

Der Junglehrer und seine Erziehungskonzepte zur Disziplin und Macht. Eine Diskursanalyse

Štefan Chudý, Jitka Plischke, Pavel Neumeister,
Bohdana Richterová, Tereza Buchtová
Palacký University in Olomouc

Abstract

Novice Teacher and Concepts of Education on Discipline and Power: Discursive Analyses

This article deals with the first part of beginning teachers, as actors of education in the school environment. Discipline plays a role in the procedural and personal control activities beginning teacher. Defining discipline is based on the concept of power and power elements, combined with the perception of educational situations in the school setting themselves actors - teachers. The second part introduces to some selected discourses indicators and outlines opportunities for further work with the concepts of discipline.

Keywords: novice teachers, discipline, data analyses, discourses analyses, Foucault

1. Einleitung – Abgrenzung der Grundterminologie

Die Bildungstätigkeit des Lehrers in der Klasse ist ziemlich gut zu beobachten. Wenn wir in die Klasse hineinschauen, sehen wir, dass der Lehrer verschiedene Tätigkeiten macht: er erklärt den Lehrstoff, stellt Fragen, klassifiziert Schüler, gibt ihnen Instruktionen, wie sie bestimmte Aufgabe lösen sollten. Kann

* Der Beitrag ist im Rahmen des Lösens des Projektes „Von der subjektiven impliziten Theorie der Edukation zur pädagogischen Kenntnis“ entstanden (Forschungsprojekt der Pädagogischen Fakultät der Palacký Universität in Olomouc).

man auch die Erziehungstätigkeit des Lehrers beobachten? Man kann sehen, dass der Lehrer zu manchen Schülern streng ist, zu manchen nachsichtig. Es ist zu sehen, dass der eine Lehrer in der Klasse eine eher freundliche Atmosphäre bildet, der andere hat zu den Schülern eine kalte Stellung. Man kann sehen, dass der Lehrer belohnt und bestraft, seine Stimme sinkt oder geht nach oben, er bemüht sich, eine gute Beziehung zu Schülern zu bilden, er leitet den Unterricht und führt die Schüler zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten. Diese sichtbaren, sich nach außen auswirkende Tätigkeiten des Lehrers realisieren sich auf Grund davon, was nicht auf den ersten Blick sichtbar ist. Es geht um „die individuelle Konzeption der Erziehungstätigkeit des Lehrers“.

Der Lehrer spricht über seine individuelle Konzeption der Erziehungstätigkeit meistens nicht. Deshalb bleibt dieser Teil seiner professionellen Ausstattung unbemerkt. Trotzdem spielt er aber eine wichtige Rolle, weil er im bestimmten Maß die Art und Weise, wie der Lehrer unterrichtet, beeinflusst, er partizipiert an dem Verlauf, mitbestimmt den Charakter des Unterrichts und so auch seine Ergebnisse. Im Geiste seiner Konzeption vorbereitet sich der Lehrer für den Unterricht und dann organisiert er seine Tätigkeit und die Tätigkeit der Schüler in der Klasse. Auf Grund dieser Konzeption interpretiert der Lehrer für sich selbst auch die vorgeschriebenen Unterrichtsziele, verarbeitet den Lehrstoff, wählt Unterrichtsmethoden und tritt zu den Schülern zu.

Bildlich gesagt, man kann sich die Lehrerskonzeption der Erziehungstätigkeit als eine bestimmte Quelle von Erziehungsstrategien¹ vorstellen, welche sich der Lehrer angeeignet hat und im Unterricht benutzt. Aus dieser Quelle wählt der Lehrer solche Verfahren, Prinzipien und Regel aus, welche er gerade für seine Erziehungstätigkeit, für die Aufrechterhaltung der Disziplin und für das Modifizieren des Schülerbenehmens braucht, dies alles in der Vorrealisierungsphase des Unterrichts (Vorbereitung für die Unterrichtsstunde), bei der Realisierung des Unterrichtsprozesses und nach der Realisierungsphase des Unterrichts. Der Lehrer kann aber seine Konzeption der Erziehungstätigkeit auch in weiteren Situationen benutzen. Er kann mit

Hilfe von dieser Konzeption pädagogische Gegebenheiten bewerten, die außen von seinem Unterricht liegen und die er in der Edukationsrealität nicht explizit bemerkt.

Damit der Pädagoge seine Erziehungstätigkeit ausüben kann, braucht er eine gute Kenntnisbasis (Kenntnisse), viele spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Erziehungsmittel, die ihm geeignet machen, diese Aufgabe zu erfüllen. Zu solchen Erziehungsmitteln gehören auch Planen, Aufrechterhaltung und Kontrolle der Disziplin in der Klasse.

