

Bonusmaterial

Bégaudeau, F. (2006): Die Klasse. Frankfurt/Main • Holert, T. (Hrsg.) (2020): Bildungsschock. Lernen, Politik und Architektur in den 1960er und 1970er Jahren. HKW Ausstellungskatalog. Berlin • Pennac, D. (2009): Schulkummer. Köln • Philibert, N. (2002): Sein und Haben (Être et avoir) [Film]. Frankreich: Maia Films/Arte France Cinéma • Sloterdijk, P. (2009): Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik. Frankfurt/Main

Literatur

Benner, D. (2020): Umriss einer allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Weinheim • Brinkmann, M. (Hrsg.) (2018): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von Ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden • Brinkmann, M. (Hrsg.) (2019a): Verkörperungen. (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern. Wiesbaden • Brinkmann, M. (2019b): Wiederholen, Greifen, Begreifen. Videoanalyse kindlichen Übens aus phänomenologischer Perspektive. In: Knapp, C./Schneider, K. (Hrsg.): Moritz und die Flasche: Zum Dialog eines jungen Kindes mit Kultur. Weimar, S. 175–186 • Brinkmann, M. (2021): Die Wiederkehr des Übens. Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens. Stuttgart • Buck, G. (1969/2019): Lernen und Erfahrung. Epagogik. Wiesbaden • Csikszentmihalyi, M. (1991): Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart • Göhlich, M./Zirfas, J. (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart • Heidegger, M. (2001): Sein und Zeit. Tübingen • von Humboldt, W. (1964): Der Königsberger und der litauische Schulplan. In: Ders.: Werke in fünf Bänden. Band 4. Darmstadt, S. 168–195 • Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart • Meyer-Drawe, K. (2008): Diskurse des Lernens. München • Merleau-Ponty, M. (1974): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin • Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt/Main • Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn • Varela, F. J./Thompson, E./Rosch, E. (2017): The embodied mind. Cognitive science and human experience. Cambridge

M**Macht**

Der Macht haftet etwas Anrürliches und Unterdrückerisches an. Machtausübung wird mit Überwältigung oder auch mit Beeinflussung in Verbindung gebracht. Max Weber hat diesen Grundzug in die Definition übersetzt, dass „Macht [...] jede Chance [bedeutet], innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 2008, S. 38). Die Macht ist etwas, das forciert, das definiert und das Handeln von Menschen lenkt. Dass der Machtausübung etwas Anrürliches anhaftet, hängt mit jenem neuzeitlichen Selbstverständnis zusammen, nach dem alle Formen der Einwirkung, der Einflussnahme und Durchsetzung von Machtbestimmungen die Frage nach ihrer Legitimität aufwerfen. Insbesondere dort, wo Widerstände gegen ein machtvolles Handeln auftreten, kommt die Frage nach ihren rechtmäßigen beziehungsweise gerechtfertigten Gründen auf.

Diese erste Annäherung an Machtausübung ist handlungs- und entscheidungszentriert. Es wird auf ein voluntaristisches Menschenbild rekurriert, gemäß dem *machtvollen Akteure* mit ihren je besonderen Leitungsansprüchen und Durchsetzungsstrategien auftreten. Was aus einer solchen Warte nicht in den

Blick kommt, ist, dass gesellschaftliches Handeln grundsätzlich auf Macht beruht; denn schon bevor es dazu kommt, dass jemand eine Entscheidungs- und Durchsetzungsmacht erhält, sind in einem Prozess verschiedene gesellschaftliche Akteure aufeinander bezogen. Beispielhaft sei der Gesetzesentwurf zur Organspende angegeben, mit dem die Bundesregierung im Jahr 2020 die sogenannte Widerspruchslösung einführen wollte. Bevor dieses Gesetz zur Abstimmung kam, musste es *verhandelt* werden. Es wurde öffentlich vielfältig diskutiert; Expert*innen und Betroffene bezogen Stellung. In der Formierung und Ausgestaltung aller dieser Prozesse ist Macht im Sinne der Organisation des gesellschaftlichen Austauschs wirksam. Die Macht erstreckt sich demnach nicht nur auf die Durchsetzung. Die Macht *ermöglicht* vielmehr auch gesellschaftliches Handeln.

