

Macht, Herrschaft und Gewalt im Kontext schulischer Reformen

AutorIn: [Ursula Dopplinger](#)

Das Schulsystem ist ein fruchtbarer Nährboden für Macht. Dies ist aber nicht nur negativ zu sehen, sondern kann auch positive Auswirkungen haben, meint Ursula Dopplinger. Sie untersucht Macht, Herrschaft und Gewalt im Kontext schulischer Reformen, um sie mit Norbert Elias und Michel Foucault zu analysieren ...

Abstract

Macht, Herrschaft und Gewalt haben vor allem negative Konnotationen. Das hat seine Ursachen in den Konsequenzen von Interaktionen, die auf Macht und Herrschaft gründen. Das Schulsystem mit seiner politisch hierarchisch aufgebauten Struktur ist Nährboden für Macht, Herrschaft, Souveränität und dgl. mehr. Was diese Begriffe aber tatsächlich in sich bergen und dass nicht alles, was negativ aussieht, auch negative Auswirkungen im Speziellen haben muss, veranschaulicht dieser Beitrag.

Power, domination and violence have, above all, negative connotations. This has its causes in the consequences of interactions based on power and rule. The school system with its politically hierarchical structure is the breeding ground for power, domination, sovereignty and the like. However, what these terms actually contain, and that not everything negative has to have negative effects in particular, is illustrated by this contribution.

1. Einleitung

Reformen und Veränderungen implizieren Konflikte jeder Art. In diesen Konflikten spielen Macht, Herrschaft und Souveränität eine zentrale Rolle. Macht, Herrschaft und Souveränität sind Begriffe, die unmittelbar mit systemischen Entwicklungen im System Schule verbunden sind, die etwa bei der Einführung der Vermittlung von Medienkompetenz relevant sind. Diese Begriffe werden daher in einem ersten Schritt dargestellt, damit ersichtlich und vor allem auch verständlich wird, welche Mechanismen bei Schulentwicklungen, wie zum Beispiel bei der Vermittlung von digitaler Medienkompetenz, wirken. Ziel ist, die Schulentwicklung im Blick auf die Einführung der Vermittlung von digitaler Medienkompetenz besser zu verstehen und einen Erklärungsansatz zu entwickeln, der die Gefahren, Probleme und auch Notwendigkeiten aufzeigt, denen Veränderungen in der Schule unterworfen sind. Daher werden in einem weiteren Schritt Aspekte von Macht, Herrschaft und Souveränität, die für die Etablierung pädagogischer Reformen relevant sein können, im schulsystemischen Zusammenhang diskutiert.

Erkenntnistheoretisch stützen sich die Ergebnisse auf die sogenannte Vorgehensweise der "Mixed-Method", wobei epistemologisch vor allem eine ideologiekritische Reflexion im Sinne von M. Foucault einerseits und andererseits die Interpretationen von James Coleman über ein Systemverhalten und von Norbert Elias über Systemzusammenhänge diesem Artikel zugrunde liegen.

1. Macht

Michel Foucault stellt die Frage: "Was ist die Macht?" (Foucault 1996, 29) und er beantwortet sie zunächst mit den Worten: "Die Macht ist jene konkrete Größe, die das Individuum innehat und die es ganz oder teilweise abtritt, um politische Macht oder Souveränität zu gewinnen" (Foucault 1996, 29). Mit anderen Worten stellt Foucault die politische Macht vorerst als eine Art vertraglichen Tauschhandel dar. Er konstatiert damit eine deutliche Analogie zwischen Macht und Gütern bzw. zwischen Macht und Reichtum, womit die Ökonomie ins Spiel kommt. Darüber hinaus sagt Foucault über die Macht, "dass die Macht im Wesentlichen das ist, was unterdrückt" (Foucault 1996,

31). Foucault stellt fest, dass dies nicht wirklich etwas Neues ist. Er fährt fort mit der Unterscheidung von "Vertragsmacht, deren Grenzen oder besser deren Grenzüberschreitung die Unterdrückung ist" (Foucault 1996, 34) und dem Schema Krieg. In beiden Fällen gibt es Unterdrückung, bei der es um die Fortsetzung von Herrschaftsverhältnissen geht.

