GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Die Relevanz der Kategorie Geschlecht bei schulischen Regulationen von Verletzbarkeit

Fritzsche, Bettina

2011

https://doi.org/10.25595/640

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Fritzsche, Bettina: *Die Relevanz der Kategorie Geschlecht bei schulischen Regulationen von Verletzbarkeit*, in: Feministische Studien : Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung, Jg. 29 (2011) Nr: 2, 280-292. DOI: https://doi.org/10.25595/640.

Diese Publikation wird zur Verfügung gestellt in Kooperation mit dem Walter de Gruyter Verlag.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.1515/fs-2011-0210

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Bettina Fritzsche

Die Relevanz der Kategorie Geschlecht bei schulischen Regulationen von Verletzbarkeit

Schule, als in der hiesigen Gesellschaft unvermeidliche Sozialisationsinstanz, wird noch immer mit dem ‚Ernst des Lebens' assoziiert und stellt einen Ort vielfältiger und teilweise auch verletzender Erfahrungen dar. Schüler_innen sind einerseits der Gefahr von Verletzungen durch ihre Mitschüler_innen und Lehrer_innen ausgesetzt (vgl. z.B. Schubarth 2010) und können andererseits auch durch strukturelle Faktoren wie die Selektionsfunktion von Schule verletzt werden, die, so Streckeisen u.a. (2007, 313) Schüler_innen „pädagogisch sinnlosen Schmerz" bereite.[1]

Wenn ich ‚Verletzbarkeit' zunächst ganz allgemein begreife als Verfasstheit, die mit der Gefahr, verletzt zu werden, einhergeht, lässt sich konstatieren, dass der Schüler_innenstatus an sich mit einer besonderen Verletzbarkeit verbunden zu sein scheint. Gleichzeitig wird im erziehungswissenschaftlichen Kontext die Forderung erhoben, Pädagogik müsse der Verletzbarkeit, bzw. potentiellen Verletzbarkeit von Schüler_innen offensiv begegnen und gerecht werden (vgl. Singer 1981; Tervooren 2000; Taggart 2010).

In meinem Beitrag werde ich zunächst diskutieren, welche Bedingungen für eine Verletzbarkeit von Schüler_innen in erziehungswissenschaftlichen Debatten benannt werden, wobei ich speziell den Stellenwert einer „Geschlechtersemantik" (Jäckle 2009) in diesen Diskursen fokussiere. Auf dieser Grundlage wende ich mich der Frage zu, wie sich Umgangsweisen mit Verletzbarkeit im Rahmen schulischer Interaktionen empirisch rekonstruieren lassen. Hierfür skizziere ich zunächst meinen an den Schriften Judith Butlers orientierten theoretischen Zugang und interpretiere anschließend eine ethnographisch gewonnene Szene. Im Fazit schließlich erörtere ich mögliche Schlussfolgerungen in Bezug auf den Stellenwert der Kategorie Geschlecht bei schulischen Regulationen von Verletzbarkeit.

[1] Als verletzbar werden in neueren Diskussionen auch Lehrer_innen charakterisiert (vgl. z.B. Honneth 2008; Holland u.a. 2007), eine systemtheoretische Perspektive erlaubt es weiterhin, das soziale System Schule selbst als verletzbar zu charakterisieren, wie Herzog (2009, 160) unter Verweis auf deren Abhängigkeit von finanzieller Unterstützung und ihrer eingeschränkten Möglichkeiten zur Selbstbestimmung argumentiert. Diese Perspektiven werde ich hier jedoch nicht weiter verfolgen, sondern den Fokus auf die Verletzbarkeit von Schüler_innen richten.