Der Doppelcharakter von Macht als Durchsetzungsvermögen und Ermöglichung ist begriffsgeschichtlich bereits angelegt. Wie Röttgers (2002) ausführt, geht Macht auf die antiken Konzepte *dynamis* und *potentia* zurück. Diese stehen für jenes Können, das Mögliche wirklich macht. Vermögen und Ermöglichung sind darin gleichermaßen enthalten. In der Spätscholastik, so Röttgers, seien Ursprung und Möglichkeit dann auseinandergetreten, womit in der Theoriebildung das Entscheidungsproblem aufgetreten sei, ob Macht als Ursprung oder aber als Möglichkeit gedacht werden solle (vgl. ebd., S. 63 f.). Daraus resultiert eine Ambivalenz des Machtbegriffs, der in sich repressive wie produktive Anklänge vereint.

In der Pädagogik, wo es um das Werden und die Veränderung von Personen geht, lassen sich unmittelbar beide Anklänge der Macht finden: durchsetzend-zurichtend wie auch ermöglichend-produktiv. Entsprechend wird Macht im pädagogischen Vokabular eingesetzt: zum einen im Sinne einer Problematisierung und Kritik von machtvoller Durchsetzung, zum anderen im Hinblick auf die Formierung und Identifizierung pädagogischer Prozesse überhaupt. Allerdings haftet dem Begriff der Macht etwas Diffuses an, so dass jede Befassung mit Macht zunächst auf eine begriffliche Anstrengung verwiesen ist. Dieser Beitrag nimmt zunächst eine Situierung des Verhältnisses von Macht und Pädagogik vor und beleuchtet dann unter Rückgriff auf Heinrich Popitz' Machttheorie gegenwärtig wichtige Machtformationen in pädagogischen Verhältnissen, um schließlich die Frage nach der Macht als „pädagogischer Vokabel in Bewegung“ aufzugreifen.

Zum grundlegenden Verhältnis von Macht und Pädagogik

In ihrer Konstitution und Grundlegung bekommt es die Pädagogik unmittelbar mit der Macht zu tun. Wenn der Mensch nur Mensch werden kann durch ↑ Erziehung, wie Kant (1963) formuliert hat, dann ist Erziehung von Anfang an ein machtvoller Prozess, der auf Personenveränderung ausgerichtet ist: Die

Nachkommen können nicht die bleiben, die sie sind. Dies wiederum stellt die Erziehung unter die Anforderung, ihre machtvolle Einwirkung zu legitimieren. Bei Kant ist diese Legitimierung an den Anspruch von Vernunft und Aufklärung rückgebunden, also an die vernünftige und auf Fortschritt angelegte Gestaltung des Erziehungsverhältnisses und des menschlichen Lebens überhaupt (vgl. ebd.). Kant lässt die aufklärerische Vernunft gegenüber den traditionellen Autoritäten und deren Techniken der Menschenleitung auftreten, welche bloß ihren eigenen Machterhalt anstreben würden (vgl. Kant 1985). Eine systematische und vernunftgeleitete Erforschung der Erziehungspraxis werde, dessen ist sich Kant sicher, die Fortentwicklung des Menschengeschlechts mit sich bringen (vgl. Kant 1963, S. 11).

Der auf Vernunft rekurrierenden Legitimation der Macht in der Erziehung steht bei Rousseau die Natur des Kindes gegenüber, die über das pädagogische Handeln bewahrt und befördert werden soll (vgl. Rousseau 1995). Das Kind wird als Wesen eigener Art gesehen, das von den Erwachsenen vollkommen verschieden ist. Das machtvolle Erziehungshandeln wird demnach durch die Bezugnahme auf die Natur des Kindes legitimiert. Dabei drängt sich allerdings die Frage auf, wie dem erwachsenen Erziehenden das Wesen des Kindes zugänglich sein könnte: Wie kann man der Fremdheit des Kindes in der Erziehung überhaupt gerecht werden (vgl. Schäfer 2007)?

Was die klassischen Ansätze von Kant und Rousseau deutlich machen, ist, dass die Sprache selbst als zentraler Wirkungsort der Macht in der Erziehung verstanden werden muss. Sie ist der Ort, wo darüber bestimmt wird, auf welcher Grundlage ein spezifischer Handlungsanlass als „Erziehung“, als „Beeinflussung“ oder gar als „Überwältigung“ bezeichnet werden kann. Wo fängt Erziehung an und wo hört sie auf? Wer bestimmt darüber? Oder allgemeiner gefragt: Wo verlaufen die Grenzen des *Pädagogischen* und wer bestimmt darüber? Der Artikulation eines pädagogischen Sprachspiels (zum Beispiel zu einer naturgemäßen Erziehung) entsprechen Machtkonstruktionen, mit denen eine ‚wertvolle Erziehung‘ bestimmt wird. Machtvoll ist die Sprache demnach als Medium der Erziehung wie auch im Sinne der wissenschaftlichen Sanktion von Erziehungsverhältnissen.