Die Macht ist aber auch einem Prozess unterworfen, der zu einem neuen Machtmechanismus mit völlig neuen Instrumenten und Apparaten geführt hat und mit den Souveränitätsverhältnissen nicht zusammen passt: "Dieser neue Mechanismus bezieht sich zunächst auf die Körper und mehr auf das, was diese tun, als auf die Erde und ihr Produkt" (Foucault 1996, 51). Verständlicher wird dies, wenn zur Erläuterung die Definition von Max Weber herangezogen wird. Nach Weber bedeutet Macht "jede Chance innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen durchzusetzen, gleichviel, worauf diese Chance beruht" (Weber cit. op. Amann 1996, 217). Schulische Hierarchien, die sehr streng geordnet sind, finden in diesen Zitaten ihre Anwendung.

Herrschaft ist dann institutionalisierte Macht, d.h. diese ist bis zu einem gewissen Grad abgesichert. Zusätzlich weist Amann darauf hin, dass "zur Weber'schen Definition die Fähigkeit und Absicht kommen muss, ein Ziel umzusetzen" (Amann 1996, 217). In der Konzeption der Philosophen der Aufklärung bedeutet der Gesellschaftsvertrag die Übertragung von Rechten Einzelner auf einen republikanischen Souverän aus welchen Gründen auch immer. In der gegenwärtigen Gesellschaft komme diesem Herrschaftssystem die spezielle Funktion der Aufrechterhaltung des ökonomischen Systems zu, d.h. der Aufrechterhaltung spezifischer Produktionsprozesse genauso wie der Stützung des ökonomischen Systems bei etwaigen inhärenten Krisen. Daneben impliziert dies, dass sich das Herrschaftssystem auch, aber nicht nur deswegen, selbst erhalten muss.

Das greifen auch Melzer et. al im Blick auf die Schule auf: "Gewalt ist mit Zerstörung und Leid verbunden und besitzt zugleich - besonders für Jugendliche - Faszination. Gewalt begegnet uns in Form von kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen Völkern, Verbänden und Stämmen und ebenso in unserem Alltag - auch in der Schule. Gewaltvorkommnisse werden massiv kritisiert, aber ohne Gewalt würde das Leben in keinem dieser Zusammenhänge funktionieren" (Melzer, Schubarth, & Ehninger 2011, 15). Damit ist schon sehr viel gesagt, vor allem, dass Gewalt keine Randerscheinung ist. Marshall Rosenberg spricht implizit die angeführte Faszination an, indem er Gewalt folgendermaßen erklärt: "Konflikte und Gewalt entsteht überall dort, wo Menschen sich in ihren Bedürfnissen eingeschränkt fühlen. Denn Menschen brauchen nicht nur Nahrung und ein Zuhause, sondern ebenso essentiell auch Respekt und Wertschätzung." (Rosenberg 2004, 2).

Um aber von Gewalt sprechen zu können, muss für jede Form der Interaktion ein Mechanismus ausdifferenziert sein, der entscheidet, was und ab wann etwas Gewalt zugeschrieben werden kann. Dieser Mechanismus wird durch das Rechtssystem bereitgestellt. "Durch die Monopolisierung von Gewalt und die Generalisierung der Negationskompetenz garantiert das Recht ein weitreichendes Negations- und Konfliktpotential in der modernen Gesellschaft, das sie zur Ausdifferenzierung benötigt. Durch die Einschränkung der Mittel erlaubt es Konflikte, die in Interaktionen ansonsten vermieden worden sind." (Bonacker 2008, 278). Das bedeutet, dass Gewalt durch eine monopolisierte Rechtsprechung verwaltet wird. Das gilt in beide Richtungen: Einerseits in der Ausdifferenzierung von Gewalt per se und in weiterer Folge deren Verhinderung, andererseits im rechtmäßigen Einsatz von Gewalt zur Verhinderung von unkontrollierter und unrechtmäßiger Anwendung von Gewalt. "Das Recht verwaltet die Gewalt in dem Maße, wie es seinen Code mit dem organisch-physischen Potential jedes Menschen verknüpft ..." (Bonacker 2008, 279).

