

Ines Langemeyer

Bildung als Machtfeld

Über die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden

In Lernsituationen mit Lehrenden und Lernenden entsteht automatisch ein Beziehungsverhältnis, das durch die Rollen und Funktionen als Machtverhältnis beschrieben werden kann. Dieses Verhältnis soll möglichst ohne autoritäres Gehabe oder Verweigerung auskommen, und ständige Reflexion und Selbstkritik sind ein gutes Mittel, um gutes Lernen zu ermöglichen.

In der Pädagogik findet man immer wieder den starken Wunsch nach machtfreien Beziehungen und Erfahrungsräumen. Gut ist, wenn Lernende sich ohne Zwang frei entfalten können. Und gut ist, wenn sie soviel Eigeninteresse, Eigenverantwortung und Autonomie mitbringen, dass Lehrende weder mit besonderen Anreizen noch mit Sanktionen arbeiten müssen. Leider machen Menschen in vielen Bereichen von Bildung und Erziehung gegenteilige Erfahrungen. Das Autonomie- und Selbstverwirklichungsideal stehen häufig im Raum, werden aber nicht selten in der Praxis enttäuscht. Das ist für beide Seiten, für Lernende wie für Lehrende, frustrierend und belastend. Bei Klärungsversuchen ist dann schnell die Schuldfrage präsent: Lehrende müssten wissen, wie das geht, Lernende zu motivieren, zur Kooperation und zu effektiven Lernprozessen zu bewegen. Falls ihnen dies nicht gelingt, greifen sie zu ihrer Verteidigung häufig zu der Feststellung, es läge doch an der fehlenden Disziplin und der überzogenen Konsumentenhaltung der Teilnehmenden. Unabhängig davon, ob die Zurechtlegungen auch triftig sind – beide Reaktionsweisen produzieren oder manifestieren so

eine gescheiterte Beziehung, indem man jeweils dem anderen Part einen Mangel zuweist. Wird auf diese Weise zwischen Lehrenden und Lernenden zugleich ein Gegensatz der Positionen konstruiert und im gesellschaftlichen Bewusstsein verankert, dann ist es dringend notwendig, den Blick auf das Machtfeld heutiger Bildungspraxen zu lenken.

»Die Macht« wird nicht einfach durch die Lehrperson personifiziert

Die Frage nach den Machtverhältnissen lädt zu einem Meta-Standpunkt ein und nimmt so von personalisierender Schuldzuweisung Abstand. Das bedeutet, zu erkennen, dass man zum Beispiel nicht von vornherein davon ausgeht, dass Lehrende, selbst wenn sie über viel pädagogisches Wissen und Können verfügen, auch Macht in einer Situation besitzen. Es ist ein Denkfehler, zu glauben, dass »die Macht« durch die Lehrperson einfach personifiziert wird. Ein solches Bild prägten etwa Karikaturen von (meist männlichen) Paukern vom alten Schlag.

Wie beim Schachspiel kommt es in einem Machtfeld einerseits auf vorhandene Ressourcen (welche Spielfiguren man hat) und andererseits auf ihre Stellung im Feld (wer wen schlagen, bedrohen oder schützen kann) an. Im übertragenen Sinne heißt das, dass man Macht einerseits im Sinne von Entscheidungsbefugnissen, Mitteln (oftmals in Form von Geld) und Verfügungsmöglichkeiten besitzen muss.

Dies reicht jedoch nicht aus. Es ist lediglich die Voraussetzung dafür, dass man diese Macht auch ins Spiel bringen kann. In Form von Strategien und Taktiken, so betonte z. B. der französische Philosoph Michel de Certeau, müssen andererseits Machtmittel in Aktion treten, um Machtverhältnisse zu schaffen und zu verändern.

