiven Pädagogik. In: Fuhr, Thomas/Schultheis, Klaudia (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/OBB. 1999. S. 166-180.
- Bast, Heinrich/Bernecker, Angela/Kastien, Ingrid/Schmitt, Gerd/Wolff, Reinhart (Hrsg.): Gewalt gegen Kinder. Kindesmisshandlungen und ihre Ursachen. Reinbek b. Hamburg 1975.
- Bastian, Johannes (Hrsg.): Vor der Klasse stehen. Lehrerautorität und Schülerbeteiligung. Hamburg 1987.
- Baumann, Peter: Macht und Motivation. Opladen 1993.
- Baumgärtel, Frank (Hrsg.): Familiensozialisation. Probleme – Daten – Aufgaben. Braunschweig 1979.
- Baumgartner, Hans Michael (Hrsg.): Prinzip Freiheit. Freiburg und München 1979.
- Beck, Heinrich: Machtkampf der Generationen? Zum Aufstand der Jugend gegen den Autoritätsanspruch der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1970.
- Baumgartner, Hans Michael/Honnefelder, Ludger/Wickler, Wolfgang/ Wildfeuer, Armin G.: Menschenwürde und Lebensschutz: Philosophische Aspekte. In: Rager, Günter (Hrsg.): Beginn, Persönlichkeit und Würde des Menschen. Freiburg i. Breisgau und München 1998. S. 161-242.
- Beck, Johannes: Lernen in der Klassenschule. Reinbek b. Hamburg 1974.
- Becker, Hellmut/Hentig, Hartmut v. (Hrsg.): Zensuren. Lügen – Notwendigkeit – Alternativen. Frankfurt a.M. und Wien 1983.
- Becker, Michael: Die Eigensinnigkeit des Politischen. Hannah Arendt über Macht und Herrschaft. In: Imbusch, Peter (Hrsg.): Macht und Herrschaft. Opladen 1998. S. 167-182.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth: Die Kinderfrage. Frauen zwischen Kinderwunsch und Unabhängigkeit. München 1988.
- Beer, Werner Maria: Macht und Verantwortung: Die Verwaltung der Macht im Werk Reinhold Schneiders als erzieherisches Anliegen unserer Zeit. Paderborn 1966.
- Benden, Magdalene (Hrsg.): Ziele der Erziehung und Bildung. 2. neu gestalt. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. 1982.
- Bendix, Reinhard/Lipset, Seymour Martin: Class, Status and Power. 2. Aufl. New York 1966.

- Benjamin, Jessica: Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Frankfurt a.M. 1996.
- Berger, Peter L./Berger, Brigitte: Wir und die Gesellschaft. Reinbek b. Hamburg 1976.
- Berle, Adolf Augustus: Macht ohne Eigentum. Meisenheim/Glan 1967.
- Berle, Adolf Augustus: Macht. Die treibende Kraft der Geschichte. Hamburg 1973.
- Berne, Eric: Spiele der Erwachsenen. 5. Aufl. Reinbek b. Hamburg 1967.
- Bernecker, Angela/Merten, Wolfgang/Wolff, Reinhart (Hrsg.): Ohnmächtige Gewalt. Kindesmisshandlung: Folgen der Gewalt – Erfahrungen und Hilfe. Reinbek b. Hamburg 1982.
- Bernsdorf, Wilhelm (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1969.
- Bertram, Hans (Hrsg.): Das Individuum und seine Familie. Lebensformen, Familienbeziehungen und Lebensereignisse im Erwachsenenalter. Opladen 1995.
- Beutler, Kurt/Horster, Detlef (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Stuttgart 1996.
- Beywl, Wolfgang: Evaluation – Controlling – Qualitätsmanagement in der betrieblichen Weiterbildung. 3. Aufl. Bielefeld 2000.
- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- Blau, Peter M.: Exchange and Power in social life. 3. Aufl. New Brunswick und London 1992.
- Blessenohl, Hugo/Janßen, G.: Erziehung und Selbstverwirklichung. Düsseldorf 1980.
- Blöschl, Lilian: Belohnung und Bestrafung im Lernexperiment. Weinheim, Berlin und Basel 1969.
- Blum-Maurice, Renate/Zenz, Winfried M.: Kindesvernachlässigung: Ein Kreislauf von Ohnmacht und enttäuschter Hoffnung. In: Brinkmann, Wilhelm/Krüger, Antje (Hrsg.): Kinder- und Jugendschutz. Stadtbergen 1998. S. 231-250.
- Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. 15. überarb. Aufl. Stuttgart 2000.
- Böhnisch, Lothar: Pädagogische Soziologie. Weinheim und München 1996.
- Bollnow, Otto Friedrich: Die Pädagogische Atmosphäre. Heidelberg 1964.
- Bollnow, Otto Friedrich: Die Macht des Worts. Sprachphilosophische Überlegungen aus pädagogischer Perspektive. 2. Aufl. Essen 1966.
- Bollnow, Otto Friedrich: Anthropologische Pädagogik. 3. durchges. Aufl. Bern 1983.
- Born, Monika: Mehr Disziplin in der Schule. Essen 1986.
- Bourdieu, Pierre: Soziologische Fragen. Frankfurt a.M. 1980.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. 2. Aufl. Frankfurt a.M. 1983.
- Bourdieu, Pierre: Sozialer Raum und >Klassen<. Frankfurt a.M. 1985.
- Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn. Frankfurt a.M. 1987.
- Bowlby, John: Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. München 1975.
- Braaksma, Susanne: Entwürdigende Erziehungsmaßnahmen. Sozialarbeit im Jugendamt im Spannungsfeld zwischen Elternrecht und Kindeswohl. Münster 1995.
- Bracher, Karl Dietrich: Betrachtungen zum Problem der Macht. Opladen 1991.
- Brachmann, Jens: Friedrich Schleiermacher. Ein pädagogisches Portrait. Weinheim und Basel 2002.

- Braunmühl, Ekkehard v.: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. 3. korrig. Aufl. Weinheim und Basel 1980.
- Brezinka, Wolfgang (Hrsg.): Weltweite Erziehung. Freiburg 1961.
- Brezinka, Wolfgang: Über Absicht und Erfolg der Erziehung. Probleme einer Theorie der erzieherischen Wirkung. In: Zeitschrift für Pädagogik (1969) S. 245-272.
- Brezinka, Wolfgang: Erziehung in der wertunsicheren Gesellschaft. 2. Aufl. München 1986.
- Brieskorn, Norbert: Menschenrechte. Eine historisch-philosophische Grundlegung. Stuttgart, Berlin und Köln 1997.
- Brinkmann, Wilhelm/Harth-Peter, Waltraud (Hrsg.): Freiheit – Geschichte – Vernunft. Würzburg 1997.
- Brinkmann, Wilhelm/Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): Kinderschutz als sozialpolitische Praxis. Hilfe, Schutz und Kontrolle. München 1984.
- Brinkmann, Wilhelm/Petersen, Jörg (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige. Donauwörth 1998.
- Britton, James: Die sprachliche Entwicklung in Kindheit und Jugend. Düsseldorf 1973.
- Brockhaus Enzyklopädie Bd. 11. 17. völlig neu bearb. Aufl. Wiesbaden 1970.
- Brock-Utne, Birgit/Hankaa, Runa: Wissen ohne Macht. Frauen als Lehrerinnen und Schülerinnen. Gießen 1986.
- Bromme, Rainer: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern, Göttingen und Toronto 1992.
- Brose, Thomas Morus/Lutz-Bachmann, Matthias (Hrsg.): Umstrittene Menschenwürde. Beiträge zur ethischen Debatte der Gegenwart. Berlin 1994.
- Brozio, Peter: Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung. Soziologische Grundlagen einer Erziehungstheorie. Würzburg 1995.
- Brühlmeier, Arthur: Macht, Autorität und Konfliktlösung. Oberrohrdorf 1993.
- Brugger, Walter (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. 16. neu bearb. u. durchges. Aufl. Freiburg, Basel und Wien 1981.
- Brumlik, Micha: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Bielefeld 1992.
- Brumlik, Micha: Zeitgenossenschaft: Eine Ethik für die Generationen. In: Ecarus, Jutta (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Opladen 1998. S. 139-158.
- Brunner, Reinhard: Lehrerverhalten. Paderborn 1978.
- Buber, Martin: Ich und Du. Um ein Nachwort erweitert. Neuausgabe Heidelberg 1958.
- Bucher, Anton A./Seitz, Rudolf/Donnenberg, Rosemarie (Hrsg.): Ich im Pädagogischen Alltag. Macht – Ohnmacht – Zuversicht. Salzburg und Wien 1998.
- Büchner, Peter: Einführung in die Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens. Darmstadt 1985.
- Büchner, Peter/Grundmann, Matthias/Huinink, Johannes/Krappmann, Lothar/Nauck, Bernhard/Meyer, Dagmar/Rothe, Sabine: Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. München 1994.
- Bulitta, Erich/Bulitta, Hildegard: Wörterbuch der Synonyme und Anonyme. 4. Aufl. Frankfurt a.M. 1988.
- Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit: Schriftenreihe Bd. V: Die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozeß. Stuttgart, Berlin, Köln und Mainz 1973.