Die Disziplin (wir meinen die schulische Disziplin) wird von Bendl definiert: „...als eine bewusste Beachtung der Schulordnung und der von dem Lehrer und anderen Schulangestellten festgelegten Regeln.“ (Bendl 2001, 121)

Die Disziplin wird als die Art und Weise der Erhaltung von bestimmten Regeln und von dem System der Tätigkeiten, die in Zeit und Raum verlaufen, verstanden. Sie ist also ein Set von Systemen der freien Eigenschaften, die uns ein entsprechendes Maß von (Selbst)Regulation und (Selbst)Kontrolle ermöglichen. Bei der Erziehung ist die Disziplin ein sehr wichtiges Bauelement, das feste Regel bildet, das den Mensch in den Prozessen der Sozialisation und Personalisierung und in der Beziehung zu anderen Menschen, Sachen und Mitteln formiert, die zum Leben in der Gesellschaft erforderlich sind. Persönliches Engagement und Diszipliniertheit helfen dem Menschen, seine Vorstellungen und Träume in der Wirklichkeit zu realisieren, ermöglichen ihm, seine Fähigkeiten und innere Kraft zu nutzen. Es geht also nicht um den Prozess der Unfreiheit, wie es auf den ersten (laienhaften) Blick scheinen würde. Es geht um einen freien Prozess, der zu der Orientation des Menschen in der Gesellschaft hilft und „führt“ ihn aus dem Chaos und der Unsicherheit seines Geistes und des Milieus aus. Die Disziplin bildet eine Voraussetzung für das Funktionieren der Gesellschaft. Das Funktionieren der Einzelnen in der Gesellschaft ist von gegenseitigem Verständnis, Partizipation und Pflicht, Verantwortlichkeit, aber auch Aktivität und Freiheit der Entscheidung, abhängig.

Das Thema der Disziplin ist kein neues Phänomen in der pädagogischen Literatur, Theorie oder Praxis. Es ist ziemlich gut ausgearbeitet, es werden Forschungsaktivitäten realisiert

(Siehe z. B. Bendl 2003, 2004; Vališová 1999, 2005; Střelec 2004, 2005; Vacek 2000). Es wird aber fast keine Aufmerksamkeit den Mechanismen der Planung, Realisation und vor allem Kontrolle des Erfolgs gewidmet. Die Tätigkeit von Planung der Disziplin ist wichtig und unumgänglich nicht nur für die Aufrechterhaltung der Ordnung in der Schulklasse, sondern sie beeinflusst auch die Bildungs- und Erziehungstätigkeit des Lehrers. Mit der Problematik der Planung, Realisation (Aufrechterhaltung) und Evaluation der Disziplin treffen sich die Lehrer alltäglich. Es ist nicht wichtig, wie lange sie im Beruf tätig sind. Es ist wahr (obwohl es durch eine Forschung noch nicht bestätigt wurde), dass mehr erfahrene Lehrer, auf Grund von mehreren praktischen Erfahrungen, bessere Ergebnisse mit der Planung und Aufrechterhaltung der Disziplin in der Schulklasse haben. Das Reflektieren von dieser Problematik ist schwieriger (auch praktisch ergreifbar) bei den Junglehrern (novice teacher) oder bei den Studenten des Lehramtsstudiums. Diese Gruppen haben zwar eine gute theoretische Basis – Kenntnisse, aber Fähigkeiten sind noch nicht der Edukationsrealität adäquat². Sie haben die Strategien und Methoden der Arbeit mit der Disziplin nicht praktisch erprobt. Sie können die Faktoren, die wichtig für die Aufrechterhaltung der Disziplin sind, nicht beschreiben. Sie können den Verstoß gegen Disziplin (Undiszipliniertheit) nicht bewältigen.

