

"Ich weiss, was gut für dich ist!"

Strukturbedingte Konflikte im Unterricht

PETER ZIMMERMANN

Die Schule als Institution im allgemeinen und der Unterricht im besonderen sind in soziologischer und sozialphilosophischer Hinsicht äusserst interessante, aber auch widerspenstige Gegenstände. Dies liegt unter anderem darin begründet, dass die Schule innerhalb der Gesamtgesellschaft eine besondere Position einnimmt, was mit Hilfe der Unterscheidung von "System" und "Lebenswelt" verdeutlicht werden kann.¹ Diejenigen Bereiche unserer Gemeinschaft, die zur Lebenswelt zählen, so zum Beispiel das Beisammensein unter Freunden oder – mit Einschränkungen – die Familie, werden kommunikativ geregelt. Entscheidungen werden dabei auf der Basis der Überzeugung getroffen, dass sich gleichberechtigte Partner ohne Zwang, ohne Einsatz von strategischen Mitteln und einzig mit Hilfe guter Argumente einigen können. Demgegenüber gehorchen gesellschaftliche Systeme, wie die Ökonomie oder die Armee, anderen Gesetzen. Hier werden Entscheidungsfindungen nicht in kommunikativen Prozessen gewonnen, sondern werden aus Gründen der Effizienz durch bestimmte Medien – Geld oder Macht – gesteuert.

Das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrpersonen – so meine Überzeugung – nimmt in diesem Schema eine Zwischenposition ein. So besitzt die Kommunikation zwar einen hohen Stellenwert bei der Koordinierung von Interaktionen. Demgegenüber sind jedoch stets auch Systemimperative wirksam, so zum Beispiel die Forderung, Schüler zu im ökonomischen Sinne integrierten und effizienten Mitgliedern unserer Gesellschaft zu machen. Diesen Imperativen können in vielen Situationen nur mit Hilfe bestimmter Formen von Machtausübung Folge geleistet werden.²

Ziel der folgenden Überlegungen soll sein, die Stellung der Schule zwischen System und Lebenswelt näher auszuleuchten. Dabei werde ich mein Augenmerk stärker auf diejenigen Elemente legen, die Bildungsinstitutionen Systemcharakter verleihen, weil es mein Anliegen ist, der Idealisierung des Unterrichts als vollständig kommunikativ strukturierte Bildungsreise entgegenzuwirken, eine Idealisierung, die unter anderem dazu führt, dass sich Lehrpersonen oft Ziele setzen, die aus strukturellen Gründen nicht erreichbar sind. Natürlich möchte ich kein Plädoyer für autoritären Unterricht schreiben. Jedoch kann der Text als Versuch verstanden werden, übertriebene Erwartungen zu relativieren, die viele Lehrpersonen an sich stellen und sich so selbst unter grossen Druck setzen. In etwas überspannter Weise können die folgenden Ausführungen somit als "burn-out-Prävention" betrachtet werden.

¹ vgl. dazu J. Habermas, 1981, Bd II, S. 171ff.

² H. Kunnemann 1990, S.143.

Als Ausgangspunkt habe ich zwei Theoriefragmente gewählt, die auf den ersten Blick sehr wenige Gemeinsamkeiten aufweisen, bei der Anwendung auf den Bereich der Schule hingegen konvergieren. Dabei handelt es sich zum einen um Charles Taylors Konzept der positiven Freiheit (I), zum anderen um Michel Foucaults Mikrophysik der Macht, die im Zusammenhang seiner Bestimmung des modernen Zusammenlebens als Disziplinargesellschaft zu lesen ist (II).³ Beide Ansätze sind nicht unumstritten. Foucaults Vernunftskopsis und sein impliziter aber immer präsenter Pessimismus hat – meines Erachtens zu Recht – grosse Ablehnung gefunden. Dennoch lassen sich aus seinen Analysen wertvolle Hinweise destillieren, die zur Aufklärung dessen beitragen, was im Unterricht nebst der blossen Wissensvermittlung untergründig immer auch geschieht. Dies gilt ebenso für Taylors Auffassung, die der in unserer liberalen Gesellschaft üblichen Meinung entgegensteht, Freiheit bestehe lediglich in der Abwesenheit von äusseren Hindernissen und niemand könne besser wissen, was für eine freie Person gut ist, als diese Person selbst.

In einem zweiten Schritt werden die beiden Ansätze zusammengeführt und ihre Relevanz für die Schule und die Unterrichtssituation herausgearbeitet (III). Die Hauptthese dabei wird sein, dass das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler strukturelle Merkmale aufweist, die ein gewisses Konfliktpotential enthalten. Das ist natürlich nichts Neues. Zusätzlich möchte ich jedoch geltend machen, dass bestimmte Konflikte kommunikativ nicht gelöst werden können. Diese These ist wesentlich heikler, da sie unter anderem in starkem Kontrast zu unseren Bemühungen steht, den Schülern beizubringen, Meinungsverschiedenheiten stets im Gespräch zu klären. Genau diese Widersprüchlichkeit möchte ich in einem letzten Schritt aufgreifen und Vorschläge für einen praktischen Umgang mit ihr unterbreiten.

