

ÖSTERREICHISCHE  
PÄDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT



# Erziehung & Unterricht

**TABUS**  
im und über  
den Lehrberuf

1-2  
**2017**  
-----  
167.  
JAHRGANG

# ERZIEHUNG UND UNTERRICHT ÖSTERREICHISCHE PÄDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT

167. Jahrgang des ÖSTERREICHISCHEN SCHULBOTEN

HEFT 1-2|2017

VERLEGER: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, 1020 Wien, Lassallestraße 9b

E-Mail: E&U@oebv.at / Internet: <http://www.oebv.at> (>Zeitschriften)

HERAUSGEBER: MR Mag. Helga Braun, MSc / Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd

REDAKTION: Mag. Dr. Rudolf Beer, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, 0680-2343786 / HR Dr. Wilhelm Beranek (01) 40136-261 / MR Mag. Helga Braun, MSc, bmb, (01)53120-0 / LSI Mag. Dr. Wolfgang Gröpel, Stadtschulrat für Wien, (01) 525 25-0 / MR Mag. Augustin Kern, bmb, (01) 53120-0 / Vizerektorin Univ.-Doz. Dr. Gabriele Khan, Pädagogische Hochschule Kärnten, (0463) 508508-0 / Dr. Walter Weidinger (01) 40136-261.

KORRESPONDENTINNEN UND KORRESPONDENTEN: Dr. Adelheid Berghammer (Oberösterreich), Pädagogische Hochschule, (0732) 7470-2256 / Dr. Petra Hecht (Vorarlberg), Pädagogische Hochschule, (05522) 31199-527 / LSI Erwin Deutsch, MAS MSc (Burgenland), Landesschulrat für Burgenland, (02682) 710152-0 / Mag. Reinhold Embacher (Tirol), Neue Mittelschule 2 Schwaz, (05242) 73855 / PSI Elisabeth Fuchs, M.Ed. (Wien), Stadtschulrat für Wien, (01) 4000-16156 / Dir. Dr. Rudolf Meraner (Südtirol), Pädagogisches Institut, (0039) 0471 417220 / Mag. Dr. Sabine Strauss (Kärnten), Pädagogische Hochschule, (0463) 508508-404 / LSI Mag. Josef Thurner (Salzburg), Landesschulrat für Salzburg, (0662) 8083-0 / Dir. Dr. Josefa Widmann (Niederösterreich), Europa-Mittelschule Pyhra, (02745) 2217 / Dr. Maria Winter (Steiermark), Pädagogische Hochschule, (0316) 8067-6706

ANSCHRIFT DER REDAKTION: 1020 Wien, Lassallestraße 9b, Telefon (01) 40136-261

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement € 68,50 / zuzüglich Versandkosten. Einzelheft € 21,80 / zuzüglich Versandkosten. Die Hefte erscheinen in den Monaten Februar, April, Juni, Oktober und Dezember. Eine Abbestellung des Abonnements kann immer nur am Jahresende erfolgen. Stornierungen werden bis 31. 12. entgegengenommen.

BESTELLUNGEN: Medienlogistik Pichler-ÖBZ GmbH & Co KG, A-2355 Wiener Neudorf, Postfach 133, Telefon (02236) 63535.

ANZEIGEN: auf Anfrage unter E&U@oebv.at

UMSCHLAG und LAYOUT: Susanne Hörner / Martin Stumpauer

HERSTELLER: Martin Stumpauer

DRUCK & VERSAND: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., Horn

ERKLÄRUNG NACH § 25 ABS. 4 MEDIENGESETZ: Die Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ ist eine pädagogische Fachzeitschrift, die sich zum Ziel setzt, die Lehrerschaft über das bildungspolitische Geschehen zu informieren, mit jeweils aktuellen Beiträgen aus Wissenschaft und Forschung zu pädagogischen Fragen Stellung zu nehmen und für die Unterrichtspraxis Möglichkeiten zur Verwirklichung aufzuzeigen.

OFFENLEGUNG NACH § 25 ABS. 1-3 MEDIENGESETZ: Medieninhaber: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, Lassallestraße 9b, 1020 Wien. Unternehmensgegenstand: Verlag und Herstellung von Schulbüchern, pädagogischen Fachbüchern, Lehrmitteln und Drucksorten aller Art, die dem Unterricht, der Bildung und Erziehung der Jugend sowie der Erwachsenenbildung im Sinne von Humanität, Toleranz und Demokratie dienen, sowie der Verlag und die Herstellung von Druckwerken über die österreichische Kultur; Gegenstand des Unternehmens ist ferner die Beteiligung und/oder die Übernahme der Geschäftsführung an gleichartigen oder ähnlichen Unternehmen. Geschäftsführer: Mag. Alfred Schierer; Komplementärin: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH; Kommanditisten: Österreichischer Bundesverlag GmbH 96%, Ernst-Klett-Verlag Wien 4%. Geschäftsführer Österreichischer Bundesverlag GmbH: Hans-Peter Fries.

Mit der Einreichung seines Manuskriptes räumt der Autor dem Verlag für den Fall der Annahme das übertragbare, zeitlich und örtlich unbeschränkte ausschließliche Werknutzungsrecht (§ 24 UrhG) der Veröffentlichung in dieser Zeitschrift ein, einschließlich des Rechts der Vervielfältigung in jedem technischen Verfahren (Druck, Mikrofilm etc.) und der Verbreitung (Verlagsrecht) sowie der Verwertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, des Rechts der Vervielfältigung auf Datenträger jeder Art, der Speicherung in und der Ausgabe durch Datenbanken, der Verbreitung von Vervielfältigungsstücken an die Benutzer, der Sendung (§ 17 UrhG) und sonstigen öffentlichen Wiedergabe (§ 18 UrhG). Gemäß § 36 Abs. 2 UrhG erlischt die Ausschließlichkeit des eingeräumten Verlagsrechts mit Ablauf des dem Erscheinen des Beitrags folgenden Kalenderjahres; dies gilt nicht für die Verwertung durch Datenbanken, diese wird gesondert entgolten.