- Burg, Udo von der: Lexikon zur Pädagogik: Ein Nachschlagewerk für den Pädagogikunterricht. 3. Aufl. Berlin 1995.
- Burkolter-Trachsel, Verena: Zur Theorie sozialer Macht. Konzeptionen, Grundlagen und Legitimierung, Theorien, Messung, Tiefenstrukturen und Modelle. Bern 1981.
- Buschmeier, Ulrike: Macht und Einfluß in Organisationen. Göttingen 1995.
- Butler, Judith: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M. 2001.
- Buyok-Hohenauer, Eva: Gewalt gegen Kinder. Zum Stand von Forschung und Praxis. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): Kindesmisshandlung. München 1982. S. 13-52.
- Caesar, Beatrice: Autorität in der Familie. Reinbek b. Hamburg 1972.
- Canetti, Elias: Masse und Macht. Frankfurt a.M. 1980.
- Cartwright, D. (Hrsg.): Studies in social power. Ann Arbor 1959.
- Cerwinka, Gabriele/Schranz, Gabriele: Die Macht der versteckten Signale. Wien und Frankfurt 1999.
- Cierpka, Manfred (Hrsg.): Handbuch der Familiendiagnostik. Berlin, Heidelberg und Toronto 1996.
- Ciampi, Luc: Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Ein Beitrag zur Schizophrenieforschung. Stuttgart 1982.
- Claessens, Dieter: Status als entwicklungssoziologischer Begriff. Unveränd. Neuauflage 1995.
- Claessens, Dieter: Rolle und Macht. 2. überarb. Aufl. München 1970.
- Claessens, Dieter: Familie und Wertsystem. Eine Studie zur „zweiten soziokulturellen Geburt“ des Menschen und der Belastbarkeit der „Kernfamilie“. 4. durchges. Aufl. Berlin 1979.
- Claessens, Dieter/Tyradellis, Daniel: Konkrete Soziologie. Eine verständliche Einführung in soziologisches Denken. Opladen 1997.
- Claßen, Johannes (Hrsg.): Erich Fromm und die Kritische Pädagogik. Weinheim und Basel 1991.
- Claßen, Johannes (Hrsg.): Erich Fromm – Erziehung zwischen Haben und Sein. Eitorf 2002.
- Clausen, Lars: Jugendsoziologie. Stuttgart, Berlin, Köln und Mainz 1976.
- Cloer, Ernst (Hrsg.): Familienerziehung. Bad Heilbrunn/OBB. 1979.
- Cloer, Ernst: Disziplinieren und Erziehen. Bad Heilbrunn/OBB. 1982.
- Cohn, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. 12. Aufl. Stuttgart 1994.
- Cohen, Albert K.: Abweichung und Kontrolle. München 1968.
- Coleman, James S.: Die asymmetrische Gesellschaft. Weinheim und Basel 1986.
- Colli, Giorgio/Montanari, Mazzino (Hrsg.): Nietzsches Werke. Nachgelassene Fragmente. Herbst 1887 bis März 1888. Berlin 1970.
- Comer, Ronald J.: Klinische Psychologie. Heidelberg, Berlin und Oxford 1995.
- Coester, Michael/Hansen, Kirsten-Pia: Das UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes und das KJHG: Impulse zur Kindeswohlverwirklichung. In: Steindorff, Caroline (Hrsg.): Vom Kindeswohl zu den Kindesrechten. Berlin 1994. S. 21-38.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1996.
- Cook-Gumperz, Jenny: Strategien sozialer Kontrolle in der Familie. Düsseldorf 1976.

- Cuthbertson, Duane: Hilfe, ich erziehe. Entweder wir erziehen unsere Kinder oder sie uns. Marburg a.d. Lahn 1988.
- Daheim, Hansjürgen: Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In: Dewe, Bernd/ Ferchhoff/Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992. S. 21-35.
- Dahms, Kurt: Über die Führung. München/Basel 1963.
- Dahrendorf, Ralf: Recht und Staat. Tübingen 1961.
- Dahrendorf, Ralf: Die neue Freiheit. Überleben und Gerechtigkeit in einer veränderten Welt. 3. Aufl. München und Zürich 1975.
- Dahrendorf, Ralf: Lebenschancen. Frankfurt a.M. 1979.
- Dally, Ann: Die Macht unserer Mütter. Stuttgart 1979.
- Danner, Helmut: Verantwortung und Pädagogik. Anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik. 2. verbess. Aufl. Königstein/Ts. 1985.
- Danner, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 3. Aufl. München und Basel 1994.
- Danner, Stefan: Georg Simmels Beitrag zur Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. 1991.
- Das Neue Duden Lexikon. Bd. 6. Hrsg. Von der Meyers Lexikonredaktion. 2. aktual. Neuaufl. 1991.
- Dechmann, Birgit/Ryffel, Christiane: Soziologie im Alltag. Weinheim und Basel 1981.
- Deichsel, Alexander: Soziologie. Eine Einführung. Gütersloh 1982.
- Dell, Paul F.: Klinische Erkenntnisse. Zu den Grundfragen systemischer Therapie. Dortmund 1986.
- DePree, Max: Die Kunst des Führens. Frankfurt a.M. und New York 1990.
- Der Sprachbrockhaus. Hrsg. von Eberhard Brockhaus. Wiesbaden 1951.
- Deutsch, Martin/Gerhard, H. B.: A study of normative and informational influences upon individual judgement. In: Journal of Abnormal and Social Psychology (51) 1955. S. 629-636.
- Deutsches Wörterbuch von Jakob und Wilhelm Grimm. Bd. 6. Leipzig 1885.
- Deutsches Wörterbuch. Bedeutungsgeschichte und Aufbau unseres Wortschatzes. Hrsg. von Paul, Hermann. 10. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen 2002.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen 1992.
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 2. Aufl. Braunschweig 1949.
- Dewey, John: Psychologische Grundfragen der Erziehung. München/Basel 1974.
- Dias, Patrick V.: Kritik des idealtypischen Kulturvergleichs in der Erziehungswissenschaft im Kontext internationaler Machtstrukturen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 25. Beiheft. Weinheim und Basel 1990. S. 231-235.
- Dick, Rolf van: Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte. Marburg 1999.
- Dietrich, Theo: Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. 4. neu bearb. u. erweitert. Aufl. Bad Heilbrunn/OBB. 1988.

- Döring, Klaus W.: Lehrerverhalten: Theorie – Praxis – Forschung. Weinheim und Basel 1980.
- Dohnanyi, Klaus von: Die Schulen der Nation. Zur Bildungsdebatte. Fakten, Forderungen, Folgen. Düsseldorf und Wien 1971.
- Domke, Horst: Pädagogik. Eine Einführung. Erziehungsmethoden. 5. Aufl. Donauwörth 1982.
- Dorsch, Gabriele: Die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes. Berlin 1994.
- Dreeben, Robert: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M. 1979.
- Dreikurs, Rudolf: Psychologie im Klassenzimmer. 4. Aufl. Stuttgart 1970.
- Dreikurs, Rudolf/Cassel, Pearl/Rückriem, Norbert (Hrsg.): Disziplin ohne Tränen. 5. neu bearb. Aufl. München 1991.
- Dreikurs, Rudolf/Grunwald, Bernice Bronia/Pepper, Floy C.: Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. 7. unveränd. Aufl. Weinheim und Basel 1994.
- Dreikurs, Rudolf/Soltz, Nicki: Kinder fordern uns heraus. Wie erziehen wir zeitgemäß? 7. Aufl. Stuttgart 2000.
- dtv-Atlas Philosophie. 7. Aufl. München 1998.
- Dudek, Peter: Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert: Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn/Obb. 1999.
- Dubs, Rolf: Aspekte des Lehrerverhaltens. Frankfurt a.M. 1978.
- Duden Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim, Wien und Zürich 1983.
- Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 2. neubearb. Aufl. Mannheim, Wien und Zürich 1989.
- Duden Deutsches Universalwörterbuch. 2. neu bearb. Aufl. Mannheim, Wien und Zürich 1989.
- Duden. Die sinn- und sachverwandten Wörter. Bd. 8. 2. neu bearb., erw. u. aktualis. Aufl. Mannheim, Wien und Zürich 1986.
- Dürr, Otto: Autorität, Vorbild, Strafe – Hindernisse neuzeitlichen Erziehens. Stuttgart 1970.
- Eberle, Gerhart und Meyers Lexikonredaktion: Meyers Lexikon Pädagogik. Mannheim, Wien und Zürich 1988.
- Ecarius, Jutta/Krüger, Heinz-Hermann: Machtverteilung, Erziehung und Unterstützungsleistungen in drei Generationen. Familiäre Generationenbeziehungen in Ostdeutschland. In: Krappmann, Lothar/Lepenies, Annette (Hrsg.): Alt und Jung. Spannung und Solidarität zwischen den Generationen. Frankfurt a.M. und New York 1997. S. 137-160.
- Ecarius, Jutta (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen 1998.
- Edding, Friedrich: Wieviel Bildung braucht die Wirtschaft? In: Dohnanyi, Klaus von: Die Schulen der Nation. Zur Bildungsdebatte. Fakten, Forderungen, Folgen. Düsseldorf und Wien 1971. S. 52-64.
- Egner, Helga: Macht – Ohnmacht – Vollmacht. Tiefenpsychologische Perspektiven. Zürich und Düsseldorf 1996.
- Elias, Norbert: Was ist Soziologie. 8. Aufl. Weinheim und München 1996.
- Engelmann, Jan (Hrsg.): Michel Foucault. Botschaften der Macht. Der Foucault-Reader. Stuttgart 1999.
- Englert, Ludwig/Frank, Helmar/Schiefle, Hans/Stachowiak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Kybernetischen Pädagogik. Quickborn 1966.
- Erdmann, Ralf: Relativierte Macht. Das Machtmotiv und seine sportpädagogische Bedeutung. St. Augustin 1987.
- Erikson, Erik H.: Kindheit und Gesellschaft. 3. Aufl. Stuttgart 1969.

- Erikson, Erik H.: Jugend und Krise. Frankfurt a.M., Berlin und Wien 1981.
- Esposito, Elena: Macht als Persuasion oder Kritik der Macht. In: Maresch, Rudolf/Werber, Niels (Hrsg.): Kommunikation, Medien, Macht. Frankfurt a.M. 1999. S. 83-107.
- Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Bd. 2. Durchges. u. erg. von Wolfgang Pfeifer. 2. Aufl. Berlin 1993.
- Etzioni, Amitai: Die aktive Gesellschaft. Eine Theorie gesellschaftlicher und politischer Prozesse. Opladen 1975.
- Faber, Werner: Das Dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis. Ratingen 1962.
- Fantini, Christoph: Macht in der Pädagogik. Theorie eines Tabu – Verleugnungspraxis in der „Neuen Koedukationsdebatte“. Bremen 2000.
- Fausser, Peter: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim, Basel 1986.
- Feldhoff, Jürgen: Schule und soziale Selektion. In: Dohnanyi, Klaus von: Die Schulen der Nation. Zur Bildungsdebatte. Fakten, Forderungen, Folgen. Düsseldorf und Wien 1971. S. 82-99.
- Feldmann-Bange, Gabriele/Krüger, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Gewalt und Erziehung. Bonn 1986.
- Fend, Helmut/Knoerzer, Wolfgang: Beanspruchung von Schülern. Aspekte der schulischen Sozialisation. Bonn 1977.
- Fend, Helmut: Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bd. 1. Bern 1990.
- Fend, Helmut: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Bd. II. Bern, Stuttgart und Toronto 1991.
- Ferrero, Guglielmo: Macht. Bern 1944.
- Fischer, Aloys: Deskriptive Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik (1914) S. 83.
- Flammer, August/Nakamura, Yuka: An den Grenzen der Kontrolle. In: 44. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Hrsg. Von Matthias Jerusalem und Diether Hopf. Weinheim und Basel 2002. S. 83-113.
- Flitner, Andreas: Konrad, sprach die Frau Mama Über Erziehung und Nicht-Erziehung. 8. Aufl. München 1996.
- Flitner, Andreas/Bittner, Günther: Die Jugend und die überlieferten Erziehungsmächte. 2. Aufl. München 1966.
- Fiedler, F. E.: A theory of leadership effectiveness. New York 1967.
- Forward, Susan: Vergiftete Kindheit. Elterliche Macht und ihre Folgen. München 1990.
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Frankfurt a.M. 1976.
- Foucault, Michel: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin 1987.
- Foucault, Michel: Botschaften der Macht. Der Foucault-Reader. Hrsg. von Jan Engelmann. Stuttgart 1999.
- Fox Keller, Evelyn: Liebe, Macht und Erkenntnis. Männliche oder weibliche Wissenschaft? München und Wien 1986.
- Frankiewicz, Heinz/Brauer, Helmut/Czerwinka, Johann/Günther, Karl-Heinz/Karras/Heinz/Wutzler, Günther: Kleine pädagogische Enzyklopädie. Berlin 1960.