Die Ausübung von Definitionsmacht scheint selbst etwas zu sein, was das Erziehungshandeln elementar kennzeichnet. Wenn beispielsweise eine Lehrkraft das Verhalten eines Schülers als „unfair“ bezeichnet, wird damit ein Lernanlass gesetzt: die Aufforderung zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten, aus der neue Handlungsregeln hervorgehen könnten. Bedingung dafür ist die Anerkennung der Autorität der Lehrkraft, die ihr aufgrund ihres Vorsprungs an Wissen und Erfahrung oder auch ihrer Stellung als Lehrkraft zugeschrieben wird. Die sprachlich vermittelte pädagogische Macht beruht auf einer Asymmetrie in den Fähigkeiten und Möglichkeiten zwischen Erziehenden und Lernenden beziehungsweise auf deren Anerkennung.

Erziehende begreifen ihr Handeln gemeinhin nicht als „Machtausübung“ und wünschen sich ein Erziehungsverhältnis „auf Augenhöhe“. Überdies gab es beziehungsweise gibt es Positionen, die den Begriff der Pädagogik und das damit implizierte Machtverhältnis ausdrücklich zurückweisen (vgl. Braunmühl 2006). Allerdings stellt sich in diesem Fall die Frage, inwiefern noch eine pädagogische Verantwortung artikulierbar ist – eine Ansprechbarkeit für jene Fragen und Handlungen, die von Heranwachsenden noch nicht selbstverantwortlich getragen werden (können). In seinen erziehungstheoretischen Studien hat Reichenbach (2000) die Selbstdistanzierung von Macht und Autorität durch pädagogisch Handelnde kritisiert. Die Frage, wer denn schon gern erzogen werden wolle, verdeutlicht nach Reichenbach, dass es sich bei Erziehung um ein machtvolles Geschehen handelt. Es zeigt aber gleichzeitig die Konfliktgeladenheit der Erziehung und die Tatsache, dass Erziehung mit Scheitern zu tun habe, da die Freiheit der Zu-Erziehenden nicht in der Macht der Erziehenden liegt.

Insofern als „Macht“ die problematische Konstitution von Erziehung herausstellt, lässt sie sich als pädagogischer Grundbegriff ausweisen (vgl. Schäfer 2004); denn auf diese Weise werden die schon aufgenommenen Fragen – Wo fängt Erziehung beziehungsweise Pädagogik an und wo hört sie auf? Wer bestimmt darüber? – auf Dauer gestellt. Die Erziehungswissenschaft enthält in sich die doppelte Aufgabe, pädagogische Praktiken und pädagogische Konzepte auf ihre Machtgeladenheit hin zu untersuchen. Um Präsenz und Wirkung von Macht in pädagogischen Verhältnissen wird es im folgenden Abschnitt gehen. Sie sollen durch die Machttheorie von Heinrich Popitz konkretisiert werden.

Machtformationen in gegenwärtigen pädagogischen Verhältnissen

Bereits in den 1980er Jahren hat der Soziologe Heinrich Popitz zentrale Aspekte seiner Machttheorie in einem Essayband „Phänomene der Macht“ publiziert. Eine zweite, erweiterte Auflage erschien 1992. Die Machttheorie von Popitz weist eine anthropologische Fundierung auf, da sie die Verletzungsoffenheit und Verletzungsmächtigkeit des Menschen zum Ausgangspunkt nimmt [$\uparrow$ Verletzbarkeit]. In seinen Essays unterscheidet Popitz vier anthropologische Grundformen der Macht, die im Folgenden zunächst knapp erläutert werden, um dann auf aktuell bedeutsame Machtformationen in pädagogischen Verhältnissen zu sprechen zu kommen.