Gewalt im Schulsystem ist durch das Rechtssystem im hohen Maß verwaltet ungeachtet des Umstandes, dass es gerade in diesem System nicht nur das Rechtssystem, sondern auch das Gefühlssystem gibt, das sich u.a. auf Anerkennung stützt. Anerkennung ist wiederum abhängig vom Wertesystem einer Gesellschaft. Implizite Normen und Kontextwissen sind Grundlagen der sozialen Wertschätzung. "Selbst unter den Bedingungen eines hochpluralisierten und -individualisierten Systems sozialer Wertschätzung ist die Anerkennung des Anderen jedoch an die Existenz eines übergreifenden Werthorizonts gebunden. Aus der Zwangsläufigkeit, die individuellen Ansprüche der Wertschätzung nur in den umfassenden Kontexten einer Wertgemeinschaft definieren zu können, entsteht eine andauernde Spannung" (Bonacker 2008, 325). Gewalt hat demnach viele Gestalten und noch mehr Ursachen, die in den Klassenzimmern unterschiedlich motiviert in Erscheinung treten. Das gilt jedoch nicht nur für

die Klassenzimmer, sondern auch Konferenzzimmer, Direktionen und Schulbehörden.

Gewalt tritt also von der Mikroebene bis hin zur Makroebene auf, je nachdem, ob es um Gewalt zwischen Eheleuten, im Schulsystem oder zwischen Nationen geht. Im dritten Fall kann auch von Krieg gesprochen werden. Dabei gehen Konflikte, gewaltsame Handlungen, Aggressivität und Aggression oft ineinander über: "Die Begriffe Konflikt, Gewalt, Aggressivität und Aggression unterliegen je für sich keiner einheitlichen Definition und lassen sich zudem nicht eindeutig voneinander abgrenzen. Insbesondere der Gewaltbegriff steht immer in einem historischen und sozialen Kontext, sowohl was sein Verständnis als auch seine jeweilige Bewertung und Eingrenzung angeht" (Kilb 2012, 9). Was bedeutet dies für die Schulentwicklung?

James Coleman zeigt in seiner Erklärung des Verhaltens sozialer Systeme auf, wenn ein bestimmter Eingriff die Systemebene beeinflussen soll, die Änderungen auf einer tieferen Ebene als der zu beeinflussenden Ebene ansetzen muss, weil erst dann Konsequenzen für das System entstehen (vgl. Coleman 1991). In weiterer Folge können Erklärungen in Bezug auf das Systemverhalten primär durch die Darstellung von Handlungen und Einstellungen zielführender sein, als wenn allgemeine Erklärungen über gewisse Systeme erfolgen. "Eine Erklärung von Systemverhalten aufgrund innerer Analyse von Handlungen und Einstellungen tieferer Ebenen ist wahrscheinlich stabiler und allgemeiner als eine Erklärung, die auf der Systemebene stehen bleibt. Da das Systemverhalten aus den Handlungen seiner Bestandteile hervorgeht, kann man erwarten, dass die Kenntnis der Verknüpfung dieser Bestandteile zu einem Systemverhalten eine größere Vorhersagbarkeit garantiert als eine Erklärung, die sich auf statistische Beziehungen der Oberflächeneigenschaften des Systems stützt." (Coleman 1991: 4).

Coleman bringt damit die Struktur von zwei Übergangstypen zur Sprache, von denen schon Norbert Elias gesprochen hat, nämlich von der Makro zur Mikro und von der Mikro zur Makroebene. So weist Coleman in der Handlungstheorie der Individualebene zusätzlich darauf hin, "dass Individuen dazu neigen, sich systematisch so zu verhalten, dass sie die Ergebnisse ihrer Handlungen weniger gut bewerten als Ergebnisse, die durch andere Handlungen hervorgerufen worden wären. Zu diesen systematischen Verzerrungen gehört die Überschätzung von Wahrscheinlichkeiten unwahrscheinlicher Ereignisse. Oder es kommt vor, dass man sich in der Einschätzung einer Situation, in der eine bestimmte Wahl getroffen werden muss, (und damit auch bei der Wahl selber) von Elementen der Situationsbeschreibung beeinflussen lässt, die für das Ergebnis irrelevant sind" (Coleman 1991: 18). Mit anderen Worten lässt sich die Interdependenz von Handlungen nicht nur durch Machtbalancen sondern auch durch kollektive oder soziale Entscheidungen ausdrücken bzw. erklären.