-I-

Negative und positive Freiheit

Es besteht grosse Einigkeit darüber, dass Freiheit ein äusserst wertvolles Gut darstellt, nicht jedoch in Bezug auf die Frage, was denn Freiheit überhaupt sei. Eine klassische Antwort auf diese Frage besteht darin, Freiheit als Abwesenheit von äusseren Hindernissen und somit als bloss *negative Freiheit* zu bestimmen.⁴ Diese Auffassung besitzt eine gewisse Plausibilität. Wenn wir davon sprechen, dass jemand uns unsere Freiheit genommen habe, dann sprechen wir davon, dass ein äusserer Zwang von dieser Person ausgegangen sei, der uns daran gehindert habe, das zu tun, was wir wollten. Gegen diese Auffassung hat Charles Taylor jedoch überzeugende Argumente vorgebracht, die ich im folgenden rekonstruieren möchte.

(a) Zwar lassen sich viele Einschränkungen unserer Freiheit als Einwirkung äusserer Zwänge beschreiben. Diese Beschreibungen vermögen jedoch den Unterschied nicht zu

³ Ch. Taylor 1992; M. Foucault 1975

⁴ I. Berlin 1958.

erfassen, der zwischen harmlosen und gravierenden Beschneidungen unserer Handlungsmöglichkeiten besteht. So ist die gesamte Wartezeit vor roten Ampeln für viele von uns wesentlich länger als die Aufenthaltsdauer in Kirchen. Dennoch würden wir nicht sagen, dass diejenigen in einem freien Land leben, die Gas geben können, wann sie wollen, ihre Religion hingegen nicht an öffentlichen Orten ausleben dürfen. Offensichtlich *gewichten* wir unsere Wünsche und empfinden deren Frustration nur dann als Freiheitsentzug, wenn es sich um solche handelt, denen wir eine grosse Bedeutung zumessen.

(b) Wenn wir eingestehen, dass nicht jede Einschränkung unserer Handlungsmöglichkeiten als Freiheitsentzug gewertet werden kann, dann stellt sich die Frage nach dem *Kriterium*, mit dessen Hilfe wir unsere Wünsche gewichten. Haben wir ein solches gefunden, dann liesse sich sagen, dass Freiheit in der Möglichkeit bestehe, Wünsche mit starker Gewichtung verwirklichen zu können. Nun gestaltet sich die Suche nach solch einem Kriterium relativ schwierig. So scheint beispielsweise die Dringlichkeit eines Wunsches kein geeigneter Kandidat zu sein. Denn wir stürzen anlässlich einer Vermählung – um nur ein Gegenbeispiel zu nennen – selbst dann nicht auf die Hochzeitstorte bevor das Brautpaar sie angeschnitten hat, wenn wir ungeheuren Hunger verspüren. Der Wunsch sich nicht zu blamieren wird dabei stärker gewichtet als der Wunsch nach Essen, obwohl letzterer als sehr viel dringlicher empfunden wird.

(c) An dieser Stelle liegt es nahe, auf eine Differenzierung zurückzugreifen, die Harry Frankfurt in die philosophische Diskussion eingebracht hat.⁵ Frankfurt unterscheidet zwischen *Wünschen erster und zweiter Ordnung*. Während Wünsche erster Ordnung eher zufällig auftauchen und von uns nicht als wesentlich für unsere Identität betrachtet werden, sind Wünsche zweiter Ordnung sehr eng mit unserem Selbstverständnis verknüpft. Wünsche erster Ordnung sind solche, die ich aus einer Laune heraus haben kann, so zum Beispiel mein derzeitiger Wunsch, schwimmen zu gehen. Im Gegensatz dazu halte ich meinen Wunsch, eine Dissertation zu schreiben für essentiell in Bezug auf meine Identität. Ebenso könnte im obigen Beispiel das Hungergefühl als Wunsch erster Ordnung, der Wunsch gesellschaftliche Ächtung zu vermeiden als Wunsch zweiter Ordnung gedeutet werden.

Mit Hilfe dieser Unterscheidung lässt sich die Frage nach dem Kriterium beantworten: Wir gewichten Wünsche erster Ordnung im Lichte von Wünschen zweiter Ordnung, die wiederum in einem engen Zusammenhang damit stehen, wie wir uns selbst als Person definieren. Die Freiheit eines Menschen – so lässt sich als Zwischenresultat festhalten – besteht darin, dass seine Wünsche zweiter Ordnung nicht frustriert werden.

(d) Wenn wir dieses Modell akzeptieren, dann zeigt sich, dass bei der negativen Definition von Freiheit ein entscheidendes Moment fehlt. Freiheitsverlust kann nämlich auch aufgrund *innerer* Zwänge gegeben sein. Das ist genau dann der Fall, wenn Wünsche zweiter Ordnung sich gegenüber Wünschen erster Ordnung nicht durchsetzen können. So fühle ich mich in meiner Freiheit durch mich selbst beraubt, wenn unkontrollierte Emotionen, wie Zorn oder

⁵ H. Frankfurt 1971.

Schüchternheit mich in bestimmten Situationen daran hindern, meine Wünsche nach sozialer Anerkennung oder beruflichem Erfolg – beides sind Wünsche zweiter Ordnung – zu verwirklichen. Aus der Perspektive dieser identitätsstiftenden Wünsche lehne ich meine Wünsche erster Ordnung ab und möchte von ihnen befreit werden. Kommt diese Verwirklichung der eigentlichen Wünsche zustande, dann liesse sich von Freiheit im *positiven Sinne* sprechen. Relevant ist in diesem Zusammenhang nicht mehr, was ich tun kann und was mir verboten wurde, sondern die Frage, ob mein "wahres Ich" die Kontrolle über meine Handlungen behält, ich also das tue, was meinem Wesen entspricht.