Als *erste Form* bestimmt Popitz die *Aktionsmacht*, über die der Mensch gegenüber allen Organismen, auch gegenüber anderen Menschen verfüge (vgl. Popitz 1992, S. 24). Popitz' Ausführungen zur Aktionsmacht lassen sich eng an eine pädagogisch-anthropologische Perspektive anbinden, gehört doch die These, dass der Mensch ungeschützt und unausgestattet auf die Welt kommt,

zu den Grundsätzen der Anthropologie und der These vom Menschen als „Mängelwesen“ (Gehlen). Zur Realität des Aufwachsens gehört eine tiefe Abhängigkeit gegenüber jenen, die für die Pflege, Sorge und Erziehung der Heranwachsenden verantwortlich sind. Teil dieser Abhängigkeit ist eine körperliche Unterlegenheit, die für Popitz den Dreh- und Angelpunkt der ungleichen Verteilung von Aktionsmacht bildet. Die eine Seite kann gegenüber der anderen bemächtigend oder sogar verletzend auftreten.

Gegenwärtig befasst sich die Pädagogik umfänglich mit ihrer Geschichte als Gewaltgeschichte. Bis weit in das 20. Jahrhundert wurde die körperliche und geistige Unterlegenheit von Heranwachsenden als ‚Machtinstrument‘ in der Erziehung genutzt und ausgenutzt. Das gilt nicht nur für die totalitären Regime und die dort verfolgte Schaffung eines „neuen Menschen“. Adorno hat die nationalsozialistische Erziehung der Härte als Gleichgültigkeit gegenüber dem Schmerz schlechthin bezeichnet. Die Härte gegenüber sich selbst rechtfertigte auch das Hart-Sein gegenüber anderen (vgl. Adorno 1971, S. 96). Über die Erziehung hinaus vermittelt sich hier die tiefe Verwurzelung der Gewalt in Kultur und Gesellschaft. Adorno verweist in seinem Text auch auf die geschichtlichen ‚Vorläufer‘ der nationalsozialistischen Erziehung. Michael Haneke hat diese Vorläufer in seinem sehenswerten Film „Das weiße Band“ (2009) zur Darstellung gebracht.

Dass Gewalt in der Erziehung tief verankert ist, lässt sich an den Dingen, Gerätschaften und Räumen der Erziehung leicht ersehen. Der „Stock“ beispielsweise wurde zur Steigerung der „Verletzungseffizienz“ eingesetzt. Jugend- und Erziehungsheime waren auch in demokratischen Gesellschaften Einrichtungen der Disziplinierung, der Exklusion oder sogar der Ausrottung, wie im Falle der kanadischen Boarding Schools für die indigene Bevölkerung, die bis in die 1990er Jahre existierten. Im Namen eines ‚pädagogischen‘ Auftrags stellten diese Institutionen also eine Schaltstelle sanktionierter gesellschaftlicher Aktionsmacht dar, die Ausschluss und Ausrottung prozessierte. Ein weiterer Strang einer gewaltvollen Pädagogik sei hier ebenfalls angeführt: die sexualisierte Gewalt in pädagogischen Verhältnissen, zu der es seit circa zehn Jahren eine intensivere Auseinandersetzung gibt, nachdem bekannt wurde, dass Kinder und Jugendliche in pädagogischen Einrichtungen insbesondere kirchlicher und reformpädagogischer Trägerschaft Opfer dieser Gewalt wurden. Ein wichtiger Aspekt dieser komplexen Gewaltform ist die Grenzverletzung und der Übergriff, der auf der Aktionsmacht der Gewalttätigen beruht und der mit anderen Machtformen der emotionalen Abhängigkeit verknüpft ist.

Die engen Verflechtungen von Macht und Gewalt im Rahmen spezifischer institutioneller pädagogischer Konfigurationen können hier nur als wichtiges aktuelles Thema gekennzeichnet, nicht aber detaillierter behandelt werden. Zwei bedeutsame Referenzpunkte in der gegenwärtigen Thematisierung sollen

jedoch benannt werden. Dies ist zum einen die hohe Bedeutung, das entstandene Leid und den Verlust hörbar zu machen – ein Bezeugen und Erinnern an das begangene Unrecht wie in den schon genannten kanadischen Boarding Schools, den Jugendwerkhöfen in der DDR, in den reformpädagogischen und kirchlichen Einrichtungen. Dem Aufarbeiten und Erinnern kommt, mit anderen Worten, eine zentrale gesellschaftliche Bedeutung in der Auseinandersetzung um Macht und Gewalt in der Erziehung zu. Zum anderen ist auf die steigende Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention (1989) zu verweisen, welche über die Definition von Schutzrechten die Aktionsmacht gegenüber Kindern regelt. Die Konvention verweist auf eine (langsame) gesellschaftliche Entwicklung, die besondere Situation von Kindern und ihre Vulnerabilität mit einem universellen Anspruch zu versehen.