Beim Bildungssystem werden Informationen wie in jedem großen System des 21. Jahrhunderts über digitale Medien wie das Internet vermittelt. Jene Personen, die diese Information verbreiten, sind aber innerhalb des Systems selbst Akteure mit eigenen Interessen. Daraus kann geschlossen werden, dass sowohl der Umfang als auch die Art der Information, die anderen Akteuren zugänglich gemacht werden, beeinflusst sind. In weiterer Folge werden diese Informationen durch unterschiedliche Kommunikationsstrukturen verändert. Somit lässt sich ein Schwanken von Informationen von der Makroebene zur individuellen Ebene orten. Daraus ergibt sich folgende Situation: Institutionen, wie das Bildungssystem erfüllen in einer Gesellschaft eine bestimmte Funktion, nämlich bis zu einem gewissen Grad das Regeln des Zusammenlebens der Generationen und vor allem die Vermittlung von bestimmten Fähigkeiten und Kenntnissen sowie die Orientierung des Handelns an übergeordneter gesellschaftlicher Wertmaßstäbe, womit das soziale Handeln und im Bildungssystem der Erwerb von Schlüsselkompetenzen gemeint sind. Allein daraus wird ersichtlich, dass jede Informationsweitergabe und insbesondere digitale Informationen in ihrer Vielfältigkeit einer sehr komplexen Struktur unterworfen sind. Diese Komplexität impliziert bei Reformen wiederum die Berücksichtigung von drei Aspekten:

1. Der Innovationsaspekt: Projekte und Überlegungen zu Reformen stellen einen Innovationsprozess dar, der allein durch die dazu notwendigen Interaktionen sehr labil und störanfällig ist. Die negative Konnotation von Macht und Herrschaft bei Innovationen kann aber zu Unrecht bestehen, vor allem dann, wenn während solcher innovativen Prozesse implizit eine Verunsicherung vorherrscht, die positiven Veränderungen im Weg stehen. Darüber hinaus löst jede Art der Abweichung vom ursprünglichen Projektplan Irritationen und

Verunsicherungen unter den TeilnehmerInnen aus, die einen positiven Verlauf eines Projektes gefährden können und auch kontraproduktiv wirken können. Gemäß der Definition von Max Weber könnten durch Machtausübung solche Entwicklungen einem positiven Ergebnis zugeführt werden. Daraus kann geschlossen werden, dass bei Innovationsprojekten die TeilnehmerInnen möglichst wenig mit Störungen konfrontiert werden sollten, indem Macht oder Herrschaftsbeziehungen zum Tragen kommen. Vor allem bei auftretenden Irritationen zeigt sich daher auch die große Notwendigkeit einer kompetenten Projektleitung. (vgl. Dopplinger 2014). Interessant ist bei dieser Terminologie, dass Kompetenz in einem gewissen und sehr strukturierten Ausmaß eine Souveränität impliziert, die wie oben angeführt eng verbunden ist mit Macht und Herrschaft.