Bitte beachten Sie, dass in „Erziehung und Unterricht“ nur Erstveröffentlichungen aufgenommen werden. Jedes eingereichte Manuskript unterliegt einem Peer Review. Die endgültige Entscheidung über seine Annahme liegt bei der Redaktion. Artikel sollen acht Seiten möglichst nicht überschreiten. Fordern Sie von der Redaktion Word-Template und Schriftpaket für die Erstellung des Manuskripts an. Senden Sie Ihre Manuskriptdatei und einen Ausdruck davon (Bilddateien zusätzlich extra!) an den Korrespondenten Ihres Bundeslandes oder direkt an die Redaktion „Erziehung und Unterricht“, Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, 1020 Wien, Lassallestraße 9b. E-Mail: E&U@oebv.at

Die in „Erziehung und Unterricht“ veröffentlichten Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion, der HerausgeberInnen oder des Verlags wieder. Für den Inhalt der Artikel sind ausschließlich deren VerfasserInnen verantwortlich.

# Inhalt

<b>In eigener Sache</b> .....	3	
<b>Editorial</b> .....	5	
<b>Schwerpunkt: Tabus im und über den Lehrberuf</b>		
Koordination: Evi Agostini und Nadja Maria Köffler		
Evi Agostini/Nadja Maria Köffler, Vorwort .....	7	
<i>Zu Herkunft und Qualität von Tabus in formalen Bildungskontexten</i>		
Evi Agostini/Nadja Maria Köffler, Schule und Tabu. Eine theoretische Grundlegung .....		16
<i>Beziehungen im Spannungsfeld von (sexualisierter) Nähe und Distanz</i>		
Dietmar Larcher, Das Klassenzimmer als Treibhaus der Gefühle .....	26	
Josef Christian Aigner, Sexualität, Schule und pädagogischer Eros .....	35	
Sara Blumenthal/Miriam Damrow, Tabus in der Sexualerziehung. Wie Scham das Sprechen über Sexualität prägt .....		44
<i>Schule als Spielfeld der Macht</i>		
Hans Karl Peterlini , Lernseits der Macht. Erfahrungsmomente zwischen Ermächtigung und Ohnmacht .....		51
Cathrin Reisenauer/Nadine Ulseß-Schurda, Anerkennung und Macht: ein Tabu .....	61	
Thomas Sojer, Die blutige Schulbank. Das Klassenzimmer als Laboratorium der Gewalt .....		69
<i>Die „List der Selektion“</i>		
Sabine Gerhartz-Reiter, Schulabbrecher/innen oder Ausgestoßene? Zur Rolle von Schule und Lehrpersonen bei Early School Leaving .....		79
Livia Rößler, Tabuisierte Transitionserfahrungen. VolksschullehrerInnen zwischen Misstrauen und Paradoxien? .....		89
Siegfried Baur, Das Tabu der Einsprachigkeit. Woher kommt es und wie kann es in Minderheitensituationen überwunden werden? .....		96

### *Zum produktiven Umgang mit Tabus im Lehrberuf*

Wolfgang Looss, Vom Handwerk respektvoller Aufklärung. Tabus als Arbeitsfeld der Schulentwicklung .....	107
Judit Villiger, „Coach“ oder „schräger Vogel“? Zwischen Training und Kunstunterricht .....	114
Christian Grabau, Schreckliche Lehrmeister, drastische Erfahrungen. Was Horrorfilme über das Lernen lehren .....	122
Nadja Maria Köffler/Evi Agostini, Rühre am Tabu und raus bist du!? Überlegungen zur geduldeten Entlarvung von Ungesagtem und Untersagtem im und durch das Medium Film .....	130
<i>Nachwort</i>	
Gerhard Vilmar, Ein Nachwort .....	140

### **Aus Theorie und Praxis**

Manfred J. Thalhammer, Der Einstieg von Junglehrerinnen und -lehrern in berufsbildende Schulen .....	143
Gabriele Beer/Rudolf Beer, Inklusive Kompetenz: Zur Modellierung und Entwicklung eines Erhebungsinstruments – erste Befunde ausgewählter Aspekte .....	155
Christoph Helm/David Kemethofer/Thilo Siegle, Lernhemmende Faktoren am Schulstandort – Analysen zu Schulmerkmalen .....	163
Ankündigung Montessori-Tage Krimml .....	176

Hans Karl Peterlini

## Lernseits der Macht

### Erfahrungsmomente zwischen Ermächtigung und Ohnmacht

**Summary:** Anhand von Vignetten<sup>1</sup> aus der phänomenologischen Lernforschung lotet der Beitrag das Tabu der Macht aus, die schulisches Geschehen – wie jedes soziale Handeln – zwar vielfältig mitbedingt, aber von den Akteurinnen und Akteuren in der Schule wenig wahrgenommen und meist verdrängt wird. In einem Verständnis von Macht als potentiell ebenso repressive wie produktive Wirkung von Menschen aufeinander und in Auseinandersetzung mit der Welt ist die Wahrnehmung von Machtdynamiken von zentraler Bedeutung für Prozesse des Lernens als Erfahrung der Ermächtigung. Dabei geht es nicht um die Frage, was Macht ist, sondern wie sie sich in ihren je unterschiedlichen Erscheinungsweisen wahrnehmen und für die Reflexion und Förderung von Lernprozessen fruchtbar machen lässt.

### Theoretischer Vorspann: Das manifeste und verdrängte Phänomen der Macht

Schule ist, als sozialer Raum, fraglos auch ein „Raum der Macht“ (Peterlini 2016, S. 32). Als eine der einflussreichsten Instanzen sekundärer Sozialisation, die das Kind nach Emile Durkheim von der „zu engen Abhängigkeit“ in der Familie befreien sollte (Durkheim 1995, S. 187), fiel ihr keine geringere Aufgabe zu, als das Kind für die Welt und die Welt für das Kind zu öffnen; die Schulklasse ist für Durkheim „eine kleine Gesellschaft“ (ebd. 191). In Auseinandersetzung mit Durkheim wundert sich Pierre Bourdieu (2006, S. 86), dass dieser zwar im „Schulunterricht eines der wirksamsten Instrumente der ‚sittlichen‘ Integration von differenzierten Gesellschaften“ erkennt, gleichzeitig aber verkennt, „was man die ‚kulturelle (oder logische) Integrationsfunktion‘ der Institution Schule nennen könnte“ (ebd.). Mittels ihrer Formationsmacht „programmiert“ die Schule nach Bourdieu die Individuen auf eine so durchdringende Weise, dass sie am Ende „das spezifische Produkt eines Unterrichtssystems“ sind (ebd.).