- Frankiewicz, Heinz/Brauer, Helmut/Czerwinka, Johann/Günther, Karl-Heinz/Karras/Heinz/Wutzler, Günther: Pädagogische Enzyklopädie. Berlin 1963.
- French, J.R.P./Raven, B.H.: The bases of power. In: Cartwright, Dorwin (Hrsg.): Studies in social power. Ann Arbor 1959. S. 150-167.
- Frevert, Gabriele/Cierpka, Manfred/Joraschki, Peter: Familiäre Lebenszyklen. In: Cierpka, Manfred (Hrsg.): Handbuch der Familiendiagnostik. Berlin, Heidelberg und Toronto 1996. S. 163-194.
- Friedberg, Erhard: Ordnung und Macht. Dynamiken organisierten Handelns. Frankfurt a.M. und New York 1995.
- Friesenhahn, Günter J.: Kritische Theorie und Pädagogik. Horkheimer – Adorno – Fromm – Marcuse. Berlin 1985.
- Fromm, Erich: Die Furcht vor der Freiheit. Zürich 1945.
- Fromm, Erich: Über den Ungehorsam und andere Essays. Stuttgart 1982.
- Fromm, Erich: Die Kunst des Lebens. Frankfurt a.M. und Berlin 1993.
- Fuchs, Marek/Lamnek, Siegfried/Luedtke, Jens: Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994-1999. Opladen 2001.
- Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. 3. bearb. u. erweit. Aufl. Opladen 1995.
- Fucks, Wilhelm: Formeln zur Macht. Prognosen über Völker, Wirtschaft, Potentiale. Reinbek b. Hamburg 1967.
- Fuhr, Thomas/Schultheis, Klaudia (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/OBB. 1999.
- Fuhrmann, Hellmuth: Macht und Ohnmacht zwischen Ehepartnern. Bonn 1979.
- Fulbright, William J.: Die Arroganz der Macht. Reinbek b. Hamburg 1967.
- Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1960.
- Gadamer, Hans-Georg: Kleine Schriften 1: Philosophie, Hermeneutik. Tübingen 1967.
- Galbraith, John Kenneth: Die moderne Industriegesellschaft. München und Zürich 1968.
- Galbraith, John Kenneth: Anatomie der Macht. München 1987.
- Garlichs, Ariane/Lenzinger-Bohleber, Marianne: Identität und Bindung. Die Entwicklung von Beziehungen in Familie, Schule und Gesellschaft. Weinheim und München 1999.
- Geiger, Berthold: Ein Machtmetrisierungsverfahren unabhängig von spieltheoretisch begründeten Machtmetrisierungsbegriffen und quantitativen voting-power-Begriffen. Wuppertal 1992.
- Geiger, Theodor: Vorstudien zu einer Soziologie des Rechts. Neuwied 1964.
- Geiger, Theodor: Ideologie und Wahrheit. Stuttgart und Wien 1953.
- Geißler, Erich E. (Hrsg.): Autorität und Freiheit. Bad Heilbrunn/OBB. 1977.
- Geißler, Erich E.: Erziehungsmittel. 6. Aufl. Bad Heilbrunn/OBB. 1982.
- Gerhardt, Uta/Hradil, Stefan/Lucke, Doris/Nauck, Bernhold (Hrsg.): Familie der Zukunft. Lebensbedingungen und Lebensformen. Opladen 1995.
- Gerhardt, Volker: Vom Willen zur Macht. Anthropologie und Metaphysik der Macht am exemplarischen Fall Friedrich Nietzsches. Berlin und New York 1996.
- Gerner, Berthold: Der Lehrer – Verhalten und Wirkung. 2. Aufl. Darmstadt 1972.

- Gerstenmaier, Jochen/Hamburger, Franz: Erziehungssoziologie. Opladen 1978.
- Glaeser, Friedrich: Erzieherische Macht. Leipzig 1928.
- Glöckler, Michaela: Macht in der zwischenmenschlichen Beziehung. Grundlagen einer Erziehung zur Konfliktbewältigung. 3. Aufl. Stuttgart und Berlin 2001.
- Goffman, Erving: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M. 1967.
- Goldstein, Joseph/Freud, Anna/Solnit, Albert J.: Diesseits des Kindeswohls. Frankfurt a.M. 1982.
- Goldstein, Joseph/Freud, Anna/Solnit, Albert J.: Jenseits des Kindeswohls. Frankfurt a.M. 1991.
- Gonschorek, Gernot/Schneider, Susanne: Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung. Donauwörth 2000.
- Gordon, Thomas: Lehrer-Schüler-Konferenz. Hamburg 1977.
- Gordon, Thomas: Manager-Konferenz. Effektives Führungstraining. Hamburg 1979.
- Gordon, Thomas: Familienkonferenz. 24. Aufl. München 1998.
- Grace, Gerald G.: Der Lehrer im Rollenkonflikt. Düsseldorf 1973.
- Greene, Robert: Power. Die 48 Gesetze der Macht. München und Wien 1999.
- Grimm, Jakob/Grimm, Wilhelm: Deutsches Wörterbuch. Bd. 6. Leipzig 1885.
- Grimm, Susanne: Soziologie der Bildung und Erziehung. München 1987.
- Gröll, Johannes: Erziehung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß. Vorüberlegungen zur Erziehungstheorie in praktischer Absicht. Frankfurt a.M. 1975.
- Grolle, Johann: Die Macht der Lehrer. In: DER SPIEGEL (2001) S. 92-103.
- Groothoff, Hans-Hermann/Stallmann, Martin (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. 3. Aufl. Stuttgart und Berlin 1965.
- Groß, Engelbert (Hrsg.): Konzepte der Pädagogik. Düsseldorf 1982.
- Groth, Günther (Hrsg.): Horizonte der Erziehung. Stuttgart 1981.
- Guardini, Romano: Die Macht. Versuch einer Wegweisung. Würzburg 1951.
- Gudjons, Herbert: Lehrerpersönlichkeit im Aufwind. In: Bastian, Johannes (Hrsg.): Vor der Klasse stehen. Lehrerautorität und Schülerbeteiligung. Hamburg 1987. S. 18-25.
- Gudjons, Herbert: Das Unbewusste und die Macht in Prüfungen: Vom Initiationsritus zur geheimen Disziplinierung. In: Friedrich Jahresheft XIV (1996). S. 115.
- Gunst, Dietrich: Politik zwischen Macht und recht. Mainz 1974.
- Günther, Henning/Menze, Clemens/Berglar, Peter/Starck, Christian/Rutt, Theodor: Erziehung und Schule. Köln 1977.
- Habermas, Jürgen: Philosophisch-politische Profile. 3. erw. Aufl. Frankfurt a.M. 1981.
- Habermas, Jürgen: Kleine Politische Schriften I-IV. Frankfurt a.M. 1981.
- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. I und II. Frankfurt a.M. 1981.
- Habermas, Jürgen: Der philosophische Diskurs der Moderne. 4. Aufl. Frankfurt a.M. 1988.
- Habermas, Jürgen: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. 3. Aufl. Frankfurt a.M. 1989.
- Haesler, W.T.: Kindesmisshandlung. Diessenhofen 1983.
- Hafke, Christel: Vertrauen und Versuchung. Über Machtmissbrauch in der Therapie. Reinbek b. Hamburg 1998.

- Halder, Alois/Müller, Max: Philosophisches Wörterbuch. Erw. Neuausgabe Freiburg, Basel und Wien 1993.
- Hamann, Bruno: Familie und Familienerziehung in Deutschland. Donauwörth 2000.
- Hammel, Walter: Autorität und Macht. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 48 (1972) S. 1-16.
- Hammel, Walter: Autorität!? Bad Heilbrunn/Obb: 1973.
- Harney, Klaus/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997.
- Hayek, Friedrich A. von: Die Verfassung der Freiheit. 3. Aufl. Tübingen 1991.
- Heckhausen, Heinz/Gollwitzer, Peter M./Weinert, Franz e. (Hrsg.): Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo 1987.
- Hehlmann, Wilhelm: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1939.
- Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft: Ethos und Kulturauftrag des Lehrers. Festschrift für Wolfgang Hinrichs. Frankfurt a.M. 1994.
- Heimsoeth, Heinz: Macht und Geist in Nietzsches Geschichtsphilosophie: Rede gehalten zur Feier des Tages der nationalen Erhebung verbunden mit der Reichsgründungsfeier am 25. Januar 1938. Köln 1938.
- Heißenberger, Petra: Strukturelle und zwischenmenschliche Gewalt aus pädagogischer Sicht. Frankfurt a.M. 1997.
- Held, Thomas: Soziologie der ehelichen Machtverhältnisse. Darmstadt und Neuwied 1978.
- Henz, Hubert: Lehrbuch der systematischen Pädagogik. 4. Aufl. Freiburg 1975.
- Herzog, Walter: Die Banalität des Guten. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) S. 41-64.
- Hierdeis, Helmwart: Liebe und Erziehung. Eine Untersuchung zur pädagogischen Relevanz der thomasischen Liebeslehre. Augsburg 1968.
- Hierdeis, Helmwart/Hug, Theo (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Bd. 3. 4. vollst. Überarb. u. erweit. Aufl. Baltmannsweiler 1978.
- Hierdeis, Helmwart: Pädagogik Bd. 3: Erziehungsinstitutionen. 5. völlig neu überarb. u. erw. Aufl. 1983.
- Hintz, Dieter/Pöppel, Gerhard/Rekus, Jürgen: Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim [u.a.]1993.
- Hobmair, Hermann/Treffer, Gerd: Individualpsychologie, Erziehung und Gesellschaft. München und Basel 1979.
- Hoepfel, Rotraut: Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht. In: Zeitschrift für Pädagogik. 29. Beiheft. Weinheim und Basel 1992. S. 247-250.
- Hofmann, Franz/Reinert, Gerd-Bodo: Der Lehrer: Bildungsvorbilder. Donauwörth 2000.
- Hole, Günter: Umwertung der Werte. Psychische und ethische Folgen aus dem Dritten Reich und seinem Zusammenbruch. In: Egner, Helga: Macht – Ohnmacht – Vollmacht. Zürich und Düsseldorf 1996. S. 181-211.
- Hollis, Martin; Soziales Handeln. Eine Einführung in die Philosophie der Sozialwissenschaft. Berlin 1995.
- Holmberg, Carin: Man nennt es Liebe. Frankfurt a.M. 1997.
- Homans, George Caspar: Elementarformen sozialen Handelns. 2. Aufl. Opladen 1972.
- Homans, George Caspar: Theorie der sozialen Gruppe. 7. Aufl. Opladen 1978.