2. Das Streben nach Komplexitätsreduktion: Menschen sind grundsätzlich, aber besonders bei Innovationsprozessen bestrebt, die Komplexität, die durch das Neue hervorgerufen wird, zu reduzieren. Ein komplexer Ablauf kann schnell zu einer Überforderung führen. Das gilt auch für die Anzahl der TeilnehmerInnen. Das heißt, dass sowohl die Struktur des Projektes für alle TeilnehmerInnen verständlich sein muss, als auch die Anzahl der involvierten Personen selbst vor allem in der Pilotphase eines Projektes überschaubar und daher limitiert sein muss. Zu viele TeilnehmerInnen mit zu vielen verschiedenen Aufgaben wirken sich kontraproduktiv auf den Projektverlauf aus, was wiederum Auswirkungen auf die Ergebnisse damit verbundene Reformansätze hat. (vgl. Dopplinger 2014). Dazu seien beispielhaft folgende Fragen in den Raum gestellt: Wie viele Lehrkräfte sind in das Projekt Gesamtschule involviert? Wie viele Lehrkräfte sind mit einem Schlag und in welchem Ausmaß davon betroffen, wenn die Lehrverpflichtung ohne didaktische Überlegungen für die regionalen Gegebenheiten erhöht wird? Bei solchen Projekten, die ideologisch, sozial oder volkswirtschaftliche Ursachen bzw. Notwendigkeiten darstellen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass es trotz hierarchisch geordneter Interdependenzen nur zu harmonischen Interaktionen kommt. Die Folgen und Auswirkungen von spannungsgeladenen Interaktionen sind für die Heranwachsenden langfristig am größten.
3. Das Klassenlehrersystem: In der Grundschule können sich Lehrpersonen durch das Klassenlehrersystem sehr leicht und schnell in den eigenen Aufgabenbereich, also konkret in die eigene Klasse, die sie nahezu exklusiv unterrichten, zurückziehen. Dadurch ist auch ein fächerübergreifender Unterricht sehr leicht möglich, weil fast alle Gegenstände (Werkerziehung und Religion bilden eine Ausnahme) von einer Person unterrichtet werden. Allerdings findet eine Kommunikation oder eine Koordination unter den Lehrpersonen vor allem in größeren Schulen weniger häufig als in den anderen Schultypen statt, weil keine Notwendigkeit besteht. In kleinere Schulen haben die Kolleg/innen jedoch mehr Möglichkeiten miteinander in Kontakt treten zu können, da die organisatorischen Strukturen wesentlich einfacher sind und Kommunikation nicht erst verordnet werden muss, bzw. Strukturen dafür geschaffen werden müssen. Größere Projekte und Veränderung sind daher auch mit größter Sorgfalt sowohl in Bezug auf die Planung als auch auf die erforderlichen Strukturen durchzuführen, da die Erreichbarkeit der Lehrpersonen in der Grundschule sehr stark von deren Motivation zum Engagement abhängt. Auch hier können Macht bis hin zur verbalen Gewalt von Vorgesetzten oder Kolleg/innen Motivationsfaktoren im negativen Sinn darstellen (vgl. Dopplinger 2014).

2. Aus der Geschichte lernen

Unter der Perspektive der Strukturen der menschlichen Geschichte, von denen Norbert Elias spricht, werden die Probleme bei Reformversuchen im Bildungssystem verständlich: Konflikte konnten einerseits immer nur in kleinen Schritten gelöst werden und andererseits erst, wenn es dazu eine Notwendigkeit, die meist einen politischen Hintergrund aufwies, gab. Es liegt wohl in der Natur von auftretenden Irritationen und Verunsicherungen, dass sie weder linear noch gleichförmig verlaufen. Zu vielen verschiedenen beeinflussenden Faktoren unterliegen die Ursachen der Probleme, als dass man von klar strukturierten und nachhaltigen Lösungsansätzen sprechen könnte. Konflikte sind im Schulbereich, wie die Geschichte des Bildungssystems in Österreich uns zeigt, an der Tagesordnung. Die Vergangenheit lehrt uns aber auch, dass im Bildungswesen bei Reformen zum überwiegenden Teil zu viele Akteure mitreden und auch beeinflussen dürfen, die weder unmittelbar in das Bildungswesen involviert sind, noch ausreichende Kenntnisse einerseits über die Bedürfnisse von Heranwachsenden und andererseits über

die Bedürfnisse des Lehrpersonals haben. Vielmehr geht es diesen Akteuren um die Durchsetzung der eigenen Interessen, die sowohl kurzfristiger als auch langfristiger Natur sein können. Damit aber das Bildungssystem mit seinen Verantwortlichen trotzdem handlungsfähig bleiben kann, ist eine Durchsetzungskraft einer bzw. bestimmter Einflussnehmer auf das Bildungswesen notwendig. Damit kommt aber auch hier der Aspekt der Machtausübung, zum Tragen.