(e) Wer diesen positiven Freiheitsbegriff akzeptiert begegnet nun aber einem Problem, das für den Vertreter der negativen Freiheit ohne Belang ist. Es handelt sich um die Frage, ob das einzelne Individuum in allen Fällen die *letzte Instanz* bei der Beurteilung der eigenen Wünsche ist. Falls nicht, dann wäre es möglich jemanden in bestimmten Situationen zur Verwirklichung seiner positiven Freiheit zu zwingen, wobei der Ausdruck "zwingen" im Sinne der Abwesenheit von negativer Freiheit zu verstehen wäre.

Die Annahme, dass eine andere Person meine Wünsche besser kennt als ich selbst, scheint auf den ersten Blick wenn nicht absurd, so doch moralisch und politisch höchst gefährlich, ist es doch das Kennzeichen totalitärer Systeme Menschen zu einem Leben zwingen zu wollen, das durch die Staatsideologie als das wahre und richtige festgelegt wurde. Dennoch gibt es sicher eindeutige Situationen, wo die ultraliberale Auffassung unangebracht wäre, das Individuum sei in jeder Situation in Bezug auf die Frage, was seine eigentlichen Wünsche sind, einzige und letzte Instanz. Wenn ein Freund von uns den Wunsch zu sterben äusserte und im Begriff wäre aus dem Fenster zu springen, dann würden wir ihn mit Gewalt davon abhalten. Wenn unsere Kinder sich ausschliesslich von Schokolade ernähren wollten und erklärten, ihre Gesundheit sei ihnen egal, würden wir sie zum Essen von Gemüse zwingen. In beiden Fällen gehen wir davon aus, dass sich Wünsche zweiter Ordnung in diesen Situationen nicht durchsetzen können und es unsere Aufgabe ist, die betreffenden Personen zu ihrer Freiheit im positiven Sinne zu verhelfen. Daher müssen wir davon ausgehen, dass es Situationen gibt, in denen wir als *Ausseninstanz* auftreten, die glaubt, über die wahren Wünsche anderer Menschen Bescheid zu wissen.

Abgesehen von diesen eher ungewöhnlichen Fällen möchte ich geltend machen, dass auch Lehrpersonen im Umgang mit Schülern als eine solche Ausseninstanz fungieren können. Um dieser These Plausibilität zu verleihen, möchte ich im folgenden Abschnitt das Modell der Wünsche erster und zweiter Ordnung sowie die Begriffe der negativen und positiven Freiheit verwenden, um konkrete Unterrichtssituationen zu beschreiben.

Die Lehrperson als Ausseninstanz

Weshalb ist eine komplizierte Theorie wie die oben skizzierte besser geeignet als unser gesunder Menschenverstand um spezifische Konflikte im Unterricht zu verstehen? Meines Erachtens liegt der Unterschied darin, dass Taylors Modell erklären kann, weshalb bestimmte

Konflikte oft nicht als solche wahrgenommen werden und gewissermassen unsichtbar bleiben. Folgende Beispiele sollen dies verdeutlichen.

(a) Schüler Q macht keine Hausaufgaben und ist im Unterricht sehr unaufmerksam, wobei seine Leistungen immer schlechter werden. Lehrerin A greift ein und zwar mit der einzigen Absicht, Q zu helfen. A geht davon aus, dass Q mit dem Eintritt ins Gymnasium seinem Wunsch zweiter Ordnung Ausdruck verliehen hat, die Matura zu machen. Nun kommen Q aber Wünsche erster Ordnung in die Quere, er verbringt viel Zeit mit Computerspielen oder seine Freunde und die erste Liebe werden ihm zunehmend wichtiger. A versucht die Situation zu verbessern, indem sie Q nicht nur klar macht, dass es in seinem eigenen Interesse ist, die Hausaufgaben zu lösen, sondern die Kontrolle verstärkt und kleine Strafen verhängt, wenn Q die entsprechenden Resultate nicht liefert. Unter kleinen Strafen können natürlich auch informelle Sanktionen verstanden werden, wie das hörbare Ausatmen, in der Absicht grosse Enttäuschung auszudrücken. A interpretiert ihre Massnahmen als Hilfestellung, wobei sie davon ausgeht, dass Q sich freiwillig an der Schule befindet. Sie möchte – so könnte man formulieren – Q bei der Verwirklichung positiver Freiheit unterstützen. Dieser hingegen empfindet die Eingriffe von A als Freiheitsentzug im Sinne des Verlustes seiner negativen Freiheit. Eine andere Person versucht über seine Zeit zu verfügen und kontrolliert, wann er bestimmte Dinge getan oder nicht getan hat. Selbst wenn Q in bestimmten Situationen einsieht, dass A ihm eigentlich helfen will, wird er in konkreten Situationen ihren Einfluss zurückweisen wollen. Der Konflikt zwischen seinen Wünschen erster und zweiter Ordnung, der von A zumindest im Ansatz als solcher erkannt wird, interpretiert Q als Konflikt zwischen sich und einer Ausseninstanz und letztere als Bedrohung seiner Freiheit. Damit wird deutlicher, was ich oben „die Unsichtbarkeit des Konflikts“ genannt habe. Denn für A scheinen die Reaktionen von Q unter Umständen völlig unverständlich, denn sie hat nicht das Gefühl, den Schüler in seiner Freiheit zu beschneiden, da sie sich als Lehrperson implizit dem positiven Begriff der Freiheit verpflichtet weiss.