Im Unterschied zum Schach geht es beim Lehren und Lernen allerdings weniger militärisch zu. Nicht Schlagen, Drohen und Schützen sind typische Handlungsformen, sondern das Darstellen und Erklären von Wissen und Aufgaben, das Aufstellen und Einhalten von Regeln sowie das Bewerten von Leistungen. Hiermit kommt man in ein nicht weniger spannungsreiches Feld verglichen mit dem auf dem Schachbrett simulierten Schlachtfeld. Da Bewertungen und Noten in Zertifikate und Zeugnisse einfließen, die Zukunftschancen eröffnen oder verschließen, ist diese Tragweite des Lehr-Lern-Geschehens mit zu berücksichtigen.

Beziehung wie bei einer Zwiebelknolle

Machttheoretisch kann man das sich am besten so vorstellen: Wie bei einer Zwiebel gibt es eine Struktur durch untere und darüber liegende Ebenen (Schalen). Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, so könnte man es mit der Zwiebelknolle veranschaulichen, hat ebenso mehrere Schichten oder Ebenen der Realität. Die erste Ebene, von der Menschen oft schwer absehen können, ist die körperlicher Anwesenheit, die z. B. Sympathie- oder Antipathie-Gefühle, Vertrauen oder Misstrauen einschließt. Sie wird erweitert durch eine Sachebene, warum und inwiefern sich Menschen

6



Prof. Dr. Ines Langemeyer hat eine Professur für Lehr-Lernforschung am Karlsruher Institut für Technologie inne.

begegnen und miteinander in Beziehung treten. Bei einer handwerklichen Aus- oder Weiterbildung bedeutet das etwa, dass bestimmte körperliche Tätigkeiten wie die richtige Handhabung eines Werkzeugs zur gemeinsamen Sache werden. Um seine Benutzung zu erlernen, müssen Lehrende diese Tätigkeit vorführen und beim Lernen den anleiten. Auch bei kognitiven Tätigkeiten gibt es ebenso ein Zeigen oder Vorführen dadurch, dass Lehrende einen Denkprozess verbalisieren und so Herangehensweisen und Problemlösestrategien explizieren. Es gibt selbstverständlich auch noch viele andere Möglichkeiten, wie Lehrende mit den Lernenden in Beziehung treten können. Aber es geht an dieser Stelle darum, sich vorzustellen, wie eine Ebene des Sachbezugs durch Handlungen wie Vorführen, Zeigen und Anleiten entsteht.

Lernende erfahren hierbei bereits Machteffekte, wenn der Sachbezug für sie nicht explizit genug wird. Denn dann erfahren sie sich nicht als Teilhabende. Solche Versäumnisse mögen nicht einmal in der Absicht einer Lehrperson liegen, ja auch ihrer Intention widersprechen. Es geschieht aber immer wieder, dass wichtige Anteile des Sachbezugs beim Zeigen implizit bleiben, weil diejenigen, die z.B. eine handwerkliche Tätigkeit beherrschen, sie internalisiert haben und vieles als etwas Selbstverständliches voraussetzen. So sind Menschen, die Fahrrad fahren können, meist nicht in der Lage, dieses Können so zu beschreiben, dass es für andere lernbar wird, wie Michael Polanyi, der Philosoph des »impliziten Wissens«, das Problem veranschaulichte.

Der Soziologe Basil Bernstein erforschte ferner den Umstand, dass Schülerinnen und Schüler aus dem bildungsbürgerlichen Milieu mit Unterrichtsaufgaben mit größeren Freiheitsgraden und einem höheren Anteil an Selbstständigkeit besser umgehen konnten als Kinder, deren sozialer Hintergrund sich davon deutlich unterschied. Diese hatten kein klares Bild, was die Lehrperson von ihnen erwartete, und konnten sich die implizit damit verbundenen Codes guten Ver-

haltens nicht erschließen. Sie waren entsprechend verunsichert. Um Teilhabe an einer Sache zu ermöglichen, ist es für Lehrende also immer wieder eine Herausforderung, die impliziten Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen und thematisieren zu können. Sonst entstehen bei Lernenden z.B. Gefühle der Angst oder der Eindruck, fehl am Platz zu sein.