- Hommers, Wilfried: Implizite Willenstheorien des rechtlichen Denkens aus empirisch-psychologischer Perspektive. In: Heckhausen, Heinz/Gollwitzer, Peter M./Weinert, Franz e. (Hrsg.): *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo 1987. S. 340-360.
- Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): *Kindesmisshandlung*. München 1982.
- Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans Rudolf/Nissen, Ursula (Hrsg.): *Kinderrund Kindheit*. Weinheim und München 1996.
- Honneth, Axel: *Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie*. Frankfurt a.M. 1985.
- Horkheimer, Max: *Autorität und Familie*. In: Geißler, Erich E. (Hrsg.): *Autorität und Freiheit*. Bad Heilbrunn/OBB. 1977. S. 34-43.
- Horney, Walter/Ruppert, Johann Peter/Schultze, Walter (Hrsg.): *Pädagogisches Lexikon*. 2. Bde. Gütersloh 1970.
- Howells, John G.: *Familien-Psychotherapie. Grundlagen und Methoden*. München und Basel 1978.
- Hradil, Stefan: *Erforschung der Macht*. Stuttgart, Berlin, Köln und Mainz 1980.
- Hradil, Stefan: *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. 7. Aufl. Opladen 1999.
- Hügli, Anton: *Philosophie und Pädagogik*. Darmstadt 1999.
- Hurrelmann, Klaus: *Lebenslage, Lebensalter, Lebenszeit*. Weinheim und Basel 1986.
- Hurrelmann, Klaus/Bründel, Heidrun: *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim, Basel und Berlin 2003.
- Imbusch, Peter (Hrsg.): *Macht und Herrschaft*. Opladen 1998.
- Ipfling, Heinz Jürgen: *Über den Takt im pädagogischen Bezug (1966)*. In: Kluge, Norbert (Hrsg.): *Das Pädagogische Verhältnis*. Darmstadt 1973. S. 378-394.
- Jahrbuch für Pädagogik 1999: Das Jahrhundert des Kindes?* Redaktion Karl-Christoph Lingelbach u. Hasko Zimmer. Frankf. A.M., Berlin, Bern, Brüssel, New York und Wien 2000.
- Jaeggi, Urs Josef Viktor: *Macht und Herrschaft in der Bundesrepublik*. Frankfurt a.M. 1969.
- Jaeggi, Urs Josef Viktor: *Die gesellschaftliche Elite. Eine Studie zum Problem der sozialen Macht*. Bern 1960.
- Janke, Klaus: *Stars, Idole, Vorbilder*. In: *Friedrich-Jahresheft 1997*. S. 18-21.
- Jonas, Hans: *Theorie der Verantwortung*. In: Wickert, Ulrich (Hrsg.): *Das Buch der Tugenden*. Hamburg 1998. S. 356-369.
- Jones, E. E.: *Ingratiation : A social psychological analysis*. New York 1964.
- Jones, E. E./Gerard, H. B. : *Foundations of social psychology*. New York 1967. *Journal of Abnormal and Social Psychology* (51) 1955.
- Juul, Jesper: *Grenzen, Nähe, Respekt. Wie Eltern und Kinder sich finden*. Reinbek b. Hamburg 2000.
- Kaiser, Günther: *Kriminologie. Ein Lehrbuch*. 9. Aufl. Heidelberg 1996.
- Haesler, W. T.: *Kindesmisshandlung*. Diessenhofen 1983. S. 11-34.
- Kalb, Peter E./Petry, Christian/Sitte, Karin (Hrsg.): *Unterrichten – und was sonst? Zum Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim/Basel 1990.
- Kasper, Horst: *Mobbing in der Schule. Probleme annehmen, Konflikte lösen*. 2. Aufl. Weinheim und Basel 1998.
- Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Wörterbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn 1994.

- Keller, Josef A./Novak, Felix: Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Freiburg, Basel und Wien 1979.
- Kern, Horst J.: Verhaltensmodifikation in der Schule. Anleitung für die Schulpraxis. Stuttgart, Berlin, Köln und Mainz 1976.
- King, Vera: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Opladen 2002.
- Klafki, Wolfgang/Rückriem, G. M.: Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M. 1976.
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1985.
- Klaus, Georg: Die Macht des Wortes. Ein erkenntnistheoretisch-pragmatisches Traktat. 5. überarb. u. erw. Aufl. Berlin 1969.
- Kleinert, Heinrich/Stucki, Helene/Dottrens, Robert/Günther, Carl/Schmid, Paul/Schohaus, Willi/Simmen, Martin/Stettbacher, Hans/Waldner, Peter (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. 2 Bde. Bern 1951.
- Klewes, Joachim: Retroaktive Sozialisation. Einflüsse Jugendlicher auf ihre Eltern. Weinheim und Basel 1983.
- Kliebisch, Udo: Einführung in die Pädagogik der personalen Interaktion. Bochum 1981.
- Klosinski, Gunther (Hrsg.): Macht, Machtmissbrauch und Machtverzicht im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Bern und Göttingen 1995.
- Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 24. durchges. u. erw. Aufl. Berlin und New York 2002.
- Kluge, Norbert: Pädagogisches Verhältnis und Erziehungswirklichkeit. Essen 1972.
- Kluge, Norbert (Hrsg.): Das Pädagogische Verhältnis. Darmstadt 1973.
- Kluge, Norbert (Hrsg.): Das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Darmstadt 1978.
- Knobloch, Clemens: Bourdieu, Pierre: Die Intellektuellen und die Macht. In: Jahrbuch für Pädagogik 1992: Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß. Frankfurt a.M. 1992. S. 304-308.
- Kob, Janpeter: Soziologische Theorie der Erziehung. Stuttgart, Berlin, Köln und Mainz 1976.
- Kobler, Franz: Gewalt und Gewaltlosigkeit. Handbuch des aktiven Pazifismus. Zürich 1928.
- Köck, Peter/Ott, Hanns: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth 1976.
- König, Eckard/Ramsenthaler, Horst: Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980.
- König, René: Soziologische Orientierungen. Vorträge und Aufsätze. Köln und Berlin 1965.
- König, René: Die Familie der Gegenwart. Ein intellektueller Vergleich. München 1974.
- Koester, Ulrike/Büttner, Christian (Hrsg.): Liebe und Haß im Unterricht. Weinheim und Basel 1981.
- Kohn, Melvin L.: Persönlichkeit, Beruf und soziale Schichtung. Stuttgart 1981.
- Kondylis, Panajotis (Hrsg.): Der Philosoph und die Macht. Eine Anthologie. Hamburg 1992.
- Korczak, Janusz: Das Recht des Kindes auf Achtung. 2. Aufl. Göttingen 1973.
- Kornhuber, Hans H.: Handlungsentschluß, Aufmerksamkeit und Lernmotivation im Spiegel menschlicher Hirnpotentiale. Mit Bemerkungen zu Wille und Freiheit. In: Heckhausen, Heinz/Gollwitzer, Peter M./Weinert, Franz e. (Hrsg.): Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo 1987. S. 376-401.

- Krappmann, Lothar/Lepenies, Annette (Hrsg.): Alt und Jung. Spannung und Solidarität zwischen den Generationen. Frankfurt a.M. und New York 1997.
- Krawitz, Rudi: Pädagogik statt Therapie. Bad Heilbrunn/OBB. 1992.
- Krewani, Wolfgang N.: Emmanuel Lévinas. Denker des Anderen. Freiburg und München 1992.
- Kricheldorf, Beate: Verantwortung: Nein danke! Weibliche Opferhaltung als Strategie und Taktik. Frankfurt a.M. 1998.
- Kron, Friedrich W. (Hrsg.): Das erzieherische Verhältnis. Bad Heilbrunn/OBB. 1970.
- Kron, Friedrich W.: Theorie des erzieherischen Verhältnisses. Bad Heilbrunn/OBB. 1971.
- Kron-Klees, Friedhelm: Familien begleiten. Von der Probleminszenierung zur Problemfindung. Ein systemisches Konzept für Sozialarbeit und Therapie in stark belasteten Familien. Freiburg i. Breisgau 1998.
- Krone, Wolfgang: Zur Erziehung des Erziehers. Behaviourismus – Psychoanalyse – Humanistische Psychologie. Frankfurt a.M., Bern, New York und Paris 1988.
- Kuch, Michael: Wissen – Freiheit – Macht. Kategoriale, dogmatische und (sozial-)ethische Bestimmung zur begrifflichen Struktur des Handelns. Marburg 1991.
- Kunz, Karl Ludwig: Kriminologie. Bern, Stuttgart und Wien 1994.
- Kupffer, Heinrich: Jugend und Herrschaft. Eine Analyse der pädagogischen-Entfremdung. Heidelberg 1974.
- Kupffer, Heinrich: Erziehung – Angriff auf die Freiheit. Weinheim und Basel 1980.
- Kupffer, Heinrich: Pädagogik der Postmoderne. Weinheim und Basel 1980.
- Kvale, Steinar: Prüfung und Herrschaft. Weinheim und Basel 1972.
- Laabs, Hans-Joachim/Dietrich, Gerhard/Drefenstedt, Edgar/Günther, Karl-Heinz/Heidrich, Theodor/Herrmann, Albrecht/Kienitz, Werner/Kühn, Horst/Naumann, Werner/Pruß, Wolfgang/Sonnenschein-Werner, Claus/Uhlig, Gottfried: Pädagogisches Wörterbuch. Berlin 1987.
- Ladenthin, Volker: Religion – ihre Zukunft ohne Illusion. Bildungstheoretische Überlegungen zu Erich Fromms Begründung der Religion. In: Claßen, Johannes (Hrsg.): Erich Fromm und die Kritische Pädagogik. Weinheim und Basel 1991. S. 227-254.
- Laing, Ronald D.: Die Politik der Familie. Köln 1974.
- Laurien, Hanna-Renate: Macht und Autorität in der Erziehung. Frankfurt a.M. 1970.
- Leder, Karl Bruno: Wie man Diktator wird: Geheimnis und Technik der Macht. München 1983.
- Lehr, Ursula: Die Rolle der Mutter in der Sozialisation des Kindes. 2. Aufl. Darmstadt 1978.
- Lenski, Gerhard: Macht und Privileg. Eine Theorie der sozialen Schichtung. Frankfurt a.M. 1973.
- Lenzen, Dieter: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1982.
- Lenzen, Dieter: Pädagogische Grundbegriffe. 2 Bde. Reinbek bei Hamburg 1989.
- Lenzen, Dieter: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg 1994.
- Lenzen, Dieter: Allgemeine Erziehungswissenschaft für Anfänger. In: Müller, Detlef K.: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Köln 1994.
- Lesanovsky, Werner : >>ohne Familienerziehung gibt's überhaupt keine Erziehung<<. Weinheim 1996.