(b) Nun könnte man einwenden, dass die erste Liebe als Grund für das Vernachlässigen der Hausaufgaben nicht als Wunsch erster Ordnung interpretiert werden dürfe und es sich eigentlich um einen Konflikt zwischen Wünschen zweiter Ordnung handle. Auch im folgenden Beispiel geht es um einen solchen Konflikt. Schülerin R erhält von Lehrer B ständig schlechte oder mittelmässige Zensuren. Dabei wird ihr Wunsch nach Anerkennung – eindeutig ein Wunsch zweiter Ordnung – frustriert und ihre Motivation geht mehr und mehr verloren. B hingegen geht davon aus, dass es einen wichtigeren Wunsch zweiter Ordnung gibt, nämlich denjenigen nach fairer Beurteilung. Wenn R ständig Sechser erhielte, obwohl sie die entsprechende Leistung nicht erbracht hätte – so könnte R argumentieren – würde sie zwar Anerkennung von ihren Mitschülern erhalten, nicht jedoch diejenige des Lehrers. Wer gute Noten gebe, damit die Schüler sich wohl fühlen, bringe diesen weder Respekt noch wirkliche Anerkennung entgegen. Zudem sei es für die persönliche und intellektuelle Entwicklung sehr viel wichtiger, seine eigenen Fähigkeiten richtig einschätzen zu können als ständiges und unbegründetes Lob. Dieser etwas streng wirkende Lehrer schenkt der Tatsache

vielleicht zu wenig Beachtung, dass gute Noten motivierend wirken können und sieht sich zu sehr in einer selektiven Funktion. Auf jeden Fall betrachtet er seine Notengebung als Erfüllung der wahren Wünsche von R, wohingegen diese natürlich die oben skizzierte Argumentation ablehnen kann. Im Gegensatz zum Konflikt zwischen Wünschen erster und zweiter Ordnung ist die hier geschilderte Situation insofern gravierender, als der Wunsch nach Anerkennung und Lob identitätsstiftend wirkt und sehr stark gewichtet wird. Die Nichterfüllung durch B wird daher tendenziell um so härter erscheinen und birgt ein Konfliktpotential in sich, das aber wie im oben geschilderten Fall (Q vs. A) nicht unbedingt als solches erkannt werden muss.

Natürlich besitzt diese Situation auch eine Kehrseite. Denn auch Lehrer haben Wünsche. Der Wunsch nach Anerkennung und Lob durch die Schüler gehört nun ebenso dazu, wie derjenige, seine Arbeit richtig und seriös zu machen, was bedeutet, die Schüler zu befähigen, die Matura zu bestehen. Nun können aber Situationen wie die oben geschilderte entstehen, wo die gleichzeitige Verwirklichung beider Wünsche nicht möglich ist. Damit soll angedeutet sein, dass natürlich auch Lehrpersonen unter solchen Konfliktsituationen stark leiden können. Bevor ich ein Fazit aus diesen Überlegungen ziehe (III), möchte ich sie durch eine weitere Theorie anreichern. Dies dient unter anderem auch dazu, die Stellung der Schule zwischen System und Lebenswelt besser fassen zu können, die aufgrund des bisher Gesagten noch nicht deutlich geworden ist.

-II-

Michel Foucaults Mikrophysik der Macht

Es ist trotz gegenteiliger Erfahrungen, wie den unzähligen Verbrechen an der Menschheit, die im 20. Jh. begangen wurden, noch immer üblich, die Geschichte der Zivilisation seit der Zeit der Aufklärung als permanenten Fortschritt zu begreifen. Mit dieser Überzeugung treibt Michel Foucault in "Überwachen und Strafen" ein böses Spiel. Seine Analyse der Entwicklung der Justiz und der Bestrafungsmethoden in Frankreich zwischen 1780 und 1830 beginnt nämlich mit einer ausführlichen Darstellung der Foltermethoden im Ancien régime und nährt unsere Vorstellung, dass es sich dabei um eine Zeit der Barbarei gehandelt habe, die mit unserem modernen Umgang mit dem Verbrechen endlich überwunden sei. Bei der weiteren Lektüre von "Überwachen und Strafen" wird der Leser jedoch in doppelter Hinsicht irritiert. Zum einen dadurch, dass Foucault in seiner nüchternen Sprache sich jeglicher Wertung enthält und unserer Überzeugung die Zustimmung verweigert. Zum anderen dadurch, dass er implizit sogar das Gegenteil zu behaupten scheint. Die heutige Gesellschaft sei nicht weniger grausam als damals, nur habe sich die Form der Machtausübung und die Art und Weise geändert, wie die Verbrecher im speziellen und die Menschen im Allgemeinen unter Kontrolle gehalten werden. Während die Bestrafung im Ancien régime in krasser und möglichst sichtbarer Weise die Macht des Souveräns demonstrieren sollte, bediene sich die

moderne Strafjustiz subtilerer und – was wichtiger ist – effizienterer Mittel der Bestrafung. Was heute im Zentrum der Aufmerksamkeit stehe, sei nicht die Rache am oder die Abschreckung anderer Täter. Vielmehr gehe es darum, die Verbrecher zu disziplinieren und zu funktionstüchtigen Mitgliedern der Gesellschaft zu formen. Weiten wir diese These auf andere Gesellschaftsbereiche aus – was Foucault auch selbst tut – dann ergibt sich ein trotz vordergründiger Sachlichkeit mit schwarzen Farben gemaltes Bild der modernen Gesellschaft als Disziplinargesellschaft.