Von der situativen Aktionsmacht unterscheidet Popitz eine *zweite Machtform*, welche längerfristig das Verhalten von Unterlegenen beeinflusst: „Basis dieser instrumentellen Macht ist das Geben- und Nehmen-Können, die Verfügung über Belohnungen und Strafen“ (Popitz 1992, S. 26). Die instrumentelle Macht verweist auf Handlungszusammenhänge, über die verschiedenen Menschen Vorteile zugänglich werden oder Nachteile drohen. Wie Popitz festhält, ist die Handlungssituation im Kontext instrumenteller Macht eine oktroyierte (vgl. ebd.), die Drohung und Versprechen, Angst und Hoffnung impliziert. In pädagogischen Kontexten werden instrumentelle Machtformen insgesamt als „unpädagogisch“ gekennzeichnet und doch kann man nicht umhin festzustellen, dass sie in pädagogischen Zusammenhängen vielfältig und grundständig präsent sind. Erziehende malen Zukünfte aus, die kaum anders denn als Drohung zu verstehen sind: beispielsweise ein schmerzhafter Zahnarztbesuch oder begrenzte berufliche Möglichkeiten. In der Schule gehört zu den klassischen instrumentellen Machtformen die drohende Nicht-Versetzung in die nächste Klassenstufe. Umgekehrt mag ein sehr guter Schulabschluss die Wahl des Wunschstudiums in Aussicht stellen.

Gegenwärtig verstärkt sich die Rückkopplung von Formen instrumenteller Macht an Normalisierungsregime, zum Beispiel welches Niveau von Aufmerksamkeit und Arbeitsfähigkeit von Schüler*innen in der Schule zu erwarten ist [$\uparrow$ Normativität]. Diese Entwicklung steht in einem engen Zusammenhang mit der Weiterentwicklung pädagogischer Diagnostik einerseits und einem sich ausweitenden Risiko-Diskurs andererseits. Der Risiko-Diskurs schürt Zukunftsängste, zum Beispiel beruflich abgehängt zu werden. Die pädagogische Intervention soll vor dieser drohenden Zukunft schützen. Verknüpft ist der Risiko-Diskurs mit einer individualisierenden Logik, nach dem die einzelnen zunehmend in die Verantwortung kommen, ihr eigenes Risiko-Management zu betreiben. Wer aus dem Korridor des Normalen herausfällt, zum Beispiel im Hinblick auf die erwartbare Arbeits- und Leistungsfähigkeit, ist zum Handeln aufgefordert. Zur Herstellung von

Arbeitsfähigkeit und Konzentration könnte eine medizinische Behandlung indiziert sein (beispielsweise Ritalin in Fällen von ADHS) oder es sollte ein anderweitiges privates Bildungsangebot genutzt werden. Es gibt demnach einen Korridor des ‚normalen‘ Sozial- und Leistungsverhaltens, das die Bedingungen des Verbleibs im System bestimmt und damit die Referenz für pädagogische instrumentelle Machtformen bildet.

Als *dritte Machtform* führt Popitz die *autoritative Macht* an, die dem pädagogischen Selbstverständnis am nächsten kommt. Die Wirksamkeit der autoritativen Macht beruht auf einem anerkannten Überlegenheitsverhältnis, zum Beispiel durch Weitergabe eines relevanten Wissens oder durch die Eliminierung von Unsicherheit im Handeln. Die autoritative Macht stellt ein Anerkennungsverhältnis dar, an dem immer wieder gearbeitet werden muss. Popitz versteht sie als eine „innere Macht“ (Popitz 1992, S. 28), da die Anerkennung der autoritativen Macht als maßsetzender Macht auch in Aussicht stellt, von der maßsetzenden Instanz anerkannt zu werden. Die autoritative Macht eröffnet also eine Bestätigung und Bewährung der Machtunterworfenen.