So klar das Phänomen der Macht damit scheint, so wenig ist es vielen Akteurinnen und Akteuren von Unterricht auf den verschiedenen Ebenen bewusst. Dies dürfte vor allem mit einer negativen Konnotation von Macht in ihrer repressiven Dimension zusammenhängen (Han 2005, S. 7), was nach Michel Foucault bereits auf Gewaltverhältnisse verweist (Foucault 2005, S. 285). Wo Macht als Gewalt und Herrschaft repressiv verstanden wird, darf sie von denen, die sie ausüben, nicht als solche benannt werden; für jene, die solchen Gewaltverhältnissen ausgesetzt sind, fällt sie leicht unter die Zensur der Scham.

Sowohl Lehrkräfte als auch Schüler/innen bewegen sich im Unterrichtsgeschehen entlang eines Kontinuums von Macht und Ohnmacht, von Entmachtung und Ermächtigung,

das – durchschaut und reflektiert – eine Ressource für das Lehr-Lern-Geschehen sein kann. Macht in einem produktiven Sinne ist nach *Foucault* in jedes Handeln aufeinanderbezogener Personen eingewoben. Macht *hat man* nicht und *gibt es* in dem Sinne auch nicht, sondern Macht entsteht im Handeln von Menschen, indem sie Macht aufeinander ausüben: „Sie operiert auf dem Möglichkeitsfeld, in das sich das Verhalten der handelnden Subjekte eingeschrieben hat; sie stachelt an, gibt ein, lenkt ab, erleichtert oder erschwert, erweitert oder begrenzt, macht mehr oder weniger wahrscheinlich“ (ebd.). Eine solche Sicht auf Macht ermöglicht die Wahrnehmung und Würdigung ihrer potenziell ebenso produktiven wie destruktiven Wirkung auch und gerade für Lehr-Lern-Prozesse. Gewalt ist kein Prinzip der Macht, sehr wohl aber können sich Menschen in ihrem Machthandeln auch der Mittel physischer, ökonomischer, gesellschaftlicher, sprachlich-kommunikativer, institutioneller Gewalt bedienen. So rührt Macht auch bei *Foucault* potentiell an Gewaltverhältnisse mit entsprechender Unterwerfung, Unterdrückung, Knickung des Subjektes und kann dessen Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten einschränken: „im Grenzfall nötigt oder verhindert sie vollständig“ (ebd.).

Wenn es nun aber „die“ Macht gar nicht gibt, sondern Macht sich „nur als Handlung“ ausdrückt, bedeutet dies für *Foucault*, dass die Analyse von Macht nicht nach deren „Was“, sondern nach dem „Wie“ ihrer Ausübung fragen muss (ebd., S. 281f). Damit ist auch eine genuine Aufgabenstellung für phänomenologische Betrachtung und Beschreibung benannt. Wie zeigen sich Machtverhältnisse und Machtwirkungen diesseits von Tabuisierung und gleichzeitiger institutioneller Stützung im schulischen Lern-Lehr-Geschehen? Machtbeziehungen sind in einer Gesellschaft zwar grundsätzlich nicht ablösbar von „der Widerspenstigkeit der Freiheit“ (ebd., S. 287), zugleich aber auch auf „dauerhafte Strukturen“ gestützt, die das freie Spiel der Möglichkeiten zwangsläufig durch Rahmungen, Reglementierungen, Hierarchiefestlegungen mitbedingen. Zur Institution Schule schreibt *Foucault*: „Die räumliche Anordnung; die penible Regulierung des schulischen Lebens; die verschiedenen Tätigkeiten, die dort organisiert werden; die verschiedenen Personen, die darin leben oder dort zusammenkommen und jeweils ihre Aufgaben, ihren Platz, ihr Gesicht haben – all das bildet einen ‚Block‘ aus Fähigkeiten, Kommunikation und Macht.“ So wirken die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten sowie die Sicherstellung von Verhaltensweisen durch „Unterricht, Fragen, Antworten, Anordnungen, Ermahnungen, kodierte Zeichen des Gehorsams, Zeichen der Unterscheidung des ‚Werts‘ oder des Wissenstands der Schüler“ mit einer Reihe von Machttechniken wie „Abschließung, Überwachung, Belohnung und Strafe, pyramidenförmige Hierarchie“ zusammen (ebd., S. 282).

### Vignetten als Methode der Wahrnehmung von Machtbeziehungen

Der Körper ist nach *Foucault* politischer Reglementierung ausgesetzt, „die Machtverhältnisse legen ihre Hand auf ihn; sie umkleiden ihn, markieren ihn, dressieren ihn, martern ihn, zwingen ihn zu Arbeiten, verpflichten ihn zu Zeremonien, verlangen von ihm Zeichen“ (*Foucault* 1992, S. 37). In der Unterscheidung von Körper und Leib nach *Gernot Böhme* ist der Körper der zum Objekt gemachte Leib und der Fremdwahrnehmung zugänglich, während der Leib – im phänomenologischen Sinne als inkarniertes Selbst nach *Maurice Merleau-Ponty* (1974, S. 168) – sich einer solchen Objektivierung entzieht und nur der Selbsterfahrung zugänglich ist (*Böhme* 2003, S. 12), mit der immer auch Fremdheit einhergeht, da wir wiederum nur durch Distanzierung des Leibes gewahr werden können (ebd., S. 34). Nach *Bourdieu* schreiben sich unsere Erfahrungen in den Leib ein und machen uns letztlich selbst aus: „Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbrachbares

Wissen, das ist man“ (Bourdieu 1993, S. 135) Im Leib drückt sich unweigerlich aus, was ihm auch unbewusst eingeschrieben ist und was – aufgrund von Tabuisierung – nicht ins Bewusstsein gelangt (vgl. Freud 1974, S. 311-364), entweder aus „heiliger Scheu“ oder aus dem Erschrecken über das Begehren von (sozial) Verbotenem (ebd., 311).