Ich werde an dieser Stelle nicht weiter auf diese in ihrer finsternen Radikalität wohl falsche Gesamteinschätzung des modernen Zusammenlebens eingehen. Jedoch möchte ich einige Aspekte herausgreifen, die in unserem Zusammenhang von Bedeutung sind. Dabei soll zum einen ein näherer Blick auf die Disziplinierungsmethoden geworfen, zum anderen Foucaults facettenreicher Begriff der Macht erläutert werden.

(a) Natürlich hat die Disziplinierung des Individuums dessen Psyche im Visier. Ihre eigentliche Angriffsfläche stellt aber der *Körper* dar. Zwar wird auf diesen nicht gewaltsam zugegriffen, er fungiert jedoch als Schnittstelle zwischen disziplinierender Macht und dem Individuum. Diese auf den ersten Blick etwas seltsam anmutende These Foucaults kann anhand einiger Beispiele relativ einfach erhärtet werden. Der wahre Gehorsam des Soldaten, so könnte man etwas überspitzt formulieren, ist im Körper situiert. Die korrekte Körperhaltung wird in der militärischen Ausbildung ebenso unerbittlich antrainiert und erzwungen wie diverse Bewegungsabläufe, so zum Beispiel das Marschieren oder das Laden des Gewehrs. Weitere Beispiele wären das vorgeschriebene Lächeln des disziplinierten Verkaufs- und Bedienungspersonals oder bestimmte Bewegungsabfolgen in gehobener Gesellschaft, die jemanden zu einem anständigen und korrekten Menschen machen.

(b) Was den Körper zu einer idealen Zielscheibe der Disziplinierung macht, ist dessen *Sichtbarkeit*. Disziplinierte Körper – ob im Gefängnis, in der Psychiatrie oder im Krankenhaus – sind stets prüfenden Blicken ausgesetzt. Die Tatsache, dass der eigene Körper gesehen werden kann und die Unmöglichkeit, Abweichungen verborgen zu halten, führt – so muss man Foucaults Ausführungen wohl verstehen – letztlich dazu, dass das Individuum sich selbst zu überwachen beginnt. Disziplinierung wird dank permanenter Sichtbarkeit und aufgrund blosser Androhung von Sanktionen zur Selbstdisziplinierung. Dies erklärt zu einem guten Teil, weshalb die Mechanismen der Disziplinierung auch ohne grossen personellen Aufwand äusserst effizient wirken können.

(c) Neben der besonderen Rolle, die Foucault dem Körper und dessen Sichtbarkeit zuschreibt ist es eines seiner Verdienste, *Raum und Zeit* als soziologische Themen aufgeworfen zu haben. Eines der Merkmale der Disziplinierungstechnik ist ihr Versuch, Kontrolle über Raum und Zeit des Individuums zu erlangen. So werden in Disziplinierungsinstitutionen ebenso genaue Tagesabläufe vorgegeben, wie darüber gewacht wird, wer sich zu welcher Zeit wo befindet. Während uns der direkte physische Zugriff in der Folter als unerträglich grausam erscheint, wirkt diese Kontrolle über Raum und Zeit relativ harmlos. Genau dies macht die Technik der Disziplinierung – so Foucault – zu einer

unscheinbaren, aber um so effizienteren und unerbittlicheren Machtausübung. Dass die Möglichkeiten einer administrativen Autorität durch Raum- und Zeiteinteilungen erheblich gesteigert werden, ist mittlerweile zu einer beinahe trivialen Einsicht geworden.⁶ Bevor ich diesen Punkt auf unser Thema – den Unterricht – anwende, möchte ich noch einen weiteren Aspekt der Machttheorie Foucaults aufgreifen.

(d) Gemäss Foucault ist Macht omnipräsent. Damit hat er sich den Vorwurf eingehandelt, er verwässere, ja verharmlose den Begriff der Macht. Schliesslich verfüge nicht jede Person über die selben Mittel, Macht auszuüben und mögliche Sanktionen anzudrohen. Das eigentliche Anliegen Foucaults scheint mir jedoch ein anderes zu sein. Es geht ihm nicht in erster Linie um die Behauptung, auch der Unterdrückte könne Macht ausüben – obwohl das in einem bestimmten Masse tatsächlich der Fall ist – sondern er betont die Tatsache, dass Macht nicht bloss in eindeutigen Herrschaftssituationen eine Rolle spielt, sondern sich in unsere Interaktionen einnistet und bis in kleinste Handlungseinheiten verästelt ist. Insofern muss Machtausübung – und deshalb scheint mir Foucaults Analyse fruchtbar zu sein – nicht an bestimmte Personen und Situationen gebunden sein. Jeder von uns ist mit Macht konfrontiert, wird ihr ausgesetzt und jeder von uns übt sie in ganz konkreter Weise aus.