Einen sehr wichtigen Teil in der Reflexion der Berufsleistung des Junglehrers spielt auch die Entscheidung, welche Strategie und wann soll er benutzen. Gleich wichtig in der geforschten Problematik scheint auch das Phänomen zu sein, welches das Maß der Entscheidung bestimmt, und zwar die Tendenz des Menschen, die Macht und Machtmittel im Prozess der Schöpfung der Disziplin zu benutzen. Es geht um das Erfassen der Beziehung zwischen der bestimmten Handlung und dem Ergebnis des Ereignisses, welches zum Begreifen der Macht als einer spezifischen Äußerung der Disziplin dient. Die Junglehrer beschäftigen sich mit dieser Problematik nicht gezielt, sie tritt bei ihnen nur unterbewusst auf, bzw. beim Lösen einer konkreten Situation, wann sie sich z. B. folgende Fragen stellen: Welche Entscheidung werde ich in der gegebenen

Erziehungssituation treffen? Warum entscheide ich mich gerade so? Was erwarte ich von dieser Entscheidung, in dieser Situation, wie wird sie sich in meiner Lösung, in meiner Edukationstätigkeit widerspiegeln? Habe ich eine adäquate Form der Macht gewählt, um die Disziplin zu erreichen? Wie haben meine Schüler reagiert? Was kann ich tun, damit ich bei der nächsten Lösung nicht so direktiv bin, oder umgekehrt, nicht so nachsichtig? Mit solchen Fragen treffen sich die Junglehrer in vielen Edukations- und Erziehungssituationen. Wer ist das also, der Junglehrer?

Die Definierung der Grundterminologie in der pedeutologischen Ebene der pädagogischen Wissenschaften ist eine sehr komplizierte Aufgabe, im Unterschied von der Definierung der Disziplin (siehe oben die Definition nach Bendl). Verschiedene Kriterien, verschiedene Aspekte, verschiedene spezifische Eigenschaften vorbestimmen den Charakter der theoretischen Abgrenzungen. Viele Forschungen überprüfen die Professionalisierung und den „Übergang“ von den Schuljahren in die Professionsjahre. Die Professionsebene und die Kunst, die Erziehungstätigkeit zu schaffen, vorbestimmen auch die theoretischen Abgrenzungen in Zusammenhängen von Psychologie, Soziologie, Philosophie und anderen wissenschaftlichen Disziplinen. In den letzten Jahren werden im Rahmen der Bildungspolitik im Zusammenhang mit neuformulierten Bildungszielen³, Paradigmen der lernenden Gesellschaft und mit der offenen Bildung auch die Fragen des Lehrerberufes diskutiert. Diese Diskussionen spielen sich auf der imaginären Mikroebene ab, die man als die Ebene des Lehrers nennen kann. Fragen, die am häufigsten zu hören sind, sind mit der Professionalisierung, Karrierewachstum oder mit ökonomischen Anzeigern⁴ verbunden. Die Persönlichkeit des Lehrers wird in einem langen Prozess geschöpft und transformiert. Dieser Prozess wird als die Schaffung der Professionsidentität definiert. Die Identität ist kein fertiges Produkt. Sie ändert sich in der Zeit, in sozialen, psychologischen und anthropologischen Zusammenhängen, die mit dem Mensch und seiner Entwicklung verbunden sind. Absorbieren von neuen Erlebnissen, Lernen von neuen Situationen und Transformation der Entwicklungsetappen der

Sozialisation und Personalisation ändern ständig die Struktur der Professionsidentität des Lehrers. Die Ebene der Berufskarriere schneidet sich mit der Persönlichkeitsebene über und so schöpfen sie einen imaginären Knoten der sozialen Beziehungen, die durch die Berufsleistung spezifiziert sind. Viele Zutritte (Švaříček 2007) zeigen Möglichkeiten, wie die gegebenen Prozesse qualitativ zu entdecken und beschreiben. Als Grundgliederung halten wir die Professionalisierungsphasen, in den Bedingungen unserer Demographie beschreibt sie z.B. Špendla (1974) in fünf Phasen als:

1. Orientierungsphase – wird als die Phase vor dem Berufsstart charakterisiert;
2. Vorbereitungsphase – wird durch die Fachbildung des Lehrers charakterisiert;
3. Adaptationsphase – wird durch die erste Arbeitsstelle und erste Schritte im Beruf charakterisiert;
4. Integrationsphase – wird durch die Ausprägung der Lehrerpersönlichkeit charakterisiert;
5. Stabilisierungsphase – wird durch die Ausgewogenheit von den Professionstätigkeiten und der Leistung charakterisiert.

Ähnlich sieht die Problematik auch Průcha (2002), er hat die Karriere des Lehrers folgenderweise geteilt:

1. Berufswahl – Motivation zum Studium;
2. Berufsstart;
3. Berufsadaptation – erste Schritte im Beruf;
4. Berufsaufstieg – „die eigene“ Karriere;
5. Berufsstabilisation;
6. Berufskonservativismus – Prozess des „Burn-out“.