Grundlage der autoritativen Macht der Schule und des Bildungssystems sind Wissen und Bildung. In der aktuellen Diskussion wird dieser Wertemaßstab allerdings zunehmend in Frage gestellt: Angesichts sich verschärfender sozialer Spaltungen (vgl. Nachtwey 2016), der Inflation und Entwertung von Bildungstiteln (vgl. Bourdieu/Passeron 1971) sowie der Erosion des Leistungsprinzips (vgl. Neckel 2013) hat der autoritative Wert von Bildung und Wissen in der modernen Schule in Teilen seine Glaubwürdigkeit eingebüßt. Die Schule ereilt außerdem der Vorwurf, für soziale Selektivität mitverantwortlich zu sein. Bestimmten Schüler*innen zu demonstrieren, dass sie bereits ‚abgehängt‘ seien, gehört zur Realität der Schule. Im Rahmen autoritativer Macht geraten pädagogische Institutionen unter einen Bewährungsdruck.

Die *vierte Form* der Macht ist die *datensetzende Macht*, die Popitz als „objektvermittelte Macht“ (Popitz 1992, S. 31) beschreibt. Es handelt sich um eine Materialisierung von Dingen und Infrastrukturen, durch die faktisch eine Lenkung des Handelns möglich wird. Wie Popitz festhält, baut der Mensch Machtentscheidungen in die Dinge ein (vgl. ebd., 32). Aus pädagogischer Sicht bildet didaktisches Material eine zentrale datensetzende Macht. Es bereitet das Setting des Lernens und legt fest, womit und wie gelernt wird. Dass häufig auch bestimmt wird, was gelernt wird, lässt sich am Montessori-Material nachvollziehen, in das eine Fehlerkontrolle eingebaut ist. Es gibt beispielsweise nur eine mögliche richtige Anordnung nach Größe oder Farbabstufung.

Aktuell bildet die Digitalisierung des Lernens einen wesentlichen Gesichtspunkt im Umbau pädagogischer Machtformationen im Sinne einer datensetzenden Macht. In programmierten Lernumgebungen bewegen sich die Nutzer*innen unter totaler Kontrolle der Programmvorgaben. Zugleich sind die Schritte der Lernenden qua Datenerhebung und -speicherung vollständig

rekonstruierbar. Die Auswertung dieser Daten bildet eine neuartige pädagogisch-algorithmische Rationalität, welche die pädagogische Diagnostik zu einer *Learning Analytics* erweitert. Die Erhebung und Verarbeitung großer Datenmengen verändern den Blick auf das Lernen der Individuen, das als weitgehend zugänglich und erforschbar erscheint. Dies befördert die Hoffnung der technologischen Auflösung von Lernproblemen und -hindernissen aller Art.

Das Ideal, das die Digitalisierung antreibt, ist die Hoffnung auf die individuelle Optimierung des Lernens, genauer: das Versprechen eines möglichst effizienten Lernens, das den individuellen Potenzialen auf besondere Weise gerecht wird. Insofern als mit diesem Versprechen die Aussicht auf eine erfolgreiche Zukunft erneuert werden kann, setzen Akteure und Organisationen aus dem Bildungsbereich auf Digitalisierung, auch um ihre eigene autoritative Macht zu sichern. Akteure aus dem Wirtschaftssektor, welche die ökonomischen Gewinnchancen in diesem Bereich erkannt haben, wenden sich zunehmend dem Bildungsbereich zu, auch in dem Wissen, dass Daten mittlerweile selbst zu einem wichtigen Kapital für die zukünftige Wertschöpfung geworden sind. Was mit der datensetzenden Macht, die massenhaft Daten über Menschen generiert, forciert wird, ist das Problem der Überwachung, also die Unmöglichkeit, sich der Bestimmung durch Daten zu entziehen. In den USA berechnet bereits ein Algorithmus, wie wahrscheinlich es ist, dass ein*e Straftäter*in erneut straffällig wird, mit Folgen für die Bemessung einer Bewährung.