Norbert Elias ruft ins Bewusstsein, was es mit der Macht auf sich hat. "Macht eines anderen ist etwas, das man fürchtet: Er kann uns zwingen, etwas zu tun, ob wir es wollen oder nicht. Macht ist suspekt: Menschen gebrauchen ihre Macht, um andere für ihre eigenen Zwecke auszubeuten. Macht erscheint als unethisch: Jeder Mensch sollte in der Lage sein, alle Entscheidungen für sich selbst zu treffen. [...] Man sagt, jemand "hat" Macht und lässt es dabei bewenden, obwohl der Wortgebrauch, der Macht als ein Ding erscheinen lässt, in eine Sackgasse führt. Machtprobleme lassen sich nur der Lösung näher bringen, wenn man unter Macht unzweideutig die Struktureigentümlichkeit einer Beziehung versteht, die allgegenwärtig und die - als Struktureigentümlichkeit - weder gut noch schlecht ist. Sie kann beides sein. Wir hängen von anderen ab, andere hängen von uns ab. Insofern als wir mehr von anderen abhängen als sie von uns, mehr auf andere angewiesen sind als sie auf uns, haben sie Macht über uns, ob wir nun durch nackte Gewalt von ihnen abhängig geworden sind oder durch unsere Liebe oder durch unser Bedürfnis, geliebt zu werden, durch unser Bedürfnis nach Geld, Gesundheit, Status, Karriere und Abwechslung" (Elias 1970/2009, 97). Der springen Punkt dabei ist, dass Norbert Elias Macht nicht als einen Zustand sieht, sondern als einen Beziehungsbegriff. Macht entsteht, wenn die Balance der Beziehung, durch welchen Grund auch immer, ins Wanken gerät. Daher spricht Elias auch von der Machtbalance.

Ich möchte nun dieses theoretische Verständnis auf die Beziehung der Schulbehörden zur Lehrerschaft übertragen: Auch hier ist erkennbar, dass die Macht der Schulbehörden nicht auf einem Status beruht, sondern dass diese durch Beziehungen lebt. Sie lebt in vielerlei Hinsicht, weil die Lehrkräfte das Bedürfnis nach Geld und wenngleich eine Minderheit, aber dennoch nach Karriere haben. Sie lebt, weil ein moderner Staat und die darin lebenden Gesellschaften und Organisationen darauf angewiesen sind, dass der Nachwuchs gut ausgebildet wird. Sie lebt, weil Eltern ihre Kinder lieben und ihnen eine bestmögliche Ausbildung angedeihen lassen wollen. Gerade auf der Ebene des Bildungswesens sind die Figurationen enorm. Je differenzierte aber ein System ist, desto zentraler ist meistens die Leitung bzw. die Steuerungsgruppe dieses Systems. Bei Wirtschaftsbetrieben kann man das sehr häufig beobachten. Im Bildungswesen gibt es aber nicht nur eine sehr hohe innere Differenzierung, die Steuerungsgruppe selbst ist in einem sehr hohen Maß differenziert. Im österreichischen Pflichtschulwesen gibt es für jede Schule bzw. in sehr kleinen Volksschulen für jeden Schulverband eine Direktion, dann kommen die Instanzen der Pflichtschulräte, danach der Landesschulräte und schließlich noch das Ministerium. Es ist daher nicht verwunderlich, dass es aufgrund dieser stark abgestuften Hierarchien es vielfältige Machtbeziehungen gibt.

Bei der Veränderung einer Ebene sollte immer mit Veränderungen der in der Hierarchie darunter liegenden Ebene begonnen werden, will man effizient und nachhaltig eine Reform durchführen. Das hat bereits - wie oben angeführt - James Coleman festgestellt (vgl. Coleman 1991). Dabei muss aber auch auf die Machtbalance, die ja eine Beziehung darstellt, so geachtet werden, dass den Individuen, die aufgrund einer Machteinwirkung die Interessen anderer durchführen sollen, nicht demotiviert werden, im Gegenteil, die so genannten Motivationssysteme müssen gehegt und gepflegt werden.