Diese Teilung akzentuiert die Gesichtspunkte vom Management und weist auf eine zu große Administration und Erfassung des Berufes aus der Sicht der Standardelemente hin, die für andere Berufe charakteristisch sind. Für eine komplette und für diesen Text inhaltlich am meisten bündig halten wir die Teilung der Lehrerkarriere von Brüdern Dreyfus. Diese Sicht arbeitet mit dem Aspekt der Entwicklung der Fähigkeiten und so gibt sie genug Platz für die Teilung der einzelnen

Phasen. Das Model besteht aus fünf Phasen (in Klammern führen wir auch das englische Äquivalent an):

1. Junglehrer (novice teacher);
2. ein erfahrener Anfänger (advanced beginning teacher);
3. ein kompetenter Lehrer (competent teacher);
4. ein Fachmann (proficient teacher);
5. ein Expert (expert teacher).

Die oben beschriebene Teilung der Phasen der Lehrerkarriere wird von mehreren Forschern und Autoren, die sich dem Lehrerberuf widmen, übernommen (Day 1999). Mehrere Autoren bemühen sich, diese Teilung noch zu spezifizieren (Dreyfus 1986) und auch die Zeitebene unter den einzelnen Phasen auszudrücken. Die Voraussetzung ist, die bestimmten Ein- und Ausgangskriterien einzuhalten⁵.

2. Basiselemente des Diskurses der Disziplin als ein konzeptuelles Fundament der Erziehung zur Disziplin

Die Disziplin im Schulumilieu, in der normativen Auffassung und beim Reflektieren der pädagogisch-psychologischen Theorien, ist eine bewusste Beachtung der Schulordnung und der Anweisungen des Lehrers. Sie leistet den Sicherheits- und Schutzgefühl. Sie strebt nach der Erhöhung des Schülerpotentials und hilft der Arbeitseffektivität (Bendl 2004; 2005). Die Disziplin, in der Reflexion auf oben genannte terminologische Auffassungen, ist eine mehrgeschichtete interdisziplinäre pädagogische Kategorie, die partiale Kategorien, wie z. B. Inhalt, Schuldisziplin, Selbstdisziplin usw. einbezieht. Man kann sie, aus der Sicht der pädagogischen Kategorien, folgenderweise ausdrücken:

- a) als einen Erziehungsziel,
- b) als eine Methode der Erziehungstätigkeit,
- c) als eine Form der Erziehungstätigkeit,
- d) als einen Mittel der Erziehungstätigkeit,
- e) als eine Theorie und Strategie der Erziehungstätigkeit⁶.

In explizit ausgedrückten Diskursen über die Disziplin bei Junglehrern wird die Disziplin präsentiert als: Konstrukt der hypothetischen, idealen, abstrakten Strukturen, die mit dem

affektiven System verbunden sind. Sie ist keine deskriptiv verankerte pädagogische Kategorie (außer dem Begriff Disziplin), sie scheint eher ein Modell zu sein, das sich aber in der gegebenen pädagogischen Situation ändert und auch der emotionellen Ebene der Teilnehmern der Interaktion unterliegt; eine instrumentale Kategorie, die durch ihre Funktionen ausgedrückt ist, die verschiedene Formen im Sinne der Einstellung zu einer Sache, Persönlichkeit oder Handlung gewinnt, und das in der kognitiven, emotionalen und konativen Ebene; ein Set von bestimmten spezifischen verbalen, physischen und mentalen Tätigkeiten. Diese Tätigkeiten binden an sich an, sie sind innerlich strukturiert, inhaltlich gestuft und was die Bedeutung betrifft, an das Lernprozess angebunden. Sie sind die Reaktion auf die Tätigkeit der Schüler in der gegebenen pädagogischen Situation. Die Reaktion des Lehrers (Disziplinierung der Schüler) ist ein Mittel der sozialen Kontrolle in dem bestimmten Milieu, wo sie einen formalen Charakter (Beachtung der Schulordnung und der Regeln, Kontrolle der Normeneinhaltung) oder einen informalen Charakter (verbale Äußerungen des Lehrers) gewinnt.