Widerständiges Lernen und Verweigerung

Der Psychologe Klaus Holzkamp deckte ein weiteres Problem auf, nämlich dass der Sachbezug nicht selten so hergestellt wird, dass die Lehrperson die Unterrichtsstunde mit dem Satz beginnt: »Heute ist unser Thema Bruchrechnen.« Damit wird den Lernenden, die z.B. der Schulpflicht wegen und nicht freiwillig gekommen sind, implizit gesagt, dass sie sich aus bloßem Gehorsam gegenüber den Vorschriften des Curriculums dem Thema zuwenden müssen. Meist fehlt die Zeit dafür, sich mit der Bedeutsamkeit einer Sache zu befassen. Lernende gewinnen so keine Einsicht, warum die Sache für sie interessant sein könnte. Und selbst wenn dies in einem fortschrittli-

chen Unterricht besprochen wird, gibt es dennoch kein Entkommen: Eine legitime Möglichkeit des Nicht-Lernens bleibt ihnen nicht. Schon dieser Beziehungsaspekt, so Holzkamp, würde widerständiges Lernen oder sogar Verweigerung befördern. Denn im Vordergrund der Lehr-Lernsituation steht nicht der Sachbezug, sondern das Machtverhältnis: »Wieviel Arbeit kann mir die Lehrerin/der Lehrer aufdrücken?« Oder anders gesagt: »Wieviel Macht habe ich, mich gegen ihre/seine Macht zu widersetzen?« Gelernt wird dann, wie man mit diesem Machtverhältnis umgehen kann, um ein positives Selbstwertgefühl als Lernender zu bewahren. In der Regel resultiert daraus in Bezug auf den Stoff ein Bewältigungslernen, mit dem drohende Sanktionen abgewehrt werden könnten.

Weitere Aspekte, die damit einhergehen, betreffen die positive oder negative Identifikation mit Bildungszielen und gesellschaftlichen Werten. So interpretieren die Soziologen Pierre Bourdieu und Claude Passeron die »pädagogische Aktion« die von Lehrenden und Erziehenden ausgeht, als Formen der »symbolischen Gewalt«. Damit war gemeint, dass in der Erziehung und im



Spomenik – Kampf eines Arbeiter-Battalions gegen eine Übermacht der Deutschen 1941 (Kadinjaca und Uzice, Serbien)

Foto: Jan Kempenaers

Unterricht relativ willkürlich gesetzte kulturelle Bedeutungen vermittelt werden, so dass die Heranwachsenden ein scheinbar natürliches Empfinden gegenüber der Welt habitualisieren: »So wie die Welt ist, ist sie legitimer Weise geworden.« Die generalisierte Unterstellung, dass sich quasi das Gute und Richtige durchsetzt und das, was sich durchsetzt, im Großen und Ganzen legitim sei, hilft, die gesellschaftlich dominanten Machtverhältnisse zu reproduzieren. Hier liegt, nach Auffassung der Soziologen, ein verborgener Mechanismus für weitere Machteffekte, die z. B. als soziale Ungleichheit zwischen Milieus, zwischen sogenannten In- und Ausländer/-innen sowie zwischen Geschlechtern in Erscheinung treten.

Durchsetzung gesellschaftlicher Machtverhältnisse

Machttheoretisch gesprochen akkumulieren sich im Bereich von Bildung und Erziehung also Effekte, die zunächst auf der zuvor genannten Ebene des Sachbezugs liegen, auf einer neuen Ebene – die der gesellschaftlich dominanten Machtverhältnisse. Hier, das ist das Entscheidende, werden die Positionen und die Ressourcen der Macht verteilt bzw. erkämpft. Hier profitieren diejenigen, die sich bei der Durchsetzung ihrer Interessen auf einen gesellschaftlichen Konsens stützen können. Oder anders gesagt, setzen diejenigen, die ihre partikularen Interessen als Allgemeininteressen oder als »gesunden Menschenverstand« darstellen können, am leichtesten ihre Ansprüche und Forderungen durch – ohne Rückgriff auf offensichtliche Gewalt oder Zwang.