Pädagogische Macht in Bewegung

Die eingangs aufgeworfenen Fragen danach, wo Erziehung und Pädagogik beginnen und wo sie aufhören – und wer darüber bestimmt, haben bezüglich der Aktionsmacht die Abgrenzung von Macht und Gewalt in den Blick gerückt. Die ↑Geschichte der Erziehung ist vielfältig als Gewaltgeschichte entzifferbar, als von Destruktivität und Disziplinierung geprägt, mit denen die Differenz über wertenes und unwertes Leben prozessiert wurde. Als weitere Gewaltform ist die sexualisierte Gewalt zur Sprache gekommen, deren Aktionsmacht auf einer Ausbeutung von Abhängigkeit und Anerkennung beruht. Die Aufarbeitung dieser Macht- und Gewaltverhältnisse verweist auf einen Gesichtspunkt, der für einen erziehungswissenschaftlich eingesetzten Machtbegriff selbst relevant ist. In Auseinandersetzung mit diesen in die Gegenwart hineinreichenden Macht- und Gewaltverhältnissen kann sich eine systematische Reflexivität ausbilden, welche auf die Übergänge von Macht und Gewalt fokussiert: Wo erfolgt die Entgrenzung zu einem Gewaltverhältnis? Ist der Begriff der Entgrenzung überhaupt angemessen, um den Zusammenhang von Macht und Gewalt in pädagogischen Verhältnissen zu bestimmen? Die Abgrenzung von Macht und

Gewalt, wie sie zum Beispiel von Arendt vorgeschlagen wurde („Was niemals aus den Gewehrläufen kommt, ist Macht“; Arendt 1970, S. 54), birgt die Gefahr, die Verflechtungen zu übersehen, darunter die symbolische Vorbereitung und Fundierung von Gewalt. Mit dem Durchbrechen des Schweigens und der Aufarbeitung von Macht-Gewalt-Verhältnissen werden gegenwärtig ihre Wirkmächtigkeit und ihre Vollzugslogiken sichtbar gemacht und einer analytischen Durchdringung zugänglich.

Dem Risikodiskurs, der im Kontext der instrumentellen Machtausübung erläutert wurde, unterliegt – mit Foucault gesprochen – die biopolitische Logik der Präventionsmacht: Es gilt zu verhindern, was als negative Zukunft droht. Die Individuen haben sich innerhalb eines Korridors im Sinne eines Normalbereichs zu bewegen; andernfalls drohen Maßnahmen und Interventionen, um Defizite und Nachteile zu kompensieren. Die pädagogische Macht verlegt sich auf Risikovermessung und Risikomanagement – angetrieben von Angst und Verunsicherung (vgl. Thompson/Zirfas 2021). Diese Machtformation gehört zu einem bedeutsamen globalen Regierungskomplex, in dem Bildung und wirtschaftliches Auskommen miteinander versponnen und zum Gegenstand von Wettbewerb werden. Aus der Perspektive einer pädagogischen Machtanalytik ist bedeutsam, diesen Regierungskomplex im Hinblick auf die biopolitische Formierung der Individuen analytisch zu durchdringen.

Die letzten Ausführungen zur ↑Digitalisierung des Lernens lassen sich hier anschließen, obgleich diese über die klassische Präventionsmacht hinausweisen. Die hier wirksame Machtformation bringt eine soziotechnische Refiguration des Individuums mit sich, das fortan in Vernetzung existiert – in und mit seinen Daten. Erhöht ist damit nicht nur die Granularität der Macht durch das schiere Ausmaß von Daten zu Lebens- und Lernverläufen – es existiert ein weitgehender Zugriff, was die Lernsituation und die prospektiven weiteren Möglichkeiten des Lernens betrifft. Die Medialität der datensetzenden Macht, durch die wir uns ansichtig werden, weitet sich aus, lässt sich kaum mehr abgrenzen. Genährt wird das Ideal eines optimierten und effizienten Lernens – eines Lernens, das an der Realisierbarkeit des Potenzials ansetzt. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht wird entscheidend sein, die Versprechungen der Produktivität dieser Macht auf ihre limitierenden und destruktiven Aspekte hin zu befragen.

Christiane Thompson

Bonusmaterial

Haggis, P. (2004): L. A. Crash [Film]. Vereinigte Staaten: Universum Film • Haneke, M. (2009): Das weiße Band – Eine deutsche Kindergeschichte [Film]. Deutschland/Frankreich/Italien/Österreich: X-Filme/Wega Film/Lucky Red • Sahin, C. (2019): Taxi. Berlin • Schimmeck, T. (2017): Schicksalsmaschinen: Algorithmen im US-Justizsystem [Radiobeitrag]. Deutschlandfunk Kultur, 20. Juni • Vinterberg, T. (1998): Das Fest [Film]. Dänemark/Schweden: Arthous