Die Junglehrer benutzen diese Tätigkeiten und Verfahren (die Art und Weise des Erreichens der Disziplin – Benutzen der sozialen Macht) wiederholt, sie halten sie in dem Lehrerberuf für selbstverständlich, für Anhaltspunkte und fundamentale Mittel im Prozess der Sozialisation der Schüler während des Unterrichts. Die soziale Macht ist ein untrennbarer Bestandteil der Gesellschaft. Sie erscheint als Haupt- und Nebenthema von vielen soziologischen Theorien (entweder klassischen oder postmodernen), z. B. der Handlungstheorie (Bourdieu 1993). Sie ist mehrmals kategorisch, inhaltlich und durch ihre Beziehungen definiert. Die Grunddefinition für die soziologische Theorie, aber auch für die Erziehungstheorie und für diesen Text⁷, ist die Definition von Weber, der sie so definiert: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ (Weber 1956, § 16, 28) Wenn also die Macht ausgeübt wird, wird sie zur Handlung anderer Leute gerichtet. In der

Fassung von Foucault ist es so verstanden: „Förderung, Beeinflussung, Herabsetzung oder Beschränkung, die mehr oder weniger wahrscheinlich, in extremen Situationen verboten, das Handeln des Subjekts und Objekts in der gegenseitigen Interaktion macht.“ (Foucault, 1994) Im Zusammenhang mit der Macht und ihrem Ausüben bietet Foucault, im Rahmen der Erklärung des Begriffs „die Macht“, noch den Begriff „Gouvernementalität“ (Governmentalität). Diesen Begriff kann man als Regieren übersetzen. Die Macht ist also nach Foucault eng mit dem Regieren verbunden und ist nicht nur mit der herrschenden Klasse und mit den politischen Strukturen der Gesellschaft profiliert. Die Benutzung des Begriffs auf der allgemeinen Ebene evoziert auch das Benutzen des Begriffs Beherrschung⁸. Das Konzept der Gouvernementalität kann man, in der Bedeutung „beherrschen“ auch im Sinne der Definition von Barker verstehen: „Gouvernementalität ist eine Art und Weise der Regulation durch eine soziale Ordnung (Norm), dank der der Einzelne den bürokratischen Regimen und Formen der Disziplin unterliegt.“ (Barker 2006) Beherrschen ist also als die Art des Disziplinierungsprozesses des Einzelnen verstanden, als eine gewisse Aufsicht über die richtige Kategorisierung der Gesellschaft. Dieses Kategorisieren hat einen regulativen Charakter und ist mittels Bildung, Sozialpolitik, Medizin usw. zerstreut. In der Aufsicht über den Einzelnen kommt auch die Dominanz eines anderen zum Ausdruck. Die Dominanz ist nach Foucault ein weiteres Merkmal der Machtbeziehungen, „Dominanz ist eine asymmetrische Beziehung der Macht, die der untergeordneten Person einen kleinen Manövrierplatz bestimmt. Die Freiheit wird durch die Konsequenz der Macht limitiert.“ (Hindess 2001) Der dominante Einzelne bestimmt die Handlungsregeln und greift in den Entscheidungsprozess bei der untergeordneten Person ein⁹. Weil die Macht in jeder Beziehung und in jedem Milieu enthalten ist, ist es klar, dass es sie auch in dem Lehrer-Schüler-Verhältnis im Schulumilieu gibt. Dem Lehrer wird oft die dominante Rolle und Position in diesem Verhältnis zugeschrieben¹⁰. Der Klient – der Schüler ist also in der untergeordneten Rolle. Aus dieser Voraussetzung kann man hervorgehen, weil Foucault die Macht nicht definiert

hat, sondern stellt nur die Frage: „Wie und von wem wird die Macht ausgeübt?“¹¹ Auf Grund der gestellten Frage ist es nötig, die Merkmale der Macht zu bestimmen¹². Sie waren von Autoren dieses Textes, im Einklang mit Foucault, als Gouvernamentalität und Dominanz definiert. Diese Merkmale gewinnen in Interaktionen der Einzelnen verschiedene Formen der Macht¹³. Foucault führt als ein Beispiel die Beziehung der Macht und der Erkenntnis an – sie ist durch Kontrollsysteme der Macht und der Kenntnisse spezifisch, die man nicht trennen kann – power/knowledge¹⁴ und die Hirtenmacht¹⁵. Dieses Konzept ist in dem Edukationsmilieu nicht in der Theorie bekannt, es erscheint aber in der Schulpraxis, vor allem auf den niedrigeren Stufen der Schulen, z. B. bei Lehrern auf der Primarstufe.