In der phänomenologischen Innsbrucker und Brixener Vignettenforschung (vgl. u. a. Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter 2012; Agostini 2016, Baur & Peterlini 2016) wird im schulischen Geschehen besonders auf das Sprechen des Leibes geachtet: Wie steht das Kind an der Tafel, wie klingt seine Stimme, wenn ein Aha-Erlebnis des Lernens nach Aufmerksamkeit ruft oder wenn es auf eine Frage keine Antwort weiß, was machen die Hände während einer Prüfung oder einer Aufgabe, was geschieht leiblich in den Interaktionen im Klassenraum. Als „Präsens der Verkörperung“ (Schratz, Schwarz & Westfall Greiter 2012, S. 31) bringen die Vignetten, im Sinne einer *miterfahrenen Erfahrung* (Peterlini 2016, S. 49) sowohl durch Fremdwahrnehmung (des beobachteten Geschehens) als auch durch Selbsterfahrung (der geteilten Erfahrung) in die Sichtbarkeit, was sonst sprachlos bliebe. So versteht sich dieser Beitrag als ein Versuch, an verdichteten Beschreibungen leiblichen Geschehens im Klassenraum exemplarisch auf Phänomene der Macht hinzuweisen, ohne damit Macht in ihrer Vielgestalt erschöpfend darlegen zu können und zu wollen. Vielmehr geht es in den nachfolgenden Analysen darum, an den ausgewählten Beispielen darzulegen, wie Macht im Lehr-Lern-Geschehen sichtbar gemacht und reflektiert werden kann. In einem „lernseitigen“ Verständnis von Bildungsprozessen nach Michael Schratz (2009) wird versucht, Machtdynamiken zwischen den Akteuren und Akteurinnen innerhalb der institutionellen Rahmungen exemplarisch wahrzunehmen und damit auch reflektierbar zu machen. Die Vignetten dienen als Einladung, hinzusehen, wie sich Macht in Gesten, Blicken, Worten, Stimmlagen, Bewegungen, Schritten je unterschiedlich zeigen kann, wie Gesten, Blicke, Worte, Stimmlagen, Bewegungen als Ausdruck leiblichen Handelns Macht auf je unterschiedliche Weise hervorbringen.

#### Vignette 1: Klassensitzung

*„Gert ist heute dran“, sagt Frau Ganterer nach dem Betreten der Klasse und schaut ihn auffordernd an. Gert steht auf und geht mit etwas unsicherem Schritt ans Pult, vor das die Lehrkraft ihren Stuhl hingestellt hat. Gert setzt sich drauf, räuspert sich und schaut dann mit leicht gesenktem Kopf auf die Mitschüler/innen, die vor ihm in ihren Reihen sitzen. Gerts Beine berühren nicht den Boden, sie baumeln leicht in der Luft. Die Lehrkraft stellt sich an die Seite und sagt: „Ihr kennt die Regeln, Gert leitet heute die Klassensitzung.“ Sie macht noch einen Schritt zurück bis an die Wand und verschränkt die Arme. „Wer möchte etwas sagen?“, fragt Gert und richtet sich auf. Gregor hält auf, Gert erteilt ihm das Wort. „Im Schulhof ist es laut“, beginnt Gregor und blickt zu Frau Ganterer. Diese erwidert ausdruckslos den Blick. „Ja, und Gundolf und Gabriel lassen den anderen keine Ruhe.“ Gert nickt und blickt in die Runde. Gitti hält auf: „Gregor hat Recht, die sind gemein.“ „Ma dai“, ruft Gabriel. Die Lehrkraft wirft ihm einen Blick zu. Gert ermahnt Gabriel: „Du musst die Hand aufhalten.“ Dabei baumeln seine Beine stärker, die Hände stützt er auf der Hinterkante des Stuhls auf. Mehrere Kinder melden sich zu Wort und beklagen sich ebenfalls. Gabriel hat sich zu Gundolf umgewandt, die beiden stecken die Köpfe zusammen und besprechen etwas. Die Lehrkraft schaut zu Gert, dann zu den beiden und sagt mit mahnendem Unterton: „Die Regeln!“ Gert räuspert sich, schiebt seine Hände flach unter die baumelnden Beine und sagt: „Ihr müsst mit allen reden, nicht alleine.“ Gundolf hält die Hand auf. „Jetzt redet zuerst Gisela“, sagt Gert und richtet den Oberkörper ruckartig auf. Gundolf ruft in aufgebrachtem Ton etwas hinaus, Gabriel haut mit der Faust auf den Tisch: „Das ist doch immer dasselbe“. Die*

*Stimmen in der Klasse überschlagen sich. „Die Regeln“, sagt Frau Ganterer in scharfem Ton. Gert reibt sich mit den Händen das Gesicht, schaut kurz auf seinen Zettel und sagt dann: „Hat jemand einen Vorschlag?“ Gregor hält auf: „Gabriel und Gundolf sollen nicht mehr in die Pause dürfen.“ Gabriel schiebt den Stuhl mit Karacho von sich, Gundolf legt den Kopf auf die Bank. „Wer ist für diesen Vorschlag von Gregor?“, fragt Gert. Die meisten Hände heben sich. „Wer ist dagegen?“ Gabriel hebt die Hand, Gundolf lacht. „So was Blödes, ihr seid ja blöd!“ Die Lehrkraft sagt: „Die Regeln!“ Sie löst ihre Arme aus der Verschränkung. (AMigG2\_09)*

In der nachträglichen Besprechung dieser Klassensitzung in einer reformpädagogischen Grundschule fragte die Lehrkraft erwartungsvoll, was ich für einen Eindruck von der Klassenratssitzung gehabt hätte. Die Vignette gibt nur einen kleinen Ausschnitt der fast einstündigen Sitzung wieder, in der sich die Schüler/innen zunehmend gegenseitig beschuldigten, während Frau Ganterer meist regungslos mit verschränkten Armen auf der Seite stand. Ich meldete ihr zurück, dass ich den Eindruck eines Denunziationstribunals hatte und mich schon fragen würde, wie weit institutionelle Macht, die ja auf jeden Fall vorgegeben sei, an die Schüler/innen delegiert werden könne, etwas jemanden vom Pausenhof auszuschließen (was in dieser Klasse oft auch über längere Zeiträume geschah, sodass die Übeltäter in dieser Zeit alleine in der Klasse bleiben mussten). Deshalb würde es mich interessieren, wo die Lehrkraft glaube, dass ihre Macht während dieser Sitzung gewesen sei. Frau Ganterer antwortete gleich konsterniert wie sicher: „Ich übe keine Macht aus.“ Ihr war der Umstand ganz offenbar nicht bewusst, dass sie allein durch die Ausstattung mit einer hierarchischen Verfügungs- und Bewertungsgewalt auf jeden Fall Macht ausübte, gerade auch dadurch, dass sie meist schweigend und mit verschränkten Armen am Klassenrand stand, Blicke versendete und erwiderte und die Regeln anmahnte. Allein schon, dass sie Gert ihren Stuhl hingestellt hatte, stattete diesen mit ihrer Macht aus, in die er – sich aufrichtend und aufstützend – einzutreten versuchte. Die Bestrafung der in der Pause störenden und zu lauten Mitschüler/innen gehört zum Disziplinierungsrepertoire, durch das Macht in der Schule institutionelle Stützung und Einschränkung zugleich erfährt, weil in einem getakteten Stundenplan, in vorgeschriebenen Fächern und Inhalten, in hierarchisierten Raumgestaltungen (die anders als im üblichen „Morgenkreis“ auch bei dieser Klassensitzung nicht aufgehoben wurde) das Handeln (als Machtausübung und als Ermächtigung) in vielen Bereichen vorbestimmt und eingebahnt ist. Die „Technologie der Macht über den Körper“ (Foucault 1992, S. 43) zeigt sich im leiblichen Ausdruck: Im Baumeln der Beine eines Sitzungsleiters, der auf einem zu großen Stuhl sitzt, im Versuch, seine Beine mit den Händen zu stützen, im Blickwechsel zwischen Lehrkraft und Klasse, im Schlagen auf einen Tisch, im Vergraben des Gesichts zwischen den Händen, in der auffallenden Sprachlosigkeit der Beschuldigten – und in der Haltung der Lehrkraft, die – vermeintlich ohne jede Macht – alles unter Kontrolle hat.