- Lévinas, Emmanuel : Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen. München und Wien 1995.
- Lévi-Strauss, Claude: Les structures élémentaires de la parenté. Paris 1949.
- Lexikon der Pädagogik Bd. II. Stuttgart 1954.
- Lichtenstein, Erich: Bemerkungen zur Phänomenologie der Erziehungsweisen. In: Brezinka, Wolfgang (Hrsg.): Weltweite Erziehung. Heidelberg 1961. S. 48-73.
- Lichtenstein, Ernst: Macht und Erziehung. In: Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung: Von der Macht. Hannover 1962. S. 51-70.
- Lichtenstein, Ernst: Erziehung, Autorität, Verantwortung. Ratingen 1967.
- Liedtke, Max: Über die Macht und Ohnmacht von Eltern und Schule – Plädoyer für Erziehung. In: Wanke, Gunther: Über die Macht. Erlangen – Nürnberg 2001. S. 63-82.
- Liegler, Ludwig: Welten der Kindheit und Familie. Weinheim und München 1987.
- Lobrot, Michel: Das pädagogische Beziehungsfeld in der Schulklasse (1969)
In: Kluge, Norbert (Hrsg.): Das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Darmstadt 1978. S. 140-160.
- Loch, Werner: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979.
- Loch, Werner: Der Mensch im Modus des Könnens. In: König, Eckard/Ramsenthaler, Horst: Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980. S. 191-225.
- Loch, Werner: Gesammelte Schriften 1-6. Stand: April 1988.
- Loch, Werner: Die Allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht. In: Brinkmann, Wilhelm/Petersen, Jörg (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige. Donauwörth 1998. S. 308-333.
- Lohmann, Christa/Prose, Friedemann: Die Lehrer-Schüler-Interaktion (1975).
In: Kluge, Norbert (Hrsg.): Das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Darmstadt 1978. S. 399-414.
- Lorenz, Konrad: Über tierisches und menschliches Verhalten. Aus dem Werdegang der Verhaltenslehre. 2 Bde. 10. Aufl. München 1973.
- Löw, Reinhard: Nietzsche. Sophist und Erzieher. Weinheim 1984.
- Freiherr v. Lohausen, Jordis: Mut zur Macht. Denken in Kontinenten. 2. erw. Aufl. Berg am See 1979.
- Löwisch, Dieter-Jürgen: Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung. Darmstadt 2000.
- Lorenzen, Hermann: Das Pädagogische Verhältnis (1964). In: Kluge, Norbert (Hrsg.): Das Pädagogische Verhältnis: Darmstadt 1973. S. 330-343.
- Lück, Helmut E.: Einführung in die Psychologie sozialer Prozesse. Kurseinheit 1-4. 2. Überarb. u. erw. Aufl. Hagen 1987.
- Lüschen, Günther/Lupri, Eugen (Hrsg.): Soziologie der Familie. 2. Aufl. Opladen 1974.
- Luhmann, Niklas: Macht. Stuttgart 1975.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1992.
- Lukesch, Helmut: Elterliche Erziehungsstile. Psychologische und soziologische Bedingungen. Stuttgart, Berlin, Köln und Mainz 1976.
- Luthmann, Shirley G./Kirschenbaum, Martin: Familiensysteme. Wachstum und Störungen. Einführung in die Familientherapie. München 1977.
- Liotard, Jean-Francois: Das postmoderne Wissen. Graz und Wien 1986.

- Machiavelli, Niccolò: *Il Principe* (1513). Hrsg. u. übersetzt von Philipp Rippell. Stuttgart 1986.
- Mack, Joseph: *Warum hat die menschliche Vernunft in ihrem Bemühen die höchsten Menschheitsprobleme (Willensfreiheit, Unsterblichkeit, Macht der Erziehung u.a.) zu lösen keinen nennenswerten Schritt vorwärts gemacht?* München 1927.
- Maier, Karl Ernst (Hrsg.): *Pädagogisches Taschenlexikon*. Regensburg 1978.
- März, Fritz: *Macht oder Ohnmacht des Erziehers? Von pädagogischen Optimisten, Pessimisten und Realisten*. Bad Heilbrunn/OBB 1993.
- Maier, Robert E.: *Pädagogik des Dialogs. Ein historisch-systematischer Beitrag zur Klärung des pädagogischen Verhältnisses bei Nohl, Buber, Rosenzweig und Grisebach*. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris und Wien 1992.
- Malinowski, Peter/Münch, Ulrich: *Soziale Kontrolle*. Darmstadt 1975.
- Mallet, Carl-Heinz: *Untertan Kind. Nachforschungen über Erziehung*. München 1987.
- Marcu, Valeriu: *Machiavelli: die Schule der Macht*. München 1994.
- Maresch, Rudolf/Werber, Niels (Hrsg.): *Kommunikation, Medien, Macht*. Frankfurt a.M. 1999.
- Martens, Karin: *Sprachliche Kommunikation in der Familie*. Kronberg Taunus 1974.
- Martin, Lothar M.: *Gewalt in Schule und Erziehung*. Bad Heilbrunn/OBB. 1999.
- Maslow, Abraham: *Motivation und Persönlichkeit*. 2. Aufl. Freiburg 1978.
- Masthoff, Regine: *Antiautoritäre Erziehung*. Darmstadt 1981.
- Maurer-Wengorz, Martina: *Berufsethos von Lehrern – Schwerpunkte und Dimensionen*. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris und Wien 1994.
- Mayer, Arthur/Brandstätter, Hermann (Hrsg.): *Führungsverhalten und Führungserfolg*. Berlin 1976.
- Mayntz, Renate: *Bürokratische Organisation*. Köln und Berlin 1968.
- McClelland, David: *Macht als Motiv*. Stuttgart 1978.
- Mead, Margaret: *Der Konflikt der Generationen*. Olten 1971.
- Meckling, Ingeborg: *Metapher: Einführung in bildhaftes Denken und Schreiben; ein Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II*. Frankfurt a.M. 1987.
- Meier, Kurt: *Interesse, Macht und Einfluß. Entwicklung eines begrifflichen Bezugsrahmens und Interpretation einer historischen Episode*. Königstein und Taunus.: Hain 1979.
- Melzer, Wolfgang/Sünker, Heinz (Hrsg.): *Wohl und Wehe der Kinder*. Weinheim und München 1989.
- Memmert, Wolfgang: *Natur begreifen – Biologie (2) Lehr- und Arbeitsbuch*. Horneburg 1997.
- Mertens, Wolfgang: *Erziehung zur Konfliktfähigkeit. Vernachlässigte Dimensionen der Sozialisationsforschung*. München 1974.
- Merton, Robert K.: *Sozialstruktur und Anomie*. In: Sack, F./König, R. (Hrsg.): *Kriminalsoziologie*. Frankfurt a.M. 1968. S. 283-313.
- Meyer, Hilbert: *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*. 5. Aufl. Frankfurt a.M. 1987 a).
- Meyer, Hilbert: *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Berlin 1987 b).
- Meyer-Drawe, Käte: *Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996) S. 655-664.
- Meyer-Drawe, Käte: *Erziehung und Macht*. In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 77 (2001) S. 446-457.

- Meyer-Drawe, Käthe/Peukert, Helmut/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. 2. Aufl. Weinheim 1996.
- Meyer-Drawe, Käte: Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. In: Zeitschrift für Pädagogik 4 (1996). S. 655-664.
- Meyers Enzyklopädisches Lexikon. Bd. 15. 9. neu bearb. Aufl. Mannheim, Wien und Zürich 1975.
- Michener, H. Andrew/Suchner, R. W.: The tactical use of social power. In: Tedeschi, James Theodore (Hrsg.): The social influence process. Chicago 1972. S. 239-286.
- Miller, Reinhold: Sich in der Schule wohlfühlen. Wege für Lehrerinnen und Lehrer zur Entlastung im Schulalltag. Weinheim und Basel 1989.
- Minsel, Beate/Roth, Wolfgang Klaus (Hrsg.): Soziale Interaktion in der Schule. München, Wien und Baltimore 1978.
- Minuchin, Salvador/Fishman, H. Charles: Praxis der strukturellen Familientherapie. Strategien und Techniken. 2. Aufl. Freiburg i. Breisgau 1985.
- Mittelstraß, Jürgen: Der arme Wille. Zur Leidensgeschichte des Willens in der Philosophie. In: Heckhausen, Heinz/Gollwitzer, Peter M./Weinert, Franz e. (Hrsg.): Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo 1987. S. 33-48.
- Mitterauer, Michael/Sieder, Reinhard (Hrsg.): Historische Familienforschung. Frankfurt a.M. 1988.
- Mizera, Nicole: Eigenarten menschlichen Hierarchieverhaltens. Düsseldorf 1995.
- Mönninghoff, Josef A.: Das Bewusstsein des Lehrers. Neuwied, Kriftel, Berlin 1992.
- Mörchen, Hermann: Macht und Herrschaft im Denken von Heidegger und Adorno. Stuttgart 1980.
- Mollenhauer, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München 1972.
- Mollenhauer, Klaus/Brumlik, Micha/Wudtke, Hubert: Die Familienerziehung. München 1975.
- Montessori, Maria: Die Macht der Schwachen. Hrsg. u. eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. 2. Aufl. Freiburg i. Breisgau 1992.
- Mreschar, Renate I. (Hrsg.): Erzieher und Erzogene. Schüler, Lehrer, Eltern im Blickpunkt der Forschung. Bonn-Bad Godesberg 1985.
- Müller, Burkhard: Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 2. veränd. Aufl. Freiburg i. Breisgau 1994.
- Müller, Detlef K.: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Köln 1994.
- Müller, Hans-Peter/Schmid, Michael (Hrsg.): Norm, Herrschaft und Vertrauen. Opladen und Wiesbaden 1998.
- Müller, Werner R.: Führung und Identität. Bern und Stuttgart 1981.
- Müller, Wolfgang (Hrsg.): Humboldt-Bedeutungswörterbuch. München 1992.
- Müller-Lauter, Wolfgang: Über Werden und Wille zur Macht. Nietzsche-Interpretationen 1. Berlin und New York 1999.
- Myhre, Reidar: Autorität und Freiheit in der Erziehung. Stuttgart, Berlin und Köln 1991.
- Netz, Tillmann: Erzieherinnen auf dem Weg zur Professionalität. Studien zur Genese der beruflichen Identität. Frankfurt a.M. 1998.
- Neubauer, Walter/Gampe, Harald/Knapp, Rudolf/Wichterich, Heiner: Konflikte in der Schule. Aggression-Kooperation-Schulentwicklung. 5. völlig neu überarb. U. erw. Aufl. Neuwied, Kriftel 1999.
- Neuenhaus, Petra: Max Weber: Amorphe Macht und Herrschaftsgehäuse. In: Imbusch, Peter (Hrsg.): Macht und Herrschaft. Opladen 1998. S. 77-94.