Die Geschlechtersemantik in Diskursen zu Schule und Verletzbarkeit

Dass Schule sich nicht jenseits gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse befindet, sondern diese widerspiegelt und teilweise reproduziert, ist seit langem bekannt. In diesem Sinne wird insbesondere auch von Seiten der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung seit Jahrzehnten darauf hingewiesen, dass es in schulischen Interaktionen zu einer steten Reproduktion stereotyper und diskriminierender und somit auch verletzender gesellschaftlicher Vorstellungen über die Geschlechter kommt (vgl. z.B. Enders-Dragässer / Fuchs 1989; Jäckle 2009; Höblich 2010). Aus konstruktivistisch und dekonstruktiv inspirierten Forschungen wissen wir gleichzeitig, dass schulische Akteure durchaus über die Fähigkeit verfügen, solche Zuschreibungen zu ignorieren, zu neutralisieren oder zu unterlaufen, womit deren grundsätzliche Wirksamkeit nicht in Frage gestellt werden soll (vgl. Breidenstein / Kelle 1998; Faulstich-Wieland u.a. 2004; Tervooren 2006; Fritzsche 2011). Weiterhin verweisen einige Studien auf die Reproduktion ethnisierender Zuschreibungen und rassistischer Diskriminierungen sowie von dominanten Konstruktionen zum Thema ‚Behinderung' im schulischen Kontext (Gomolla / Radtke 2002; Nagode 2002; Weber 2003; Widmer-Wolf 2008).

Gleichzeitig wird immer wieder auf den Zusammenhang zwischen bestimmten Zugehörigkeiten und schulischen Selektionsprozessen verwiesen. In jüngster Zeit wurde dieser vor allem im Kontext der deutschen PISA-Ergebnisse sowie des Berichts des UN-Sonderberichterstatters für das Menschenrecht auf Bildung thematisiert: Letzterer kritisiert explizit die ausgrenzende Wirkung des deutschen Bildungssystems insbesondere gegenüber Kindern aus unteren sozialen Schichten, Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern, die mit Behinderungen leben und somit eine systematische Verletzung von deren Recht auf Bildung (vgl. Muños 2006).

Die Kategorie Geschlecht findet hier keine Erwähnung, allerdings wird im Rahmen dieser Diskussion auch betont, dass das noch in den 1960er Jahren bestehende Bildungsdefizit der Mädchen sich inzwischen in einen leichten Bildungsvorsprung verwandelt hat (vgl. Geißler 2005, 80 ff.). Die hieraus resultierende Diskussion über Benachteiligungen von ‚Jungen als Bildungsverlierer', erweist sich Merle Hummrich (2009, 13 f.) zufolge in zweierlei Hinsicht als problematisch: Einerseits blendet sie den Umstand aus, dass es weiterhin gravierende Nachteile für Mädchen und junge Frauen in der Berufsausbildung und beim Übergang in den Beruf gibt. Andererseits verabsolutiert sie die Kategorien ‚Mädchen' und ‚Jungen' und ignoriert, dass Mädchen aus bildungsfernen Schichten, bestimmter ethnischer Zugehörigkeit und mit Behinderung nach wie vor benachteiligt sind, aber eben nicht aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit, sondern aufgrund der jeweiligen anderen, mit ihrer Geschlechtszugehörigkeit verwobenen sozialen Kategorien (vgl. auch Geißler 2005, S. 87).

Andere Diskussionen um Verletzbarkeit von Schüler_innen in der Schule fokussieren Gewalthandlungen unter diesen, die Kategorie Geschlecht spielt hier insofern eine Rolle, als oftmals die männliche Geschlechtszugehörigkeit der Akteure *und* der Opfer von Mobbing oder Gewalthandlungen problematisiert wird (vgl. Geißler 2005, S. 84 f.; Fuchs u.a. 2009). Den Jungen kommt in dieser Debatte somit eine Position der Verletzenden, jedoch ebenso der Verletzbaren zu. Auch wird Verletzbarkeit im Kontext Schule oftmals an einer besonderen Bedürftigkeit festgemacht, die aus Defiziten im Sozial- und Lernverhalten oder aus einer Herkunft aus einer unterprivilegierten Familie resultiert (vgl. Taggart 2010, 166). Eine solche Bedürftigkeit ist häufig mit dem Topos ‚besonderer Förderbedarf' verknüpft, wobei es sich hierbei um eine Diagnose handelt, die bei deutlich mehr Jungen als Mädchen gestellt wird (vgl. Schildmann 2007, 12).