In der Deutung der Vignette geht es nicht um die Bewertung reformpädagogischer Didaktik und/oder Pädagogik. Der Versuch, andere Rahmungen von Macht zu schaffen, macht in solchen Ansätzen nur sichtbar, was im vertrauten Ablauf von Schule und Unterricht vielfach als unabänderlich hingenommen wird. Der Versuch der Lehrkraft, die Schüler/innen selbst in eine demokratische Ermächtigung zu bringen, bewirkt eine ungewohnte Dynamik, die manches, was in der „normalen Schule“ schlicht hingenommen wird, vergrößert und verzerrt und dadurch erkenntlicher macht.

## Vignette 2: Kritik der Freiarbeit

In einer ebenfalls reformpädagogisch orientierten Schulklasse, einer Mittelschule mit älteren Kindern, ergab sich bei einer ähnlichen Sitzung eine völlig andere Situation. Wohl wurde das Setting eines Morgenkreises eingehalten, aber die Lehrkräfte – zu zweit vertreten – rissen immer wieder die Moderation an sich, mahnten mit lauter Stimme Ruhe an und sagten den Schülerinnen und Schülern regelrecht vor, was sie zu sagen und beschließen hatten (vgl. Peterlini 2016, S. 305f). Es entstand in vielen Momenten der Eindruck, dass der Versuch, Macht an die Schüler/innen zu delegieren, einen umso größeren Aufwand verlangte, die gewünschte Ordnung (im Sinne der schulischen Rahmung von Unterricht) dennoch aufrechtzuerhalten. Bei einem darauffolgenden Schulbesuch entstand nachstehende Vignette:

*Die Klasse des reformpädagogischen Zuges hat Klassensitzung. Zeno ist, trotz des vorgehenden Schuljahres, vor wenigen Tagen neu in die Klasse gekommen. Die Schüler/innen sitzen im Kreis, Frau Zumhof und Frau Zallinger ebenfalls, Zeno kommt zwischen den beiden zu sitzen. Er hält zwischen seinen beiden Händen ein Heft, auf das er die Griffelschachtel gelegt hat, langsam lässt er auf dem Heft die Griffelschachtel durch Kippbewegungen vor- und zurückrutschen, mit dem Daumen spielt er zugleich mit dem Verschluss der Griffelschachtel. Während Frau Zumhof in die Sitzung einführt, schaut er geradeaus vor sich hin, die Füße hat er leicht nach außen gekippt, so dass sie jeweils nur an den Außenkanten aufliegen und die Sohlen zusammenschauen. „Die Führung habe heute ich“, sagt Frau Zumhof abschließend. Sie fragt die Schüler/innen, wie es ihnen mit der Freiarbeit ergangen ist, nacheinander erzählen diese davon. Zeno klemmt nun das Heft zwischen die Oberschenkel und schiebt darauf die Griffelschachtel wie auf Schienen vor und zurück, dann hin- und her, indem er abwechselnd das eine und andere Bein hochhebt. Die Erfahrungen der Kinder mit der Freiarbeit waren laut deren Wortmeldungen durchgehend positiv. Frau Zumhof ergreift wieder das Wort und sagt: „Was ich jetzt sage, widerspricht mir euren Aussagen“ [sic]. Sie zählt auf, was nicht gut geht: Wenn ein Arbeitsblatt fehlt, tun die Kinder nichts, sie müssen aber sagen, dass das Blatt fehlt und etwas anderes machen, nicht nichts tun. „Zweitens oberflächlich: bei vielen Punkten schreibt ihr nur eine Zeile. Drittens: Ihr redet untereinander! Ihr schlagt nicht nach! Wenn ich im Test frage, was ist Monokultur, dann könnt ihr nicht nachschlagen, aber bei der Freiarbeit schon. Da könnt ihr das nicht einfach weiß lassen, weil ihr es nicht wisst.“ Zeno tippt mit den Fingern auf der Griffelschachtel wie auf einer Playstation herum, bewegt dazu leicht den Kopf, auch Mund und Lippen, die obere Gesichtshälfte ist auffallend starr. Frau Zumhof kündigt jetzt an, etwas zu diktieren. Zeno legt die Griffelschachtel zu Boden, holt sich den Füller heraus, nimmt den Deckel ab, zupft am Heft, bis endlich gesagt wird, was einzutragen ist: Er schreibt mit, fährt sich mit der Hand an den Kopf, holt die Griffelschachtel nach oben, legt den Füller hinein, nimmt ihn wieder herauf, legt die Griffelschachtel zu Boden und knabbert am Füller, während er wieder am Heft zu zupfen beginnt. Für einen Info-Stand der Klasse außerhalb der Schule gibt Frau Zumhof letzte Anweisungen: „Nicht blödeln, weil wenn ich jemanden sehe, der blödeln, dann packe ich ihn und bringe ihn in eine Klasse und dann gibt's Ärger.“ Zeno drückt hektisch mit den Daumen an die Rückseite des Heftes, während er mit beiden Mittelfingern wie auf einem Touchscreen herumtippt. (BZ3\_02)*

Frau Zumhof hatte sich schlicht ihre Macht wieder zurückgeholt. Eine Re-Lektüre der Vignette mit Blick auf Äußerungen des Leibes lässt nachvollziehen, wie bedrängend für Zeno die Situation gewesen sein mag, eingezwängt zwischen den zwei Lehrkräften, die der Klasse ihre Versäumnisse und Fehlleistungen vorhalten. Die Verwandlung des Heftes in ei-

nen Touchscreen, mit dem es sich aus dieser Klasse und jeder Realität entfliehen lässt, zeigt auch, wie sich Schüler/innen der Ausübung von Macht auf sie zu entziehen versuchen und doch in deren Wirkungskreis bleiben, aktiv und passiv, denn auch Schüler/innen, die sich den Unterrichtsanforderungen entziehen, üben gerade dadurch Macht auf oft schier ohnmächtige Lehrkräfte aus.