- Neuhäusler, Anton: Grundbegriffe der philosophischen Sprache. München 1963.
- Nicklis, Werner S. (Hrsg.): Handwörterbuch der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn/OBB. 1973.
- Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung: Von der Macht. Hannover 1962.
- Niedrig, Heike: Sprache – Macht – Kultur. Multilinguale Erziehung im Post-Apartheid-Südafrika. Münster, New York, München und Berlin 2000.
- Niethammer, Arnolf: Kants Vorlesung über Pädagogik. Freiheit und Notwendigkeit in Erziehung und Entwicklung. Frankfurt a.M. und Bern 1980.
- Nietzsche, Friedrich: Der Wille zur Macht. Leipzig 1886.
- Nietzsche, Friedrich: Die fröhliche Wissenschaft. Werke Bd. 5. Leipzig 1895.
- Nietzsche, Friedrich: Der Wille zur Macht. Versuch einer Umwertung aller Werte. Ausgew. u. geordnet von Peter Gast und Elisabeth Förster-Nietzsche. Stuttgart 1980.
- Nietzsche, Friedrich: Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft (1885). Nachdruck Stuttgart 1999.
- Nohl, Herman: Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft (1933/1966). In: Kluge, Norbert (Hrsg.): Das Pädagogische Verhältnis. Darmstadt 1973. S. 35-45.
- Nohl, Herman: Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik (1914). In: Neue Sammlung 19 (1979) S. 583 ff.
- Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 10. Aufl. Frankfurt a.M. 1987.
- Noll, Peter: Die ethische Begründung der Strafe. Tübingen 1962.
- Nuissl, Ekkehard: Mündigkeit als Machtfrage. In: Zeitschrift für Pädagogik. 25. Beiheft. Weinheim und Basel 1990. S. 275-276.
- Odenbach, Karl: Lexikon der Schulpädagogik. Braunschweig 1974.: Über das Verhältnis von Urteil und Handeln im Bereich der Moral. In: Heckhausen, Heinz/Gollwitzer, Peter M./Weinert, Franz e. (Hrsg.): Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo 1987. S. 255-285.
- Oelkers, Jürgen: Seele und Demiurg: Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkungsannahmen. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1992. S. 11-57.
- Oelkers, Jürgen: Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim [u.a.] 2001.
- Oser, Fritz: Das Wollen, das gegen den eigenen Willen gerichtet ist. Oswald, Hans (Hrsg.): Macht und Recht. Festschrift für Heinrich Popitz zum 65. Geburtstag. Opladen 1990.
- Oswald, Paul/Schulz-Benesch, Günter (Hrsg.): Maria Montessori. Die Macht der Schwachen. 2. Aufl. Freiburg-Breisgau 1992.
- Otte, Horst Manfred: Ohnmächtige Eltern. Ein Elternführerschein. 4. Aufl. Dortmund 1999.
- Paris, Rainer: Stachel und Speer. Machtstudien. Frankfurt a.M. 1998.
- Patzelt, Edmund: Heinrich Beck: Machtkampf der Generationen? Zum Aufstand der Jugend gegen den Autoritätsanspruch der Gesellschaft. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 48 (1972) S. 74.
- Paul, Hermann: Deutsches Wörterbuch. Bedeutungsgeschichte und Aufbau unseres Wortschatzes. 10. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen 2002.
- Penta, Leo Joseph: Macht und Kommunikation. Eine Studie zum Machtbegriff Hannah Arendts. Berlin 1985.

- Peschel, Erich: Macht und Grenzen der Erziehung oder „die heimlichen Mit-Erzieher“: Eine Bestandsaufnahme wesentlicher Erziehungsfaktoren. 2. überarb. Aufl. Frankfurt a.M. 1991.
- Petillon, Hanns: Der Schüler. Darmstadt 1987.
- Petri, Horst: Erziehungsgewalt. Zum Verhältnis von persönlicher und gesellschaftlicher Gewaltausübung in der Erziehung. Frankfurt a.M. 1989.
- Piontkowski, Ursula: Psychologie der Interaktion. München 1976.
- Plattner, Elisabeth: Autorität ohne Gewalt in Familie, Beruf, Politik und Religion. Freiburg i. Breisgau 1972.
- Plessner, Helmuth: Gesammelte Schriften V: Macht und menschliche Natur. Frankfurt a.M. 1981.
- Plewig, Hans-Joachim: Das >Kindeswohl< - Grenzen der Sozialdisziplinierung durch Kinderrechte. In: Steindorff, Caroline (Hrsg.): Vom Kindeswohl zu den Kinderrechten. Berlin 1994. S. 7-20.
- Pöggeler, Franz: Macht und Ohnmacht der Pädagogik. 1945 bis 1993: Im Spannungsfeld zwischen Erziehung, Politik und Gesellschaft. Ein Erfahrungsbericht. München 1993.
- Pöggeler, Franz: Fritz März: Macht oder Ohnmacht des Erziehers? Von pädagogischen Optimisten, Pessimisten und Realisten. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 70 (1994) S. 537-538.
- Pongratz, Ludwig A.: Schule als Dispositiv der Macht – pädagogische Reflexionen im Anschluß an Michel Foucault. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990) S. 289-308.
- Popitz, Heinrich: Prozesse der Machtbildung. Tübingen 1968.
- Popitz, Heinrich: Phänomene der Macht. Autorität, Herrschaft – Gewalt – Technik. Tübingen 1986.
- Popp, Susanne (Hrsg.): Grundrisse einer humanen Schule. Wien 1998.
- Portele, Gerhard Heik/Roessler, Kirsten: Macht und Psychotherapie. Ein Dialog. Köln 1994.
- Prange, Klaus: Intention als Argument. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1992. S. 58-101.
- Preiser, Siegfried: Personenwahrnehmung und Beurteilung. Darmstadt 1979.
- Preiser, Siegfried: Kontrolle und engagiertes Handeln. Göttingen, Toronto und Zürich 1988.
- Prekop, Jirina: Der kleine Tyrann. 7. Aufl. München 1988.
- Prondczynsky, Andreas von: Macht oder Ohnmacht des pädagogischen Diskurses. Zur Thematisierung disziplinierender Identitätspraktiken in der Erziehungswissenschaft im Anschluß an Michel Foucault. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftlich Pädagogik 68 (1992) S. 241-259.
- Raether, Wulf: Das unbekannte Phänomen Lehrerangst. Freiburg i. Breisgau 1982.
- Rager, Günter (Hrsg.): Beginn, Personalität und Würde des Menschen. Freiburg und München 1998.
- Rang, Martin: Rousseaus Lehre vom Menschen. Göttingen 1959.
- Rauch, Eberhard/Anzinger, Wolfgang: Wörterbuch Kritische Erziehung. Frankfurt a.M. 1975.
- Rauschenbach, Thomas: Generationenverhältnisse im Wandel. Familie, Erziehungswissenschaft und soziale Dienste im Horizont der Generationenfrage. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen 1998. S. 13-40.

- Rauschnig, Hermann: Ist Friede noch möglich? Die Verantwortung der Macht. Heidelberg 1953.
- Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. 18. Aufl. Stuttgart 1995.
- Regenbogen, Armin/Meyer, Uwe (Hrsg.): Wörterbuch der philosophischen Werke. Darmstadt 1998.
- Reich, Günter/Massing, Almuth/Cierpka, Astrid: Die Mehrgenerationenperspektive und das Genogramm. In: Cierpka, Manfred (Hrsg.): Handbuch der Familiendiagnostik. Berlin, Heidelberg und New York 1996. S. 223-258.
- Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München 1999.
- Renschmidt, Helmut/Mattejat, Fritz (Hrsg.): Familiendiagnostisches Lesebuch. Stuttgart 1998.
- Rheinberg, Falko: <<Paradoxe Effekte>> von Lob und Tadel. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (1988) S. 223-226.
- Rheinberg, Falko: Motivation. 3. überarb. U. erw. Aufl. Stuttgart, Berlin und Köln 2000.
- Rich Harris, Judith: Ist Erziehung sinnlos? Die Ohnmacht der Eltern. Reinbek b. Hamburg 2000.
- Richter, Horst Eberhard: Eltern, Kind und Neurose. Psychoanalyse der kindlichen Rolle. Stuttgart 1963.
- Richter, Horst-Eberhard: Patient Familie. Entstehung, Struktur und Therapie von Konflikten in Ehe und Familie. Reinbek b. Hamburg 1972.
- Richter, Horst-Eberhard: Der Gotteskomplex. Die Geburt und die Krise des Glaubens an die Allmacht des Menschen. Reinbek bei Hamburg 1979.
- Richter, Horst Eberhard/Strotzka, Hans/Willi, Jürg (Hrsg.): Familie und seelische Krankheit. Eine neue Perspektive der Psychologischen Medizin und der Sozialtherapie. Reinbek bei Hamburg 1976.
- Ricken, Norbert: In den Kulissen der Macht: Anthropologien als figurierende Kontexte pädagogischer Praktiken. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 76 (2000) S. 425-454.
- Ritter, Gerhard: Vom sittlichen Problem der Macht. 2. Aufl. Bern und München 1961.
- Robinson, Saul B.: Ein Strukturkonzept für Curriculum-Entwicklung. In: Dohnanyi, Klaus von: Die Schulen der Nation. Zur Bildungsdebatte. Fakten, Forderungen, Folgen. Düsseldorf und Wien 1971. S. 372-387.
- Robinson, Saul B.: Neue Lern- und Lehrinhalte. In: Benden, Magdalene (Hrsg.): Ziele der Erziehung und Bildung. 2. neu gestalt. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. 1982. S. 125-133.
- Röhr, Henning: Bildung – Macht – Herrschaft. Diskussionsbericht zum 36. Salzburger Symposion. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 77 (2001).
- Rösener, Matthias: Dialektik der Kontrolle. Macht, Handlung und Struktur in der Sozialtheorie Anthony Giddens. Münster 1997.
- Rosenbaum, Heidi: Formen der Familie. Frankfurt a.M. 1982.
- Rosenthal, Robert/Jacobson, Lenore: Pygmalion im Unterricht. Weinheim 1971.
- Röttgers, Kurt: Spuren der Macht. Begriffsgeschichte und Systematik. Freiburg und München 1990.
- Rogge, Jan-Uwe: Kinder brauchen Grenzen. Reinbek b. Hamburg 2000.
- Rohloff, Ernst M. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. 3 Bde. Freiburg i. Breisgau 1914.