Die Schule als Disziplinierungsanstalt

Wem die oben aufgeführten Theoriefragmente schon zu düster sind, wird vielleicht schockiert darüber sein, dass diese in den Zusammenhang der Schule gestellt werden. Genau dies möchte ich – mit aller Vorsicht – jedoch tun. Natürlich ist die Schule *nicht nur* eine Disziplinierungsanstalt, aber sie *ist* eine. Wer glaubt, an der Schule werde nur Bildung geschenkt, malt zwar eine Utopie der Schule als eine der Lebenskunst. Die Schule ist jedoch – und das unterscheidet sie vom antiken Idealbild der unverbindlichen Lehrer – Schüler-Beziehung, das so gerne und oft zumindest implizit herangezogen wird – eine soziale Institution im modernen Sinne. Wer dies nicht berücksichtigt, läuft Gefahr deren eigentümlichen Mechanismen unreflektiert ausgeliefert zu sein.

Im Unterschied zu den Beispielen, die ich im Rahmen des Modells von Charles Taylor formuliert habe, bleiben in den folgenden Fällen die "wahren" Wünsche des Schülers eher unberücksichtigt.

(a) Die Schülerinnen S und T stören den Unterricht, weil sie ständig tuscheln. Lehrerin C entschliesst sich dazu, die beiden umzuplatzieren. Was ist passiert? Natürlich kann man die Umteilung relativ harmlos als Versuch interpretieren, einen geordneten Unterricht durchzuführen von dem alle profitieren können. Aber es gibt auch eine Kehrseite dieser Geschichte. Wir wissen alle, wie wichtig es für uns ist, auch im rein physischen Sinne in guter Gesellschaft zu sein. Wir gruppieren uns nach Sympathie, versuchen uns in der Gemeinschaft zu integrieren. Dies gilt für Jugendliche sicherlich in noch stärkerem Masse. S dazu zu

⁶ vgl. dazu A. Giddens 1984, S. 161-214, v.a. 185ff.

zwingen, an einem anderen Ort zu sitzen, heisst – zumindest aus ihrer Sicht – sie aus dem sozialen Verband zu reissen. Dabei muss man gar nicht an die klassische Ecke denken, in der die bestraften Schüler ausgestossen mit dem Gesicht zur Wand, jedoch von allen sichtbar stehen. Plätze, an die wir uns gewöhnt haben, bieten eine bestimmte Form von Sicherheit in der Alltagsroutine. Die Massnahme von C kann somit nicht nur als Optimierung des Unterrichts sondern auch als Machtausübung gegenüber von S und T aufgefasst werden.

(b) Während dieser Fall dahingehend interpretiert werden könnte, dass es dabei darum gehe, die anderen Schüler vor Unruhestiftern zu schützen und ein lernförderndes Klima zu gewährleisten, ist diese Sichtweise in folgender Situation schwieriger vorzubringen. Schüler U erscheint nur unregelmässig zum Unterricht. Es handelt sich um einen äusserst intelligenten Jungen, der es sich leisten kann, Schulstunden zu verpassen und dennoch hervorragende Noten erzielt. Lehrerin D reagiert, trägt die Absenzen ins Klassenbuch ein, informiert die Eltern und den Klassenlehrer. Weshalb? Ist es ihr ein Anliegen, die anderen Schüler nicht neidisch werden zu lassen, weil diese stets anwesend sein müssen, damit sie ihre Leistungen erbringen können, U hingegen nicht? Vielleicht. Es kann aber auch sein, dass D argumentiert, U sei unanständig und es sei respektlos, nicht zum Unterricht zu erscheinen. Schliesslich ginge das im späteren Berufsleben auch nicht. U hingegen empfindet den Aufenthalt an der Schule eventuell als Unterforderung. Die Massnahmen von D gelten ihm als unberechtigte Eingriffe in sein Zeitgefüge. Schliesslich schade er – wenn überhaupt – nur sich selbst, wenn er nicht erscheine. Er fühlt sich diszipliniert und dazu gezwungen, so zu sein, wie alle und wie D es möchte.

-III-

Die Schule zwischen System und Lebenswelt: Konflikt und Kommunikation

Die beiden theoretischen Modelle entstammen völlig verschiedenen philosophischen Traditionen und scheinen auf den ersten Blick inkommensurabel zu sein. Während die Beispiele des letzten Kapitels (Schwatzen und Nicht-Erscheinen) wenig mit positiver Freiheit zu tun haben, schiene es unzulässig und zu simpel, die im ersten Kapitel formulierten Fälle (Hausaufgaben und Notengebung) bloss als Beispiele von Disziplinierung zu schildern. An dieser Inkommensurabilität gibt es an sich nichts auszusetzen. Wenn man zur Erläuterung eines bestimmten Untersuchungsfeldes mehrere Modelle benötigt, ist das in Ordnung, solange diese Modelle ihre Funktion erfüllen. Der Wunsch, alle Phänomene mit Hilfe einer einzigen Theorie erklären zu wollen, scheint mir an dieser Stelle nicht angebracht. Dennoch möchte ich auf einen gemeinsamen Nenner der beiden von mir präsentierten Ansätze hinweisen. Diese können nämlich auf jeweils andere Weise verdeutlichen, weshalb es in vielen Fällen zu Konflikten zwischen Lehrpersonen und Schülern kommt, die systemimmanent sind und – so meine These – kommunikativ nicht gelöst werden können.