Eine Verletzbarkeit von Schüler_innen wird somit in aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskursen auf verschiedenen Ebenen diagnostiziert: Es werden Verletzungen erwähnt, die die leibliche Integrität bedrohen sowie psychische Verletzungen – etwa durch Mobbing –, jedoch auch Verletzungen durch die Reproduktion einschränkender gesellschaftlicher Stereotype, die verknüpft ist mit dem strukturellen Faktor der Aussonderung ‚schwacher' Schüler_innen.

In diesem Sinne wird im Blick auf Schüler_innen die männliche Geschlechtszugehörigkeit im Kontext Schule mit einer spezifischen Verletzbarkeit assoziiert: Gerade männliche Schüler werden in diesen Diskursen als auf mehreren Ebenen durch Verletzungen bedroht beschrieben: Stärker als Mädchen scheinen sie sowohl durch unmittelbare Verletzungen durch Aggressionen ihrer Mitschüler als auch durch Verletzungen, die mit stigmatisierenden Zuschreibungen wie ‚besonderer Förderbedarf' oder ‚leistungsschwacher Schüler' und insofern mit strukturellen Benachteiligungen verbunden sind, bedroht zu sein.

Gleichzeitig ergibt sich aus dem bisher Gesagten, dass es nicht die Geschlechtszugehörigkeit allein ist, aus der sich eine Verletzbarkeit im Kontext Schule ergibt und dass die Verletzbarkeit von Schülern und Schülerinnen sich nur dann angemessen analysieren lässt, wenn die Kategorie Geschlecht in ihrer „Interdependenz" (Walgenbach 2007) mit anderen sozialen Kategorien untersucht wird (vgl. Leiprecht / Lutz 2006; Hummrich 2009).

Auf der Grundlage dieses Befunds interessiert mich im Folgenden, wie in konkreten Interaktionen im Klassenzimmer mit der Verletzbarkeit von Schüler_innen umgegangen wird.[2] Vorher werde ich jedoch eine theoretische Perspektive skizzieren, die den Blick auf schulische Verletzbarkeiten in besonderer Weise sensibilisiert.

[2] Dies erscheint auch deshalb ertragreich, als bislang nur wenige empirische Forschungsergebnisse zur Art und Weise der Tradierung gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse im alltäglichen schulischen Geschehen vorliegen. Vgl. Budde 2010, 505.

Verletzbarkeit und Anerkennung

Aus dem bisher Gesagten resultiert, dass eine Untersuchung der Bedeutung von Geschlecht bei schulischen Umgangsweisen mit Verletzbarkeit ein Instrumentarium erfordert, das geeignet ist, das Verhältnis von gesellschaftlichen Strukturen und konkretem Handeln theoretisch zu fassen. Als ein solches seien im Folgenden die Überlegungen Judith Butlers zum Zusammenhang von Verletzbarkeit und Anerkennung skizziert.

Butler geht von einer primären Verletzbarkeit (im englischen Original „*vulnerability*") aus, die alle betrifft (Butler 2005, 48) und die sie stark mit unserer Körperlichkeit in Verbindung bringt. Insbesondere durch die öffentliche Dimension unserer Körper, die uns den Blicken anderer aussetzt, sind wir verletzbar (Butler 2005, 43 und Butler 2007, 115). Gleichzeitig betont die Philosophin die subjektkonstituierende Bedeutung der Anerkennung und Adressierung durch die anderen (Butler 2007, 74),[3] die wiederum stets im Kontext bestimmter gesellschaftlicher Diskurse und Normen stattfindet (ebd., 42 f.). Unter Bezug auf Foucault argumentiert Butler, das 19. Jahrhundert habe den Aufstieg der Norm als Mittel einer sozialen Regulierung erlebt, die nicht mit der Funktionsweise des Rechts identisch sei. Normen werden somit als ein Mittel der Disziplin verstanden (Butler 2009, 95). Als regulatorische Macht wirken sie nicht auf ein präexistentes Subjekt ein, sondern formen dieses und einer normativen Regulierung unterworfen zu sein, bedeutet, von ihr subjektiviert zu werden, zum Beispiel als Mädchen oder Junge. Eine solche im Kontext von Normen der Anerkennung erfolgende Subjektivation wirkt ebenso ermöglichend wie einschränkend (Butler 2009, 13).