An der Problematik, wie Positionen und Ressourcen in der Gesellschaft insgesamt verteilt werden, wirkt aber immer eine Ebene mit, die scheinbar nichts mit Macht, Ökonomie oder Gewalt zu tun hat. Nur dadurch kommt das machtvolle Spiel zustande, das auf einen gewissen Konsens aufbauen, viele Weichen zum eigenen Nutzen stellen und dadurch auf eine gewaltför-



Spomenik – Denkmal für gefallene Soldaten und Widerstandskämpfer aus Niksic im 2. Weltkrieg (Niksic, Montenegro) Foto: Jan Kempenaers

mige Durchsetzung von Interessen der jeweils mächtigen und einflussreichen Gruppen verzichten kann.

Was aber können Pädagoginnen und Pädagogen, insbesondere in der Erwachsenenbildung, mit einem kritischen Bewusstsein für Machtverhältnisse tun? Und welche spezifisch neuen Machtverhältnisse ergeben sich durch Trends wie die Digitalisierung? Ich gehe zunächst auf diese letzte Frage ein und beantworte anschließend die erstere. Denn noch gibt es zu wenig Forschung darüber, welche langfristigen gesellschaftlichen Machteffekte mit der Digitalisierung in Bildungsprozessen einhergehen.

Digitalisierung verändert Beziehungs- und Machtebenen

Die Digitalisierung lässt die beschriebenen Ebenen, auf denen sich Machtverhältnisse über Bildung und Erziehung reproduzieren, nicht verschwinden, aber sie werden in mehreren Hinsichten transformiert. Denn digitale Technologien überwinden körperliche Präsenz als Grundmodus pädagogischen Handelns und ermöglichen recht ef-

fektive und umfassende Formen der Überwachung.

Auf der ersten Ebene, die beschrieben wurde als eine körperlicher Anwesenheit und Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, findet eine Transformation durch digitale Präsenz statt. Der Grundmodus des In-Beziehung-Seins wird nicht mehr über den Körper, sondern über mediale Präsenz hergestellt.

Dadurch verändert sich, wie Menschen in ihrer Interaktion den Bezug zu einer Sache (einem Lerngegenstand) herstellen.

Geschieht dies über die Schriftsprache, sodass Lehrende Instruktionen geben und Lernende entsprechend gestellte Aufgaben auf Plattformen lösen, die wiederum digital abgespeichert werden, so werden neue Überwachungsformen möglich. Denn nun werden Interaktionen, die sonst nur für diejenigen in einem Seminar- oder Unterrichtsraum erlebbar waren, potenziell für längere Zeit und für andere Akteur/-innen sichtbar. Ob Datenschutzbestimmungen negative Konsequenzen für Einzelpersonen unterbinden können, wissen wir noch nicht. Die Thematik ist aber bereits in einigen Diskussionen präsent.

Geht es um körperliche Tätigkeiten, die etwa in einer Ausbildung gelernt werden sollen, so können sie zwar gefilmt werden – was zweifellos neue Möglichkeiten des Lehrens und Lernens eröffnet. Aber auf der Ebene medialer Präsenz kann z. B. keine Hand die andere korrigieren. Was sonst auf der körperlichen Interaktionsebene passiert, muss im Digitalen behelfsmäßig über Symbole, Sprache und Denken organisiert werden. Für intellektuelle Tätigkeiten ist dies ohnehin naheliegend und Explikationen, wie man Denkprozesse aufbaut, lenkt und zu Lösungen führt, gibt es immerhin schon lange. Die entscheidende Frage ist aber, ob die sprachlich-symbolischen Fähigkeiten der Lernenden hinreichend ausgereift sind, dass sie mit diesen Anforderungen, Instruktionen zu verstehen, sinnvoll umgehen können. Auch werden Aufgaben an diesen Instruktionsmodus angepasst, was zu einer stärkeren Fixierung auf fertige Wissensbestände einlädt.

Abgesehen davon kann die Verlagerung des Lehr-Lerngeschehens ins Digitale in manchen Hinsichten – vor allem durch eine zeitverzögerte Interaktion – auch subtil wirkende Machtprozesse abschwächen: Störende Gefühle der Antipathie gegenüber der Lehrperson, Angst oder Scham in einer Situation zu versagen können durch zeitversetzte mediale Präsenz in den Hintergrund treten, ebenso der Impuls des Widerstands gegen die Lehrperson, wenn man sich z. B. mit Hilfe eines Lehrvideos etwas erarbeitet.