Im Pflichtschulbereich ist es daher praktisch unmöglich, die Strukturen für Unterrichtsreformen auf ministerieller Ebene zu schaffen, weil diejenigen, die diese Strukturen umsetzen und mit ihnen arbeiten sollen, sich nicht nur eine, sondern drei bzw. vier Ebenen darunter befinden. Dazu sei ein Beispiel angeführt: Bei der Einführung der Vermittlung von digitaler Medienkompetenz in der Grundschule gibt es schon lange folgende Lehrplanforderung: "Entwicklung und Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einsichten und Einstellungen, die dem Erlernen der elementaren Kulturtechniken (einschließlich eines kindgerechten Umganges mit modernen Kommunikations- und Informationstechnologien), ... dienen." (Bauer et al. 2000: 20). Nachdem bei der Vermittlung von digitaler Medienkompetenz aber zusätzlich noch ein großer finanzieller Faktor - durch die Anschaffungskosten von Computer, Tablets und dgl. - mit im Spiel ist, sind nicht nur die oben angeführten Aspekte der Innovation, Komplexität und des Schulsystems ein Hemmschuh effizienter und vor allem flächendeckender digitaler Medienentwicklung. Die Schere jener Schulen, wo der Einsatz von digitalen Medien alltäglich ist zu jenen, in denen

keinerlei digitale Medien zum Einsatz kommen, könnte größer nicht sein. Mit anderen Worten ist die Schulentwicklung im Bereich der Vermittlung digitaler Medienkompetenz ein sehr augenscheinliches Beispiel dafür, dass Entwicklungen wesentlich erfolgversprechender sind, wenn sie nach dem "bottom-up-Ansatz" ablaufen, als wenn sie "top-down" verordnet werden.

Es kann daher die These aufgestellt werden, dass eine künftige Reform in Bezug auf Unterrichtsumstrukturierungen in der Grundschule wesentlich mehr und kleinere Schritte mit einem geringeren Machtpotential erfordert, als dies zum Beispiel in den Höheren Schulen der Fall ist, da diese direkt dem Ministerium unterstehen. Sollen daher Veränderungen in der Grundschule effizient und nachhaltig durchgeführt werden, ist die Initiative dazu entweder von den Pflichtschulräten oder noch besser von den Direktionen auszugehen. Damit würde den Schulleitungen in der Grundschule eine vor allem implizit sehr bedeutende Rolle zufallen. Aktuelle Bestrebungen österreichweit den Schulleitungen mehr Kompetenzen einzuräumen, würde unter dem Blickwinkel der digitalen und medialen Reformpädagogik Genüge getan werden. Das erweiterte Machtpotential auf Mesoebene verursacht aber ein gewisses Unbehagen und eine Unsicherheit auf Mikroebene, der nur mit einem verantwortungsbewussten Umgang entgegen gewirkt werden kann.

Im Sinne der Machtbalance wäre es daher auch nicht verwunderlich, wenn sich das BMBF eine Abschaffung der Landesschulräte wünschte. Werden nämlich in einer Verwaltungsreform entweder Landesschulräte oder Pflichtschulräte wegrationalisiert, ändern sich auch die Machtbalancen primär zu Gunsten der hierarchisch höher liegenden Ebene. Darüber hinaus gäbe es eine strukturelle Komplexitätsreduktion, die allerdings eine breite, digitale Medienkompetenz im Sinne der modernen Kommunikationstechnologie voraussetzt. Die Ambivalenz bei dieser Thematik ist unübersehbar: Einerseits wird unter der Schülerschaft genauso wie unter den Lehrpersonen eine österreichweite Förderung der digitalen Medienkompetenz angestrebt. Andererseits soll auch einer Schulautonomie Rechnung getragen werden, die sich nach den örtlichen Gegebenheiten richtet. Eine groß angelegte Reform, wie es zum Beispiel eine Verwaltungsreform darstellen würde, kann daher nur mit einer systemischen Umstrukturierung einhergehen und das wiederum impliziert die beschriebenen Mechanismen von Macht, Herrschaft und Gewalt, wie sie oben beschrieben wurden.