Das Ziel unserer Bildungsinstitutionen besteht nicht nur darin, Jugendliche auf ihren künftigen Beruf vorzubereiten. Der Anspruch ist umfassender. Nebst den kognitiven Kompetenzen sollen unter anderem auch soziale, kreative und ethische Potentiale gefördert werden. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf das Leitbild des Campus Muristalden. Die Schule stellt einen Ort dar, der sich im Vergleich zu anderen Institutionen durch einen relativ grossen Freiraum auszeichnet, diese Kompetenzen zu entfalten. Im Vergleich zur Berufswelt ist die Schule eine Oase der Kommunikation. Diese Charakterisierung der Schule ist meines Erachtens zutreffend und ich denke, dass hier die Gründe zu suchen sind, weshalb die Schule ein spannender und befriedigender Arbeitsplatz für Lehrende und Schüler sein kann. Die Ausnahmestellung der Schule als kommunikativ strukturierter Handlungsraum ist jedoch nicht ihr einziges Merkmal und insofern bringt die eben formulierte Charakterisierung nur die halbe Wahrheit zum Ausdruck. Denn Schule ist *auch* als Institution und somit als Teil der Gesamtstruktur der Gesellschaft zu begreifen.

Als solcher gehorcht sie ganz bestimmten äusseren Zwängen wie zum Beispiel den bereits erwähnten ökonomischen Imperativen.⁷ Die Jugendlichen sollen – so will es unser System – nicht bloss diejenige Bildung erhalten, die manchen Lehrpersonen vielleicht vor Augen schwebt und in einer umfassenden Entfaltung der Persönlichkeit kulminiert. Sie sollen auch fit für ihren künftigen Berufsalltag gemacht werden. Das betrifft nicht nur inhaltliche Aspekte – Frühenglisch, Informatik, Wirtschaft und Recht – sondern auch Fragen des Verhaltens wie Pünktlichkeit, Aufmerksamkeit und die Fähigkeit, Autoritäten zu akzeptieren und mit ihnen zu kooperieren.

Um das Gesagte auf die in den ersten beiden Kapiteln dargestellten Fälle anzuwenden, lässt sich feststellen, dass es genau diese Systemimperative sind, welche die diversen Konflikte überhaupt erst entstehen lassen. Sowohl in Fragen der Leistung als auch in Fragen des Verhaltens besitzt die Lehrperson keine umfassende Entscheidungsfreiheit. Selbst wenn ein Schüler oder eine Schülerin in ihren Augen eine grosse soziale und ethische Kompetenz an den Tag legt, muss sie – wenn sie ihren Beruf gemäss Erwartung ausübt – bei schlechten kognitiven Leistungen schlechte Noten setzen. Selbst wenn es ihr persönlich egal ist, ob jemand anwesend ist oder nicht, ist sie als Lehrperson verpflichtet einzugreifen. In diesen Fällen – und das ist der springende Punkt – können Entscheidungen nicht ausgehandelt werden. Auch dann wenn sich die Lehrperson bereit erklärt, ihre Beschlüsse zu begründen und sich auf ein Gespräch über mögliche Massnahmen einlässt, handelt es sich dabei *nicht um eine Kommunikation zwischen gleichberechtigten Partnern*. Die Lehrperson tritt – so hat es uns die Analyse von Charles Taylor nahe gelegt – als Ausseninstanz auf, die in bestimmten Situationen in Anspruch nimmt, besser über die Wünsche des anderen Bescheid zu wissen und nimmt insofern eher eine therapeutische Funktion ein. Die Kommunikation zwischen Therapeut und Patient ist aber in allen Fällen eine verzerrte Kommunikation. Die Lehrperson tritt aber auch – so hat es uns Foucault gelehrt – als mit entsprechendem Machtpotential

⁷ Vgl. Einleitung, S.1.

ausgestatteter Vermittler gesellschaftlicher Imperative und insofern als Erzieherin auf. Die entsprechende Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler ist natürlich ebenfalls nicht als kommunikativ strukturiert zu begreifen.⁸

Ob die Lehrperson es möchte oder nicht, sie wird immer in Situationen geraten, in denen ihre Massnahmen von den Betroffenen als Verlust negativer Freiheit oder als direkte Machtausübung empfunden wird. Die Tatsache, dass sie selbst dies unter Umständen nicht so sehen mag und ihre Handlungen nur als Dienst an der Schülerschaft versteht, kann die Konfliktsituation dabei noch verschärfen und ihre Ursachen verdecken. *Während in eindeutig dem System zugehörigen Institutionen die Hierarchieverhältnisse und Befehlsstrukturen für alle transparent sind, läuft die Schule Gefahr, diese zu verschleiern.* Ich möchte zum Schluss dieses Fazits noch einmal betonen, dass ich nicht behaupte, die Schule funktioniere wie das Militär oder ein ökonomischer Betrieb. Kommunikative Potentiale können sich an unserer Institution, wie gesagt, viel besser entfalten. Daraus aber abzuleiten, dass Macht und Disziplin, Konflikte und Reibungen überhaupt keine Rolle spielen, wäre hingegen falsch.