Im selben Zuge verliert man allerdings auch die Chance, dass sich Lehrende und Lernende einander explizieren müssen, um zu einer kooperativen Beziehung zu kommen. Denn mitunter ist nichts lehrreicher als die eigenen Selbstverständlichkeiten, Grundannahmen wie Wahrnehmungsweisen zu explizieren und zu hinterfragen, damit Verständigung möglich wird. Die Erfahrung, wie man unterschiedliche Perspektiven miteinander verschränkt und dadurch eigene Grenzen überwinden kann, wird als soziales Lernen häufig unterschätzt. Man darf nicht

vergessen, dass hier wichtige Quellen der Entwicklung der Bildungsinteressen und der Persönlichkeit liegen. Je nachdem, welche Standards sich im Zuge der Digitalisierung etablieren, könnte sich hier eine Ebene neuer Ungleichheiten und Machtverhältnisse manifestieren.

Kritische Reflexion

Wer sich in der Bildungsarbeit mit Machtprozessen kritisch auseinandersetzt, kann darum vor allem davon lernen, die Beziehungsebenen zwischen Lehrenden und Lernenden von einem Meta-Standpunkt aus zu reflektieren. Dabei sollten Vorstellungen von und Erwartungen an Autonomie und Verantwortung expliziert und zu einem gemeinsamen Gegenstand von Lehr-Lernbeziehungen gemacht werden. Sie sind mit unseren weiteren Lebensverhältnissen eng verknüpft. Insbesondere sollten die Effekte, die Lehrende

und Lernende in Opposition setzen, zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion werden. Wenn starr eingenommene Rollen und Standpunkte dabei in Bewegung geraten, eröffnen sich Chancen für neue Ansätze. In diesem Sinne kann der theoretische Blick für vorhandene Machtstrukturen und -prozesse die Achtsamkeit für Subtiles und für Uneindeutiges schärfen.

Literatur

- Bernstein, B. (1970): Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten: Aufsätze 1958–1970. Amsterdam.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C.; Moldenhauer, E. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main.
- Certeau, M. D. (1988): Kunst des Handelns. Berlin.
- Holzcamp, K. (1993). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main.
- Langemeyer, I. (2015): Das Wissen der Achtsamkeit. Kooperative Kompetenz in komplexen Arbeitsprozessen. Münster.
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main.

Zu den Bildern in diesem Heft

Titos Jugoslawien sollte ein neues, klassenloses Land werden, von den Prinzipien des Sozialismus regiert, frei von ethnischen Spannungen. Um dies auszudrücken, wurden im ganzen Land monumentale Denkmäler, »Spomeniks«, errichtet. Nach jüngsten Forschungen entstanden bis 1961 bereits über 14 000 solcher Gedenkobjekte zu Ehren der Kämpfer und Opfer im Zweiten Weltkrieg und der »sozialistischen Revolution«. Bis zur Auflösung Jugoslawiens in den frühen 1990er Jahren gehen Schätzungen davon aus, dass insgesamt rund 40 000 solcher Denkmäler entstanden sind. Dies ist im Vergleich zu anderen europäischen Ländern in dieser Zeitspanne ausgeprägt und einzigartig. Die Datenbank www.spomenikdatabase.org sammelt Standorte, Dokumente und Fotos dieser Denkmäler. Der belgische Fotograf Jan Kempnaers hat 2006 als erster ihre morbide Schönheit entdeckt, ihr Ausdruck der Vergänglichkeit von

Herrschaft, Hoffnung und Ideologie, was im Fall von Jugoslawien in einem schrecklichen Bürgerkrieg endete. Die Bilder sind in einem Buch erschienen, und wir konnten hier einige veröffentlichen. Kempnaers fotografiert hauptsächlich Architektur, Städte und Landschaften.



Spomeniks – Gedenkstätte ehem. KZ der kroatische Ustascha (Jasenovac, Kroatien)

Foto: Jan Kempnaers