Ein weiterer Aspekt ist, dass Motivationssysteme, die für eine Schulentwicklung genauso wie für Reformen notwendig sind, grundsätzlich von Machtbalancen abhängig sind. Beide Begriffe (Motivationssysteme und Machtbalancen) beschreiben ja Beziehungen, die ineinander greifen und sich gegenseitig beeinflussen. Es ist in diesem Zusammenhang auch nicht relevant auf welcher Basis die Machtbalance beruht, sie sollte nur nicht zu einseitig werden, weil sonst alle Mechanismen der Motivationssysteme versagen würden. Als Konsequenz würden dann auch alle Reformen bzw. eine Schulentwicklung auf der Strecke bleiben.

3. Conclusio

Widerstände und Unsicherheiten vor allem bei digitalen und medialen Reformen sind vorprogrammiert. Deren Umsetzung kann daher nur in sehr kleinen Schritten erfolgen, da damit sowohl einseitige Machtbalancen als auch die Mechanismen von Macht, Herrschaft und Gewalt nicht so augenscheinlich und signifikant stark in Erscheinung treten. Wichtig wäre daher vor allem ein kontinuierlicher Prozess einer angestrebten Veränderung, der in kleinen Schritten erfolgt und nicht ein großer Paukenschlag, der große Veränderungen mit sich bringt, weil damit nur Unbehagen und Unsicherheit unter allen Personen, die im Schulwesen tätig sind, ausgelöst wird. Proteste sind bei solchen Bestrebungen in der Vergangenheit nicht ausgeblieben und werden es auch in Zukunft nicht sein. Gemäß Antoine de Saint Exupéry ist es der Weg der kleinen Schritte, der zum Ziel führen kann. (vgl. Saint Exupéry 2012)

Literatur

- Amann, A. (1996): Soziologie. Ein Leitfaden zu Theorien, Geschichte und Denkweisen (4. Aufl.), Wien: Böhlau.
- Bauer, L, et al. (Hg.) (2000): Lehrplan der Volksschule (9. Auflage), Wien: öbv & hpt.

Bonacker, T. (2008): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien: Eine Einführung (4. Aufl. 2008), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Clausewitz, C. von. (2008): Vom Kriege: vollständige Ausgabe, Hamburg: Nikol.

Coleman, J. (1991): Grundlagen der Sozialtheorie (Reprint 2014, Bd. 1), München: De Gruyter Oldenbourg.

Dopplinger, U. (2014): Mehrwert eLearning?: Reformen, Diskrepanzen und Schlüsselqualifikationen, Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

Elias, N. (2009): Was ist Soziologie?: Grundfragen der Soziologie. (11. Aufl.), Weinheim: Beltz Juventa.

Foucault, M. (1996): In Verteidigung der Gesellschaft: Vorlesung am Collège de France. (M. Ott, Übers.) (3. Ausgabe), Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kilb, R. (2012): Konfliktmanagement und Gewaltprävention: Grundlagen, Handlungsfelder und Konzeptionen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Melzer, W./Schubarth, W./Ehninger, F. (2011): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte (2. überarb. Aufl.), Stuttgart: UTB.

Rosenberg, M. B. (2004): Konflikte lösen durch gewaltfreie Kommunikation (15. Aufl.), Freiburg: Verlag Herder GmbH.

Saint Exupéry, A. de. (2012): Der Kleine Prinz. Originalübersetzung: Taschenbuch mit den farbigen Illustrationen des Autors (G. und J. Leitgeb, Übers.) (73. Aufl.), Düsseldorf: Rauch.

Tags

macht, herrschaft, souveränität, reformen, digitale medienkompetenz

Impressum und Offenlegung gemäß §25 des Mediengesetzes

Medieninhaber: Republik Österreich, Bundesministerium für Bildung

Zuständigkeit: Laut Bundesministeriengesetz 1986 in der jeweils geltenden Fassung

Hersteller: Bundesministerium für Bildung

Verlagsort: Wien

Herstellungsort: Wien

Kontakt: Bundesministerium für Bildung, Abteilung IT/3, Minoritenplatz 5, 1014 Wien

<http://bmb.gv.at>