- Rommelsbacher, Birgit: Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin 1995.
- Roth, Heinrich: Die menschliche Handlungsfähigkeit als Ziel der Erziehung. In: Benden, Magdalene (Hrsg.): Ziele der Erziehung und Bildung. 2. neugestalt. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. 1982. S. 109-124.
- Roth, Leo: Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München 1976.
- Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogisches Handbuch für Studium und Praxis. München 1991.
- Rousseau, Jean Jaques: Über Kunst und Wissenschaft. Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen. Hamburg 1955.
- Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder Über die Erziehung. Paderborn, München, Wien und Zürich 1985.
- Rückläufiges Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig 1965.
- Rüedi, Jürg: Die Bedeutung der Individualpsychologie Alfred Adlers für Kindergarten und Schule. In: Neue Sammlung 31 (1991) S. 97 106.
- Russell, Bertrand: Ewige Ziele der Erziehung. Heidelberg 1928.
- Russell, Bertrand: Macht. Eine sozialkritische Studie. Zürich 1947.
- Russell, Bertrand: Macht und Persönlichkeit. Stuttgart, Berlin, Köln und Mainz 1967.
- Russell, Bertrand: Freiheit ohne Furcht. Erziehung für eine neue Gesellschaft. Reinbek b. Hamburg 1975.
- Rutschky, Katharina (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt a.M., Berlin und Wien 1977.
- Sack, F./König, R. (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt a.M. 1968.
- Safranski, Rüdiger: Das Böse. Wien 1997.
- Sakmann, Paul: Jean-Jaques Rousseau. 2. Aufl. Leipzig 1923.
- Salzmann, Christian Gotthilf : Ausgewählte Schriften Bd. II. 2. Aufl. Langensalza 1901.
- Salzmann, Christian Gotthilf: Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. Bad Heilbrunn/Obb. 1961.
- Sana, Helena: Dialektik der menschlichen Emanzipation. Köln 1989.
- Sander, Markus: Der Begriff der Macht im Werk Hannah Arendts. Kiel 1995.
- Schäfer, Alfred: Macht und Protest. Meisenheim am Glan 1968.
- Schäfer, Alfred: Disziplin als pädagogisches Problem. Essen 1981.
- Schäfer, Gert: Macht und öffentliche Freiheit. Studien zu Hannah Arendt. Frankfurt a.M. 1993.
- Schatz, Heribert/Jarren, Otfried/Knaup, Bettina (Hrsg.): Machtkonzentration in der Multimediagesellschaft? Beiträge zu einer Neubestimmung des Verhältnisses von politischer und medialer Macht. Opladen 1997.
- Schaub, Horst/Zenke, Karl G.: Wörterbuch der Pädagogik. München 1995.
- Scheibe, Wolfgang (Hrsg.): Die Pädagogik des XX. Jahrhundert. Eine enzyklopädische Darstellung ihrer Grundfragen, geistigen Gehalte und Einrichtungen. Stuttgart 1960.
- Schild, Enrico: Die Entfesselung der Macht. Grundzüge des Menschenbildes bei Friedrich Nietzsche. Allschwil 1992.
- Schischkoff, Georgi (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. 22. Aufl. Stuttgart 1991.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Pädagogische Schriften. Hrsg. von Erich Weniger. Bd. 1. Düsseldorf und München 1957.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Beutler, Kurt/Horster, Detlef: Pädagogik und Ethik. Stuttgart 1986. S. 88-97.

- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Ausgewählte Pädagogische Schriften. Besorgt von Ernst Lichtenstein. 4. Aufl. Paderborn 1994.
- Schmid, Jakob Robert: Wesen, Macht und Gegenwartsproblematik der Erziehung. Bern und Stuttgart 1970.
- Schmidbauer, Wolfgang: Ist Macht heilbar? Therapie und Politik. Reinbek b. Hamburg 1986.
- Schmidbauer, Wolfgang: Helfen als Beruf. Die Ware Nächstenliebe. Überarb. u. erweit. Neuauflage Reinbek b. Hamburg 1992.
- Schmidt-Denter, Ulrich: Die soziale Umwelt des Kindes. Eine ökopyschologische Analyse. Berlin, Heidelberg, New York und Tokyo 1984.
- Schmitt, Bertram: Kriminologie, Jugendstrafrecht, Strafvollzug. Münster 1997.
- Schmitt, Carl: Gespräch über die Macht und den Zugang zum Machthaber. Pfullingen 1954.
- Schneewind, Klaus A./Lukesch, Helmut (Hrsg.): Familiäre Sozialisation. Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. Stuttgart 1978.
- Schneider, Gerd/Hausser, Karl/Schiefele, Hans: Bestimmungsstücke und Probleme einer pädagogischen Theorie des Interesses. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979) S. 43-60.
- Schneider, Hans-Dieter: Sozialpsychologie der Machtbeziehungen. Stuttgart 1978.
- Schoenebeck, Hubertus v.: Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. 4. Aufl. München 1988.
- Schoenebeck, Hubertus v.: Antipädagogik im Dialog. Eine Einführung in anti-pädagogisches Denken. 2. verbess. u. erweit. Aufl. Weinheim und Basel 1989.
- Schorb, Alfons Otto: Pädagogisches Taschenlexikon. 3. Auflage Bochum [1969].
- Schröder, Hartwig: Grundwortschatz Erziehungswissenschaft. München 1985.
- Schürch-Josen, Rica: Widerstand als Entwicklungsprozess. Eine Auseinandersetzung mit den Einflüssen von Macht, Aggression und Gewalt auf die Kindheit. Zürich 2000.
- Schütz, Egon: Macht und Ohnmacht der Bildung. Weinheim 1992.
- Schulte, Günter: Immanuel Kant. 2. Aufl. Frankfurt a.M. und New York 1994.
- Schwanitz, Dietrich: Der Campus. Frankfurt a.M. 1995.
- Schwarz, Bernd/Prange, Klaus (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim u. Basel 1997.
- Schwarz, Gerhard: Konfliktmanagement. Sechs Grundmodelle der Konfliktlösung. Wiesbaden 1990.
- Schwarzer, Ralf: Streß, Angst und Hilflosigkeit. Stuttgart, Berlin, Köln und Mainz 1981.
- Schweer, Martin (Hrsg.): Interpersonales Vertrauen. Opladen und Wiesbaden 1997.
- Schwonke, Martin: Die Intelligenz an die Macht? Funktion und Einfluß der Intelligenz in modernen Gesellschaften. In: Neue Sammlung 31 (1991) S. 107-117.
- Sebald, Hans/Krauth, Christine: Ich will ja nur Dein bestes. Fehlentwicklung Durch Mutteregoismus. Wien und Düsseldorf 1976.
- Sennett, Richard: Autorität. Frankfurt a.M. 1985.
- Sheldon, Sidney: Schatten der Macht. München 1995.
- Siegler, Ava: Gemeinsam die Adoleszenz bewältigen. Weinheim, Basel und Berlin 2003.

- Simitis, Spiros/Rosenkötter, Lutz/Vogel, Rudolf/Boost-Muss, Babara/ Frommann, Matthias/Hopp, Jürgen/Koch, Hartmut/Zenz, Gisela: Kindeswohl. Eine interdisziplinäre Untersuchung über seine Verwirklichung in der vormund-schaftlichen Praxis. Frankfurt a.M.1979.
- Simmler, Martina: Pädagogik als Praxis der Vernunft. Frankfurt a.M., Bern und New York 1985.
- Skinner, Frederic B.: Erziehung. München-Neubiberg 1971.
- Skinner, Frederic B.: Erziehung als Verhaltensformung. München-Neubiberg 1971.
- Smolka, Dieter (Hrsg.): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Empfehlungen für die Schulpraxis. Neuwied/Kriftel 2000.
- Sofsky, Wolfgang/Paris, Rainer: Figurationen sozialer Macht. Autorität – Stellvertretung – Koalition. Frankfurt a.M. 1994.
- Sommer, Karl-Heinz (Hrsg.): Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Esslingen 1990.
- Sommer, Manfred: Identität im Übergang: Kant. Frankfurt a.M. 1988.
- Spaemann, Robert: Moralische Grundbegriffe. München 1982.
- Spaemann, Robert: Mut zur Erziehung. Die Herausforderung. In: Beutler, Kurt/Horster, Detlef (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Stuttgart 1996. S. 195-213.
- Spanhel, Dieter/Hotamanidis, Stefanos (Hrsg.): Die Zukunft der Kindheit. Die Verantwortung der Erwachsenen für das Kind in einer unheilen Welt. Weinheim 1988.
- Spatzenegger, Hans (Hrsg.): Macht und Moral. Zur politischen Kultur unserer Gesellschaft. Salzburg 1987.
- Speck, Otto/Wehle, Gerhard (Hrsg.): Handbuch pädagogischer GrundbegriffeMünchen 1970.
- Speck, Otto: Erziehung und Achtung vor dem Anderen. Zur moralischen Dimension der Erziehung. München und Basel 1996.
- Speck, Otto: Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt. 2. überarb. Aufl. München und Basel 1997.
- Speichert, Horst (Hrsg.): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik.Reinbek b. Hamburg 1975.
- Spiel, Oskar: Am Schaltbrett der Erziehung. Wien 1947.
- Spieler, Josef (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Bd. 2. Freiburg i. Breisgau 1932.
- Spitz, René A.: Vom Säugling zum Kleinkind: Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im 1. Lebensjahr. 7. Aufl. Stuttgart 1983.
- Spranger, Eduard (Hrsg.): Pädagogische Wahrheiten und Halbwahrheiten kritisch beleuchtet. Festgabe für Wilhelm Flitner zum 70. Geburtstag. Heidelberg 1959.
- Spranger, Eduard: Der geborene Erzieher. 5. Aufl. Heidelberg 1968.
- Starbatty, Joachim: Klassiker des ökonomischen Denkens. Bd. I von Platon bis John Stuart Mill. München 1989.
- Steffens, Andreas: Philosophie des 20. Jahrhunderts oder Die Wiederkehr des Menschen. Leipzig 1999.
- Steindorff, Caroline (Hrsg.): Vom Kindeswohl zu den Kindesrechten. Berlin 1994.
- Steiner, Claude: Macht ohne Ausbeutung. Zur Ökologie zwischenmenschlicher Beziehungen. Paderborn 1998.
- Stierlin, Helm: Von der Psychoanalyse zur Familientherapie. 2. Aufl. Stuttgart 1979.