Die Machtbeziehung power/knowledge ist, aufgrund der Foucaults Beziehung zu dem wissenschaftlichen Kennenlernen, durch (die soziale Ordnung) die Norm charakterisiert. Diese Norm ist wissenschaftlich abgegrenzt. Die Erkenntnis ist nicht neutral und drückt die Machtanforderungen aus. Jede Entwicklung der Erkenntnis hilft, spezifische Formen der Macht zu entwickeln und umgekehrt, die Macht und ihre Verbreitung verlangen die Zunahme der spezifischen Formen der Erkenntnis. Die Macht und Machtbeziehungen sind also produktiv und sind nicht die Reflexion der Repression und des Negativismus. Macht und Erkenntnis in der gegenseitigen Beziehung sind die Beziehung der Produktion. Die Mechanismen der Macht produzieren neue Erkenntnisse, neue Typen von Fähigkeiten und Kenntnissen. Sie erhöhen die Kapazität denen, auf welchen die Macht angewendet wird. Durch das Ablehnen der Machtneutralität des Erkennens entstehen eigentlich die Mechanismen der Kontrolle (Foucault 2000). Diese Mechanismen wirken sich in der Form der Strategien und Konzepte der Kontrolle, wie z. B. Disziplinierung und Normalisierung sind, aus. Sie gehen zugleich aus dem Erkennen aus und durch sie wird die Macht geübt und gehalten.

Das Institutionalisieren der Macht durch Erkennen ist in allen öffentlichen Institutionen sichtbar, wie z. B. in Krankenhäusern, Schulen, Universitäten, Institutionen der

sozialen Dienstleistungen u.Ä. Die Macht ist nicht auf den Staat und die herrschende soziale Schicht (die Regierung) begrenzt, sondern sie stabilisiert die Macht der bestimmten Gruppe vor einer anderen, die gerade durch das Machtinstrument der bestimmten Gruppe ausgeschlossen ist, die die Macht ausübt.

Die Hirtenmacht ist durch die Beziehung des Hirten und seiner Herde charakteristisch. Es handelt sich um eine Machttechnik, die ihre Wurzel in historischen Zusammenhängen der christlichen Tradition hat. Diese Technik wird von dem gegenwärtigen modernen Staat übernommen und im politischen Apparat integriert. „Es ist die Form der Macht, wo der Einzelne nicht nur die ganze Kommunität beherrscht, sondern beschützt auch die Einzelnen in der Kommunität.“ (Foucault 2004) Das Verstehen von dieser Technik der Macht in dem prozessualen Rahmen ist wie eine Aktivität, die sich zum Begleiten der Einzelnen während seines Lebens richtet. Zum Ziel der Macht wird, das Wohl dem begleiteten Einzelnen zu sichern (ein bestimmtes Lebensniveau), Gesundheit, Schutz usw. Der Hirte sorgt also um die Herde und diese Sorge ist ständig. Ständig ist auch die Verantwortlichkeit für den Einzelnen und für die Herde als Ganzes. Für die Sorge wird die Gehorsamkeit verlangt. Sie wird als eine Tugend verstanden. Die Herde zu führen und zu richten ist der Grund, so wie die permanente Gehorsamkeit der Herde. Es ist also klar, die Herde kann ohne den Hirten nicht existieren, und der Hirte ohne seine Macht auch nicht. Die Sorge des Hirten und seine Kontrolle über die Herde verlangt jedoch das Erkennen. Dies wird in der Form von Erkenntnissen über die Einzelnen, ihre Bedürfnisse, Spezifika, über die Herde als Ganzes, über die Zusammensetzung der Herde und über Schwächen, die die Einzelnen haben, explizit. Der Hirte bemüht sich, die Schwächen zu sichern. Die Hirtenmacht in der heutigen Zeit unterscheidet sich von der Hirtenmacht in der traditionellen mittelalterlichen Kirche dadurch, dass die Macht an die öffentlichen Institutionen übertragen wird¹⁶. Auch die gegenwärtige Schule und ihr Funktionieren erfüllen diese Elemente der Hirtenmacht. Verschiedene Managementmodelle in der gegenwärtigen Schule, Reformen und ihre

Auswirkungen, einbeziehen die „politische“ individualisierte Institutionsmacht, die auf der einen Seite durch die Normen der Staatsmacht¹⁷, der Institution an sich¹⁸ und auf der anderen Seite durch die Bemühung um die Sorge um die einzelnen Schüler geltend gemacht wird. Die Einzelnen – die Schüler sind nach im Voraus bestimmten Systemen, Theorien und Bildungs- und Kontrollestrategien gesteuert zu in Voraus verlangten Standards und Charakteristiken oder Zielen, die gesellschaftlich¹⁹ und individuell²⁰ bestimmt sind.