### Vignette 3: Notengebung

*In den letzten 15 Minuten der Deutschstunde dürfen die Schüler/innen ihre Hausaufgabe anfangen. Frau Indra setzt sich ans Pult, nimmt das Register und beginnt auf einem großen Taschenrechner den Notendurchschnitt für die einzelnen Schüler/innen auszurechnen. Sie klopft schnell und fest auf die Tasten, so dass dies in der ganzen Klasse hörbar ist. Die Aufgabe besteht darin, die Zeitform in vorgegebenen Sätzen zu bestimmen. In einem der Sätze kommen aber, als Ausnahme, zwei unterschiedliche Zeiten vor. Irene zögert, liest den Satz mehrmals, dann schreibt sie – korrekt – Präsens und Perfekt in das Arbeitsblatt. Sie überlegt noch, nimmt den Tintenkiller und löscht die Angabe „Perfekt“ wieder aus. Da hält Ignaz auf: „Frau Professor, da sind zwei Zeiten!“ Frau Indra schaut ihn mit hochgezogenen Augenbrauen an, klopft weiter auf ihrer Rechenmaschine herum. Irene macht jetzt ihre Korrektur rückgängig und fügt „Perfekt“ wieder ein. Ignaz hält wieder auf: „Frau Professor, wie ist das mit den zwei Zeiten, darf man die machen?“ Frau Indra diesmal kurz innehaltend: „Aufgabenstellung nicht gelesen?“ Dann klappert sie weiter mit ihrem Rechner. Den Notendurchschnitt notiert sie Schüler/in für Schüler/in mit Kommastelle. Ignaz dreht sein Arbeitsblatt um, lehnt sich zurück. Schließlich verliest Frau Indra die Noten: „Ignaz: 10“, lächelt, fügt dann jene von Erdkunde und Geschichte hinzu, „9 und 9“. Dann weiter mit Ingo: „8 – 8 – 8“. Ingo schaut nicht auf, blättert in einem Buch. (Bl3\_07) (Peterlini 2015, S. 312f)*

Vignetten über die Notengebung, wie beschämend sie sein kann, wie unempathisch oder auch dramatisch aufgeladen, gäbe es viele. Diese Vignette hier zeigt zunächst eine Inszenierung dieser der Lehrkraft anvertrauten Macht, jener Macht, die im schulischen Geschehen für die Schülerinnen und Schüler auf den ersten Blick am eindeutigsten die Macht völlig auf die Seite der Lehrkraft verlegt. Diese verfügt mit den Noten über Entscheidungsgewalt über Aufsteigen oder Durchfallen. Das Ausrechnen der Notendurchschnitte vor der Klasse, während sich diese selbst beschäftigen darf, bietet sich wie ein Schauspiel an, bei dem der König seine Macht vor dem Volk demonstriert, bevor er sie exekutiert. In der Unerreichbarkeit des Königs für seine Untertanen – und in der Absicherung dieser Unerreichbarkeit – sieht *Sigmund Freud* die herrschaftsbegründende Bedeutung des Tabus (*Freud* 1974, S. 326f). Wer über die Noten verfügt, hat eine Macht, die sich nicht erklären muss. Ignaz konfrontiert die Lehrkraft in ihrer Unfehlbarkeit mit einer ambivalenten Aufgabenstellung, die sie aber abweist, ohne darauf einzugehen: „Aufgabenstellung nicht gelesen?“ Eine gewisse Ironie liegt darin, dass es um den Zeitmodus *Perfekt* und zugleich um einen *perfekt* zu erledigenden Arbeitsauftrag geht, der aber selbst nicht perfekt, nicht eindeutig zu sein scheint und damit für Ratlosigkeit und Unlust sorgt – ein Hinweis auf den uneinlösbaren, aber behaupteten Wahrheitsanspruch schulischen Wissens. Zugleich zeigt sich darin auch die Frage der Macht, denn wer im Unklaren über den Arbeitsauftrag (und damit über die gesellschaftlichen Spielregeln) ist, bleibt in der Abhängigkeit. Es folgt die Verkündung der zuvor öffentlich errechneten Noten. Das Lächeln der Lehrkraft, während sie die Note 10 für Ignaz verliest, macht stutzig – es könnte sich darin eine Freundlichkeit nach *Byung-Chul Han* ausdrücken, wonach Macht, die sich zur Freundlichkeit vermittelt, keines Druckes und keines Zwangs mehr bedarf, weil sie auf der Grundlage von Übereinstimmung wirkt (*Han* 2005, S. 141). Dem Lächeln haftet aber eher etwas wie die Gunst eines Königs gegenüber

jenem Diener aus, der sich vor allen anderen auszeichnet und dadurch die Macht des Königs zum Strahlen bringt. Gute Lernleistungen, jene, die angeleitet und gefordert sind, werden belohnt, Fragen zu den Spielregeln der Unterrichtsanweisung als irritierend abgewiesen. So haben Schülerinnen und Schüler angesichts der Bewertungshoheit wohl die Macht, sich durch die gewünschten Lernleistungen Gunst und Lohn zu erwerben; die Macht infrage zu stellen, was da überhaupt gelernt wird, haben sie nicht. Stellen wir uns einmal vor, wie Schule wäre, wenn es gar keine Bewertungsmacht gäbe, keine Noten, auch keine verbalisierten Noten. Es würde wohl eher um jene Frage gehen, die Ignaz gestellt hat, nämlich wie ein Arbeitsauftrag zu verstehen ist und was es mit einem Satz auf sich hat, in dem zwei Zeiten herrschen. So erhält Ignaz ein Lächeln und einen Zahlenwert für seine Leistung, Antwort auf seine Frage hat er keine erhalten.