- Stolz, Fritz (Hrsg.): Gleichgewichts- und Ungleichgewichtskonzepte in der Wissenschaft. Zürich 1986.
- Stolz, Gerd E.: Der schlechte Lehrer aus der Sicht von Schülern. In: Schwarz, Bernd/Prange, Klaus (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim u. Basel 1997. S. 124-178.
- Storch, Maja: Das Eltern-Kind-Verhältnis im Jugendalter. Eine empirische Längsschnittstudie. Weinheim und München 1994.
- Stoy, Karl Volkmar: Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. 2. Neubearb. u. verm. Aufl. Leipzig 1878.
- Strittmatter-Haubold, Veronika/Häcker, Thomas (Hrsg.): Das Ende der Erziehung? Lehren und Lernen für das nächste Jahrtausend. Weinheim 1998.
- Strotzka, Hans: Macht. Ein psychoanalytischer Essay. Frankfurt a.M. 1985.
- Struck, Peter: Pädagogik des Klassenlehrers. Hamburg 1981.
- Struck, Peter: Die Kunst der Erziehung. Darmstadt 1996.
- Stumpf, Thomas W.: Opferschutz bei Kindesmisshandlungen. Berlin 1995.
- Szagan, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind. 6. vollst. überarb. Aufl. Weinheim 1996.
- Taurek, Bernhard H. F.: Nietzsches Alternativen zum Nihilismus. Hamburg 1991.
- Teuteberg, Frank: Die Bedeutung „emotionaler Bindung“ für die gesunde Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. Hamburg 1998.
- Tedeschi, James Theodore (Hrsg.): The social influence processes. Chicago 1972.
- Tedeschi, James Theodore/Bonoma, Thomas V.: Power and influence: An introduction. In: Tedeschi, James Theodore (Hrsg.): The social influence processes. Chicago 1972. S. 1-49.
- Terhart, Ewald: Lehr-Lern-Methoden: Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. 2. überarb. Aufl. Weinheim u.a. 1997.
- Thibaut, John W./Kelley, Harold H.: The social psychology of groups. New York 1959.
- Thielscher, Helma: Erziehungsbasis: Partnerschaft. Eine moderne Erziehungslehre. Paderborn 1983.
- Thiersch, Hans: Angst, Abwehr, Hilflosigkeit, Takt und Notwendigkeit – Fragen zum pädagogischen Umgang mit Macht. In: Klosinski, Gunther (Hrsg.): Macht, Machtmissbrauch und Machtverzicht im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Bern und Göttingen 1995. S. 29-42.
- Thomas, Volker: Prozessmodelle und Ratingskalen. In: Cierpka, Manfred (Hrsg.): Handbuch der Familiendiagnostik. Berlin und Heidelberg 1996. S. 413-430.
- Thyen, Ute: Kindesmisshandlung und –vernachlässigung. Prävention und therapeutische Intervention. Lübeck 1987.
- Tillich, D. D. Paul: Die Philosophie der Macht. Berlin 1956.
- Treu, Hans Eckbert: Zwangsanstalt Schule. Dressur zum Einheitsmenschen. Olten 1989.
- Trübners Deutsches Wörterbuch. Bd. 4. Herausgegeben von Alfred Göße. Berlin 1943.
- Vaerting, Mathilde Themis: Die Macht der Massen in der Erziehung. Machtsoziologische Entwicklungsgesetze der Pädagogik. Berlin-Friedenau 1929.
- Vaerting, Mathilde Themis: Der Notstand der Universität zwischen Macht und Geist. Freiburg 1971.

- Velthaus, Gerhard: Das erzieherische Verhältnis – der erzieherische Bezug (1962). In: Kluge, Norbert (Hrsg.): Das Pädagogische Verhältnis. Darmstadt 1973. S. 268-283.
- Veroff, Joseph: Development and validation of a projective measure of power motivation. In: Atkinson, John W. (Hrsg.): Motives in fantasy, action and society. A method of assessment and study. Princeton, N.J. 1958. S. 105-116.
- Volmer, Gerda: Autorität und Erziehung. Studien zur Komplementarität in pädagogischen Interaktionen. Weinheim 1990.
- Wagner, Erwin: Schülerbeurteilung als soziales Handeln. Auswirkungen schulischer Beurteilung auf Alltagswissen und Identität von Schülern. Weinheim und Basel 1980.
- Wais, Mathias/Gallé, Ingrid : ... der ganz alltägliche Missbrauch. Aus der Arbeit mit Opfern, Tätern und Eltern. Ostfildern 1996.
- Walz, Ursula: Soziale Reifung in der Schule. Die sozialerzieherische Bedeutung von Gruppenunterricht und Gruppenarbeit. Berlin, Hannover und Darmstadt 1960.
- Wanke, Gunther: Über die Macht. Erlangen – Nürnberg 2001.
- Watson, John B.: Psychology as the behaviourist views it. Psychological Review 20 (1913) S. 158-177.
- Watts, Richard J.: Power in Family Discourse. Berlin und New York 1991.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 9. unveränd. Aufl. Bern, Göttingen, Toronto und Seattle 1990.
- Weber, Erich: Kritische Überlegungen zum pädagogischen Prinzip der Entwicklungsgemäßheit. In: Zeitschrift für Schule und Psychologie (1963) S. 196-204.
- Weber, Erich: Autorität im Wandel. Donauwörth 1974.
- Weber, Erich: Pädagogik. Eine Einführung. Donauwörth 1975.
- Weber, Erich (Hrsg.): Pädagogik. Eine Einführung. 5. Aufl. Donauwörth 1982.
- Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der Verstehenden Soziologie. 5. rev. Aufl. Tübingen 1980.
- Wehle, Gerhard (Hrsg.): Pädagogik aktuell. Lexikon Pädagogischer Schlagworte und Begriffe. Bd. 1-3. München 1973.
- Weinstock, Heinrich: Die politische Verantwortung der Erziehung in der demokratischen Massengesellschaft des technischen Zeitalters. In: Zeitschrift für Pädagogik 7 (1961) S. 222.
- Wellenhofer, Walter: Unterricht heute. Aufgaben – Möglichkeiten – Probleme. 3. überarb. u. erg. Aufl. Gruenstein 2002.
- Weiß, Johannes: Vernunft und Vernichtung. Zur Philosophie und Soziologie der Moderne. Opladen 1993.
- Wezsäcker, Carl Friedrich v.: Der Garten des Menschlichen. Neuausgabe Wien 1992.
- Wendt, Wolfgang: Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen. Landau 2001.
- Wickert, Ulrich (Hrsg.): Das Buch der Tugenden. Hamburg 1998.
- Wieser, Friedrich: Das Gesetz der Macht. Wien 1926.
- Willmann-Institut München-Wien (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Basel und Wien 1971.
- Willmann-Institut München-Wien: Lexikon der Pädagogik in drei Bänden. Freiburg i. Breisgau 1977.
- Winkel, Rainer: Vielleicht bin ich auch ein schlechter Lehrer? Oder: Die acht Todsünden im Lehrerberuf. In: Pädagogik 46 (1994) 11. S. 6-10.

- Winkler, Michael: Diesseits der Macht. In: Neue Sammlung 40 (2000) S. 187-209.
- Wörterbuch der Synonyme und Anonyme. Hrsg. Von Bulitta, Erich/ Bulitta, Hildegard. 4. Aufl. Frankfurt a.M. 1988.
- Wolf, Klaus: Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Münster 1999.
- Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Bd. 2. Bearb. von Rudolf Eisler. Berlin 1929.
- Wulf, Christoph (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München und Zürich 1974.
- Zeillinger, Gunther F. (Hrsg.): Psychoanalyse und Macht. Wien 1986.
- Zenz, Gisela: Kindesmisshandlung und Kindesrechte. Erfahrungswissen, Normstruktur und Entscheidungsrationalität. Frankfurt a.M. 1981.
- Zöpfl, Helmut/Bittner, Gerhard/Mühlbauer, Reinhold/Tschamler, Herbert (Hrsg.): Kleines Lexikon der Pädagogik. Donauwörth 1970.
- Zöpfl, Helmut/Huber, Herbert: Über Grundlagen von Bildung und Erziehung. Donauwörth 1990.

Lebenslauf

Name: Anica Maria Plaßmann
 geboren: 05. Februar 1975
 Staatsangehörigkeit: deutsch
 Familienstand: ledig, keine Kinder

Schulbildung:

1981-1982 Alfred-Delph-Grundschule in Oberhausen
 1983-1985 Grundschule Vonderort in Bottrop
 1985-1994 Josef-Albers-Gymnasium in Bottrop mit Abschluss Abitur

Hochschulbildung:

1994 - 1995 Studium an der Fernuniversität Hagen:
 Soziale Verhaltenswissenschaften (HF), Pädagogik (NF) und Soziologie (NF)
 1995 - 1997 Studium an der Christian-Albrechts-Universität in Kiel:
 Pädagogik (HF), Psychologie (NF) sowie Kunstgeschichte (NF)
 24.03.1997 Zwischenprüfung in Pädagogik: bestanden mit Note sehr gut
 1997 - 2000 Fortsetzung des Studiums mit Wechsel vom Nebenfach Kunstgeschichte zu Kriminologie und Sanktionsrecht
 02.02.2000 Abschluss: Magister Artium mit Note sehr gut
 seit 2000 Promotionsstudiengang Pädagogik an der Christian Albrechts-Universität in Kiel, Doktorandin bei Prof. Dr. Wilhelm Brinkmann, Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität in Kiel

Kiel, der 19.11.2003