3. Der Abschluss

Durch die Zusammenfassung beider Spezifikationen der Formen der Macht definieren die Autoren den Diskurs der Disziplin bei dem Junglehrer in der Form der Macht, als das Erreichen der bestimmten Ziele mittels des Handelns anderer Leute. Bildung und Erziehung, als eine experte Tätigkeit, ist die Sache nicht nur des bürokratischen Apparats, sondern auch der informalen Fachsubjekten²¹, die sich außer der Staatsmacht bewegen. Zum Ziel der Schule in dieser Form der Macht wird zu erziehen und zu bilden, nach einem Konzept der Erziehung und Bildung. Die Schule muss im Rahmen dieses Konzepts auch die Kontrolle zu behalten und die Bedürfnisse der Benutzer der angebotenen Dienstleistungen – der Schüler – zu sichern. Dies geschieht durch erlernte und angeeignete Erziehungsmuster als Produkte der Edukationstätigkeit. Zugleich wird den Schülern auch die Vorstellung über Regeln, die sie einhalten und annehmen, gezwungen. Dazu dient der Schule die Disziplin als eine spezifische Form der Kontrolle, wie die Macht mit Hilfe von dem Lehrer aufrechterhalten wird. Die Macht der Schule wird an die Lehrer delegiert, die sich bemühen, mit den Machtelementen die angegeben Bildungs- und Erziehungsziele zu erreichen.

ANMERKUNGEN

¹ Mit der Strategie meinen wir eine bestimmte geschlossene Gruppe von Schritten (Methoden usw.), mit welchen der Lehrer plant, hält sich und leitet sich während des Unterrichts.

² Siehe z.B. Forschungen, die das Benehmen von Schülern und die Autorität des Lehrers geforscht haben, z.B. in Vališová 1999.

³ Siehe Dokumente zur Schulreform, z. B. sog. Weißes Buch – Nationalprogramm zur Entwicklung der Bildung in der Tschechischen Republik, Schulgesetz – Gesetz Nr. 561 aus dem Jahre 2004, Gesetz über das pädagogische Personal – Gesetz Nr. 563 aus dem Jahre 2004.

⁴ Autoren des Beitrages beschränken sich beim Definieren des Begriffes nur auf die Phasen des Starts ins Berufsleben und der Adaptation der Berufstätigkeiten, auch mit Hinsicht auf die Länge des Beitrages.

⁵ Wir nehmen an, dass das genaue Bestimmen der Alterszusammenhänge nicht ganz möglich ist, auch in Hinsicht auf verschiedene Aspekte der Entwicklung der Persönlichkeit in dem konkreten Beruf, deshalb spielen sie bei der Schaffung des Diskurses nur eine Seitenrolle der Täter.

⁶ Diese Kategorien können den Grund des Diskurses der Disziplin und ihrer Konzepte in der Erziehungstätigkeit des Lehrers bilden.

⁷ Auch deshalb, dass in diesem Text dieser Begriff für einen beigeordneten und Hilfsbegriff gehalten wird, führen wir nur die Grunddefinition des Begriffes an, die sich auf die ausgewählte Ideenrichtung und seinen Repräsentanten konzentriert.

⁸ Foucault sagt: „Beherrschen bedeutet, das mögliche Handeln anderer Einzelnen zu strukturieren.“

⁹ Die Dominanz ist in der Geschichte sichtbar und ist konstant, in vielen Ritualen und Prozeduren verankert, die dem Menschen Recht und Pflicht zwingen.

¹⁰ Siehe Erziehungskonzepte, z.B. Herbart, oder normative Abgrenzung der Erziehung und Bildung.

¹¹ Foucault weicht die Frage aus, was die Macht ist, und ähnlich ausweichend spricht er über die Ziele der Macht.

¹² Die Merkmale der Macht bilden den Referenzrahmen des Diskurses. Manche Autoren der Diskurse und der Diskursanalysen führen auch die Gitterpunkte, Auftauchpunkte usw. an.

¹³ In dieser Auffassung kann man über die Formen der Macht auch als über Beziehungsrahmen der Macht oder über Machttechniken sprechen.

¹⁴ Power/knowledge kann man als Erkenntnis-Macht übersetzen, im Tschechischen benutzt man den Begriff Wissen-Macht.

¹⁵ Die Hirtenmacht wird als eine biblische Metapher charakterisiert. Zum Ziel der Hirtenmacht wird, das Wohl des Einzelnen zu sichern. Der Hirte sorgt für den Einzelnen und zugleich kontrolliert die Herde.

¹⁶ Es ist nicht nur die politische Macht, sondern auch die gesetzliche und individualisierte Macht, die als Macht der Familie, der Bildung oder der Medizin übertragen wird.

¹⁷ Für die Normen der Staatsmacht halten wir z.B. das Schulgesetz oder andere legislative Dokumente, die von dem Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport herausgegeben werden und für den Errichter der Schule verbindlich sind (Gemeinde, Kreis).