#### Vignette 4: Teilhabe und Ermächtigung

*In der Stunde zuvor war eine unbenutzte Schulbank nahe an die Klassentür gestellt worden, um zwei störende Buben zu trennen. Nach dem Stundenwechsel kommt Frau Hainz, sieht verwundert die Bank und ordnet an, sie wieder nach hinten zu stellen. Heiner hält die Hand auf und ruft: „Ich!“. Frau Hainz nickt und schaut ins Register, während Heiner aufsteht. Halim, der direkt neben der wegzustellenden Bank sitzt, steht auf und sagt zum herbeischreitenden Heiner: „Ich helfe.“ Dieser reagiert nicht, von hinten eilt nun Humbert vor und drängt sich an Halim vorbei zur Bank. Halim versucht die Position an der Bank zu halten, da sagt Heiner: „Wir machen's, ich und der Humbert.“ Halim, der die Bank schon in den Griff genommen hatte, sagt „ach“, lässt los und geht einen Schritt zurück. Da fällt ihm auf, dass ja auch der Stuhl wegzutragen ist, nimmt diesen und sagt: „Dann trage ich den Stuhl.“ Heiner und Humbert gehen mit der Bank ab, Halim trägt den Stuhl hinterher. (BH1\_10) (Peterlini 2016, S. 302)*

Der Name Halim deutet auf eine migrantische Herkunft, dies lenkt mögliche Deutungen bereits in die Richtung (inter-)kultureller Machtdynamiken. Heiner und Humbert sind von ihren Namen her fraglos „Einheimische“. So könnte die Vignette auf einer symbolischen Ebene als Abbildung von Machtverhältnissen in der Migrationsgesellschaft fungieren: Die Lehrkraft gestattet Heiner, der die Spielregeln kennt und sich einzubringen weiß, die Bank wegzubringen. Halim, der daneben sitzt, würde auch gern helfen, aber er hat nicht ältere Rechte wie Humbert, der sich vordrängt und von Heiner ermächtigt wird. So kann es sein, so ist es vielfach, wenn das Wegtragen-Dürfen einer Bank – im Sinne einer Raumveränderung, Raumgestaltung, wenn auch im Auftrag der Lehrkraft – als gesellschaftliche Teilhabe verstanden wird. Würde Halim nun Herbert heißen, wäre eine solche Deutung erschwert, aber es ist durchaus denkbar, dass sich die Vignette auf dieselbe Weise abgespielt hätte. Dies erlaubt eine Reflexion von Machtverhältnissen in der Migrationsgesellschaft, die sich nicht an primären Merkmalen der Differenz festhält, wie es etwa Hautfarbe, sprachlicher Akzent, Kleidung oder auch fremd klingende Namen sind, sondern die Wirkmechanismen von Ungleichheit in den Blick nimmt. Dass Menschen migrantischer Herkunft davon stärker betroffen sind, verleitet zugleich meist dazu, ihnen dafür auch die Verantwortung zuzuschreiben, als wären nicht die gesellschaftlichen Machtverhältnisse, sondern ihre „Andersartigkeit“ Schuld an der Diskriminierung. Machtverhältnisse in der Schule verweisen in diesem Sinne ebenfalls nicht auf Hautfarbe, sprachliche oder sonstige Kennlichkeit der Herkunft, sondern auf „gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, die in die Differenzverhältnisse systematisch und kontingent eingelagert sind [und] leicht übersehen werden“ (Mecheril & Plößer 2009, S. 194f). So zeigt die Vignette, durchaus als Spiegelung unterschiedlicher gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Teilhabemöglichkei-

ten, wie ein Objekt des Begehrens zu einer Frage von Ermächtigung wird. Etwas Praktisches tun zu dürfen, ist für Kinder – das zeigt sich auch in vielen anderen Vignetten – eine Erlösung aus der passiven Haltung reproduzierender Lerner/innen. Es geht beim Wegtragen der Bank um die Möglichkeit, sich zu betätigen, etwas zu tun, selbstwirksam zu sein, ja letztlich an der Macht teilzuhaben. Die Anordnung, die Bank wegzuräumen, kommt von der Lehrkraft, die Erlaubnis an Heiner erlässt sie mit beiläufiger Geste, ohne sich weiter darum zu kümmern. Es ist eine Gnade, die sie erteilt, wieder drängt sich die Metapher des Königs auf. Innerhalb dieser institutionellen Rahmung vollzieht sich nun jenes Spiel der Kräfte, auf das auch Foucault verweist: „Die Macht ist nicht etwas, was man erwirbt, wegnimmt, teilt, was man bewahrt oder verliert; die Macht ist etwas, was sich von unzähligen Punkten aus und im Spiel ungleicher und beweglicher Beziehungen vollzieht.“ (Foucault 1983, S. 94). Es ist allerdings kein ganz freies Spiel: Wir müssen Heiners Vorgeschichte nicht kennen, um zu vermuten, dass da einer auf Erprobungen und Erfahrungen des Erfolges im Anpacken, im Sich-Einbringen verweisen kann. Und Halim könnte auch Herbert heißen, und es ließe sich an seinem Zurückweichen und „Ach“ doch erkennen, dass seine Vorerfahrungen andere sind, dass er gelernt hat, zurückgewiesen zu werden, nicht das gleiche Recht im Anpacken zu haben wie andere. Und an Humbert sehen wir einen Typus, der die Chance erkennt und sich in den Dienst desjenigen stellt, der seinerseits die – wenn auch nur beiläufige – Gunst der Herrschaft auf seiner Seite hat. Und doch ist es ein Spiel mit immer offenem Ausgang. Wohl tragen die beiden, die auf ältere Rechte (in dieser Klasse) verweisen, schlussendlich die Bank davon, aber Halim gibt sich nicht geschlagen. Er sieht eine Aufgabe, um die sich niemand gekümmert hat, den zurückgebliebenen Stuhl. Im Angerufensein durch den „Aufforderungscharakter“ der Dinge (Meyer-Drawe 2008, S. 179) und im Antworten darauf liegt die Möglichkeit, sich die Welt zu erschließen und sich zu ermächtigen.