Metakommunikation: Vorschläge zum praktischen Umgang

Lehrpersonen besitzen in meinen Augen einen sehr grossen Spielraum, den genannten Imperativen Folge zu leisten. Lehrer E greift bei Unordnung im Klassenzimmer ein und macht sich bei der Schülerschaft unbeliebt. Lehrerin F ahndet Verspätungen konsequent und zieht den Groll der Langschläfer auf sich. Lehrer G hingegen strebt nach Anerkennung und zufriedenen Schülern. Er wähnt, dies erreichen zu können, indem er nur gute Noten setzt. Lehrerin H wiederum kontrolliert nie, ob die Schüler die Hausaufgaben machen, denn das gäbe nur wieder Probleme und man könne niemanden zu seinem Glück zwingen. Natürlich handelt es sich bei diesen Beispielen um Karikaturen. Die meisten Schüler respektieren Lehrpersonen auch dann, wenn sie für Ordnung im Zimmer sorgen oder ungenügende Noten setzen, vielleicht sogar, *weil* sie dies tun. Ebenso sind Lehrpersonen, die wie G oder H handeln, wohl selten zu finden. Die Beispiele dienen bloss dazu, die Spielräume aufzuzeigen, die den Lehrenden grundsätzlich offen stehen. Solche Spielräume sind zu begrüssen, nicht alle Lehrer sind gleich.

Ich möchte an dieser Stelle jedoch einen konkreten Vorschlag anbieten, der für alle "Autoritätstypen" fruchtbar sein könnte. Natürlich erkennen Schüler die Diskrepanz, die darin besteht, dass wir sie stets auf den grossen Wert der Kommunikation und demokratischer Verfahren hinweisen, diese aber in bestimmten Situationen nicht anwenden. Eine Möglichkeit, dem daraus entstehenden Unmut zuvor zu kommen, besteht in einer *metakommunikativen Auseinandersetzung*.

⁸ Schöne Beispiele für systematisch verzerrte Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer finden sich in H. Kunnemann 1990, S.150ff.

"Das Klassenzimmer ist wie die Schule überhaupt ein "Machtbehälter". Aber er ist nicht einer, der bloss "fügsame Körper" auswirft. Kontexte von Körperpräsenz lassen sich als Interaktionsrahmen beschreiben und solche Rahmen müssen von den Autoritätspersonen in *reflexiver Weise* aktiviert werden, wenn sie ihre Autorität geltend machen wollen"⁹

Zwar lassen sich Schüler nicht darüber täuschen, dass diverse Entscheidungen nicht ausgehandelt werden können und sie lassen sich nicht darüber täuschen, dass Schule auch ein "Machtbehälter" ist. Die Situation kann sich aber gerade dann entspannen, wenn man sich über diese Tatsache verständigt. So liesse sich die Aufforderung von Giddens interpretieren, Interaktionsrahmen in reflexiver Weise zu aktivieren. Lehrpersonen müssen vermehrt erkennen und den Schülern transparent machen, dass sie bestimmte Rollen in einer sozialen Institution verkörpern. Natürlich erschöpfen wir uns nicht in unseren Rollen. Wir sind Menschen mit unseren Eigenarten, Stärken und Schwächen. Aber wir üben auch Funktionen aus. Wer darüber Rechenschaft ablegt, so meine Erfahrung, kann mit einem gewissen Verständnis vonseiten der Schülerschaft rechnen. Auch stellt es eine gewisse Erleichterung für die Lehrenden dar, wenn sie erkennen, dass der Widerstand, den Schüler manchmal leisten, nicht unbedingt gegen sie als Menschen gerichtet ist, sondern gegen die Rolle, die sie verkörpern.

Nun würde ein Denker wie Foucault natürlich geltend machen, dass es sich dabei nur um eine noch perfidere Variante der Machtausübung handelt. Diesem Vorwurf ist insofern zuzustimmen, als Metakommunikation bestehende Konflikte nicht einfach beseitigen kann und insofern sie natürlich als ein zusätzliches Machtinstrument missbraucht werden könnte. Meines Erachtens besteht jedoch eine gute Chance, dass Metakommunikation insgesamt zu einem entspannteren Umgang mit Macht führen und sowohl den Lehrpersonen als auch den Schülern das Leben leichter machen kann.

Literatur:

- Berlin, Isaiah (1958), *Two Concepts of Liberty*, in: ders., *Four Essays on Liberty*, London 1969, S.118-172.
- Foucault, Michel (1975), *Überwachen und Strafen*, Frankfurt/M. 1994.
- Giddens, Anthony (1984), *Die Konstitution der Gesellschaft*, Frankfurt/M 1995.
- Habermas, Jürgen (1981), *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2Bd., Frankfurt/M.
- Kunnemann, Harry (1990), *Therapeutisation of the Teacher-Pupil Relation as Interference Between System and Lifeworld*, in: Ph. v. Engeldorp u.a. (Hrsg.), *Wirkungen kritische Theorie und kritisches Denken*, Rotterdam 1990.
- Taylor, Charles (1985), *Der Irrtum der negativen Freiheit*, in: ders., *Negative Freiheit?* Frankfurt/M 1992, S. 118-144.

⁹ A. Giddens 1984, S.189. Meine Hervorhebung.