¹⁸ Für die Normen der Institution halten wir die Schulordnung und andere spezifische Abgrenzung der Macht aus der Sicht des Schulmanagements der konkreten Schule.

¹⁹ Das gesellschaftliche Ziel der Erziehung wird im Erziehungskonzept enthalten und im Diskurs über Erziehung und Bildung spezifiziert, z.B. humanistisches, funktionalistisches u. w. Ziel.

²⁰ Individuelle Ziele der Erziehung können z.B. in individuellen Plänen der Studenten, in Fortschrittskarten in den alternativen Schulsystemen u.a. enthalten werden.

²¹ Gemeinnützige Organisationen u. a., die sich auf die Formen der Erziehung und Bildung spezifizieren.

LITERATURVERZEICHNIS

- Barker, Chris. 2006. *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál.
- Bendl, Stanislav. 2001. *Školní kázeň. Metody a strategie*. Praha, ISV.
- Bendl, Stanislav. 2003. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha, ISV.
- Bendl, Stanislav. 2004. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha, Triton.
- Bendl, Stanislav. 2005. *Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton.
- “Bílá kniha,“ last modified July 28, 2014, <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *Sociology in question*. London: SAGE Publications.
- Day, Christopher. 1999. *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Dreyfus, Hubert L., and Stuart E. Dreyfus. 1986. *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Blackwell.
- Foucault, Michel. 1994. *Überwachen und Strafen*. Übersetzt von Walter Seitter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel. 2004. *Sécurité, territoire, population : cours au Collège de France, 1977-1978*, éd. par M. Senellart, sous la dir. de F. Ewald et A. Fontana. Paris: Gallimard/Seuil.

Hindess, Barry. 2001. "Discipline and cherish: Foucault on Power, Domination and Government." In *Discourses of Power: From Hobbes to Foucault*, 96-136. Oxford: Blackwell.

Mayring, Philipp. 1983. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel.

Průcha, Jan. 2002. *Učitel*. Praha: Portál.

Střelec, Stanislav. 2004. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: MSD, s.r.o.

Střelec, Stanislav. 2005. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: MU.

Špendla, Václav. 1974. *Učitel a učitel'ská profesia*. Bratislava: SPN.

Švaříček, Roman. 2007. "Zkoumání konstrukce identity učitele." In *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, by Roman Švaříček & Klára Šedová, 51-56. Praha: Portál.

Vacek, Pavel. 2000. "Školní řády a práva žáků." In *Výchova a práva dítěte na prahu tisíciletí. 8. konference ČPdS*, 44-49. Brno: Konvoj.

Vališová, Alena. 1999. *Autorita ve výchově: vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum.

Weber, Max. 1956. *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*, 4. Aufl. Hg. von Johannes Winckelmann. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

Štefan Chudý, Dozent. Unterrichtet n. a. folgende Fächer: Theorie der Erziehung, Philosophie der Erziehung. In seiner wissenschaftlichen Arbeit widmet er sich den philosophischen Aspekten der Edukationstheorien und den Konzeptionen der Macht und Disziplin bei Junglehrern.

Jitka Plischke, Fachassistentin. Unterrichtet n. a. folgende Fächer: Didaktik, multikulturelle Erziehung, Kasuistisches Seminar. In ihrer wissenschaftlichen Arbeit widmet sie sich den didaktischen Aspekten der

Bildung der Schüler mit unterschiedlicher Muttersprache und der prägradualen Vorbereitung des Lehrers für diese Tätigkeit.

Pavel Neumeister, Fachassistent. Unterrichtet n. a. folgende Fächer: Geschichte der Bildung, Geschichte der Schulsysteme, Theorie der Erziehung. In seiner wissenschaftlichen Arbeit widmet er sich den historischen Konzepten der Bildung.

Bohdana Richterová, Studentin des Doktorenstudienprogramms an der Palacký Universität in Olomouc. In ihrer wissenschaftlichen Arbeit widmet sie sich der Entwicklung der pädagogischen Kenntnisse bei den Junglehrern.

Tereza Buchtová, Studentin des Doktorenstudienprogramms an der Palacký Universität in Olomouc. In ihrer wissenschaftlichen Arbeit widmet sie sich der Macht und Disziplin bei den Junglehrern.

Address:

Štefan Chudý

Palacký University in Olomouc, Faculty of Education

Žižkovo nám. 5, 771 40, Olomouc, Czech Republic

E-mail: stefan.chudy@upol.cz, jitka.plischke@upol.cz