### Zusammenfassende Rücküberlegung

Zwischen einer Lehrkraft, die – vermeintlich ohne jede Machtausübung – ihrer Schulklasse Entscheidungsbefugnisse über Disziplinarstrafen überlässt, und einer anderen Lehrkraft, die Notengebung als Ritual vor der Klasse vollzieht, könnten Welten liegen, wenn Macht als stabiler Faktor oder feste Größe betrachtet wird. „Lernseits der Macht“ meint nicht den Perspektivenwechsel von Lehrkräften zu Schülerinnen und Schülern (als potentielle Opfer oder auch Täter von Machtausübung), sondern einerspüren von Machtdynamiken in jenem Erfahrungsgeschehen, in das Lehrkräfte und Schüler/innen gleichermaßen eingebunden sind und in dem sich Lernen *als* Erfahrung vollzieht, ohne sich an sichere Kausalitäten zu halten und in sichere Begriffe zu fügen. Ob sich Macht als Ermächtigung eines Ausgeschlossenen wie Halim äußert, als Beziehungskonflikt zwischen Schülern und Schülerinnen im Buhlen um Aufmerksamkeit, oft auch als Lähmung lehrseitiger Energie durch schüler/innenseitige Passivität oder Rebellion, kann nur an konkreten Situationen möglichst vielschichtig reflektiert werden. Die Wahrnehmung und Reflexion situativen Lerngeschehens ist für den italienischen Philosophen Paolo Flores D'Arcais (1995, S. 24ff) primäre Aufgabe von pädagogischer Forschung, aus der erst in der Zusammenschau normative Aussagen für Bildungsorganisation, Bildungspolitik, Bildungsrahmung im erweiterten Sinne abgeleitet werden könnten. In Vignetten zeigt sich Macht in ihrer Vielgestalt, die eine Reflexion diesseits von Tabuisierung erlaubt, weil Macht nicht „ist“, sondern zwischen Menschen auf wechselhafte und wechselfähige Weise entsteht. Erst eine von tabuisierender Schuld und Scham entlastete Haltung zur Macht, bei gleichzeitiger Abgrenzung von Gewalt- und

Herrschaftsausübung, ermöglicht überhaupt erst, dass Macht zwischen den Subjekten frei fließen und wechseln kann. Die Offenheit und nicht festgelegte Direktionalität von Machtdynamiken im Foucault'schen Sinne entzieht Macht ihrer Erstarrung zu Gewalt und Herrschaft, ihre Bejahung als produktive Kraft erlaubt nach Han am ehesten jene Macht, die sich zur *Freundlichkeit* vermittelt.

#### ANMERKUNG

- <sup>1</sup> Die Vignetten stammen vorwiegend aus dem Brixener Forschungsprojekt „Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen“ (M. Schratz, S. Baur im Auftrag des Bereichs für Innovation und Beratung des Südtiroler Schulamtes und unter Mitwirkung der Freien Universität Bozen) in Anlehnung an das gleichnamige FWF-Projekt der Universität Innsbruck (M. Schratz) sowie in einem Fall des Forschungsprojektes „Arbeitsmigration in Südtirol seit dem zweiten Autonomiestatut“ (D. Rupnow, E. Pfanzer, Universität Innsbruck).

#### LITERATUR

- Agostini, E. (2016): *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung*. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Baur, S. & Peterlini, H. K. (Hrsg.) (2016): *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*. Studienverlag, Innsbruck, Bozen, Wien.
- Böhme, G. (2003): *Leibsein als Aufgabe. Leibphilosophie in pragmatischer Hinsicht* (Die Graue Reihe 38). Die Graue Edition, Kusterdingen.
- Bourdieu, P. (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (9. Aufl., aus dem Französischen von Günter Seib). Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (2006): Unterrichtssysteme und Denksysteme. In: P. Bourdieu: *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. (Schriften zu Politik und Kultur 4. Herausgegeben von Margareta Steinrücke, mit einem Vorwort von Margareta Steinrücke und Axel Bolder) (S. 85-111). VSA-Verlag, Hamburg.
- D'Arcais, P. F. (1995): Pädagogik – warum und für wen? In W. Böhm (Hrsg.): *Pädagogik – wozu und für wen?* (S. 24-42). Klett-Cotta, Stuttgart.
- Durkheim, E. (1995): *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Mit einer Einleitung von Paul Fauconnet* (2. Aufl.). Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Foucault, M. (1983): *Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Foucault, M. (1992): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (10. Aufl., aus dem Französischen von Walter Seitter). Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Foucault, M. (2005): Das Subjekt und die Macht. In: M. Foucault: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits – Band IV. 1980–1988. Mit Gesamtregister* (aus dem Französischen von Michael Bischoff, Hans-Dieter Gondek, Hermann Kocyba und Jürgen Schröder) (S. 269-294). Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Freud, S. (1974): Totem und Tabu (Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker). In: S. Freud: *Fragen der Geellschaft. Ursprünge der Religion. Studienausgabe Bd. IX*. (S. 287-444). Fischer, Frankfurt am Main.
- Han, B.-Ch. (2005): *Was ist Macht?* Philipp Reclam, Stuttgart.
- Kögler, H.-H. (1999): Kritische Hermeneutik des Subjekts. Cultural Studies als Erbe der Kritischen Theorie. In: K. H. Hörnig & R. Winter (Hrsg.): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung* (S. 196-237). Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2009): Differenz. In: S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogik der Gegenwart* (S. 194–208). Beltz, Weinheim, Basel.
- Merleau-Ponty, M. (1974): *Phänomenologie der Wahrnehmung* (2. Aufl., aus dem Französischen und mit einem Vorwort versehen von Rudolf Böhm). Walter de Gruyter, Berlin.
- Meyer-Drawe, K. (2008): *Diskurse des Lernens*. Wilhelm Fink, München.

Peterlini, H. K. (2016): *Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit*. Studienverlag, Innsbruck, Bozen, Wien.

Schratz, M., Schwarz, J. & Westfall-Greiter, T. (2012): *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und Beiträgen von Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose u.a.*. Studienverlag, Innsbruck, Bozen, Wien.

#### ZUM AUTOR

Dr. Hans Karl PETERLINI, Studium der psychoanalytischen Pädagogik an der Universität Innsbruck, Forschungsdoktorat in Allgemeiner Pädagogik, Sozialpädagogik und Allgemeiner Didaktik an der Freien Universität Bozen, Habilitation in Bildungswissenschaften und Lernforschung an der Fakultät „School of Education“ der Universität Innsbruck; seit 2014 Universitätsprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Interkulturelle Bildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

DEMNÄCHST IN

Erziehung & Unterricht  
3-4 / 2017

- „Inklusiv gedacht – inklusiv gemacht“
- Wirtschaftserziehung, Sparerziehung und  
Konsumternerziehung in der Grundschule

ISSN 0014-0325

GZ 02Z030940 M

ERSCHEINUNGSORT WIEN

Bei Unzustellbarkeit mit  
unbeschädigter Verpackung an  
Österreichischer Bundesverlag  
Schulbuch GmbH & Co. KG,  
1020 Wien, Lassallestraße 9b  
senden.