Die primär für alle Subjekte gegebene Verletzbarkeit und Abhängigkeit von den anderen ist somit grundsätzlich von den existierenden Normen der Anerkennung und deren ungleicher Wirkungsweise abhängig (Butler 2005, 60 f.). Anerkennung besitzt die Macht, einer Verletzbarkeit ihr Recht zu verschaffen, indem sie als Verletzbarkeit anerkannt wird (beispielsweise in einer Anti-Diskriminierungsgesetzgebung), jedoch auch, diese erst zu konstituieren und festzuschreiben. Normen der Anerkennung regulieren Verletzbarkeit:

> *Verletzbarkeit [ist], soweit sie irgendeinem menschlichen Subjekt zugeschrieben werden soll, grundsätzlich von den existierenden Normen der Anerkennung abhängig […] Dieser Rahmen, wonach die existierenden Normen der Anerkennung unerlässlich sind für die Konstituierung von Verletzbarkeit als einer Vorbedingung für das ‚Menschliche', ist nämlich genau aus dem Grund wichtig, dass wir diese Normen*

[3] Auch in anderen anerkennungstheoretischen Konzeptionen wird Anerkennung als konstitutiver Akt verstanden, der seinen Gegenstand formt oder hervorbringt (vgl. Düttmann 1997, 52; Markell 2000, 496).

> *brauchen und ihre Geltung wollen, dass wir für ihre Etablierung kämpfen und dass wir ihre kontinuierliche und umfassende Wirkungsweise zu schätzen wissen.*
> (Butler 2005, 61)

In diesem Zitat wird deutlich, dass Verletzbarkeit von Butler als unvermeidlicher Bestandteil des menschlichen Lebens gefasst wird. Auch die Normen der Anerkennung, die Verletzbarkeit konstituieren, versteht sie nicht als per se problematische Gesetze, sondern als Regulierungen des Zusammenseins, auf die wir angewiesen sind. Dennoch ist Butlers Ansatz kein fatalistischer. Sie streitet vehement für eine Verschiebung der existierenden Normen, die bestimmte Formen des Lebens und der Verletzbarkeit vor anderen privilegieren.

Diese Überlegungen sind im Blick auf Pädagogik insofern brisant, als in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion bislang häufig – oftmals unter Bezug auf die Anerkennungstheorie Axel Honneths (1992) – Anerkennung als ‚Gegengift' in Bezug auf Verletzbarkeit gehandelt wurde. Verletzbarkeit wird in diesem Zusammenhang einem Mangel an Anerkennung zugeschrieben, womit die Erwartung verknüpft ist, dass ein Mehr an Anerkennung eine intakte Identitätsbildung ermöglichen und eine Anerkennung von Differenz zu größerer Bildungsgerechtigkeit beitragen könne.[4]

Einem Verständnis von Anerkennungsprozessen als Subjektivationsprozessen im Sinne Butlers zufolge ist Anerkennung hingegen grundsätzlich ambivalent und Bestandteil der Konstitution von Verletzbarkeit. Die Art und Weise, wie wir von anderen adressiert werden, ermöglicht und beschränkt zugleich, was wir sein können, sie kann unsere Verletzbarkeit verleugnen, anerkennen und / oder produzieren, jedoch nicht zum Verschwinden bringen.

In Bezug auf den pädagogischen Ort Schule sind diese Überlegungen von besonderer Brisanz, als Schule ein öffentlicher Raum ist, in dem alle Akteure den Blicken anderer ausgesetzt und somit in besonderer Weise verletzbar sind (vgl. Holland u.a. 2007). Gleichzeitig lässt sie sich als Arena für Verhandlungen um Anerkennung betrachten (Bingham 2001, 149). Die in Schule wirksamen Normen der Anerkennung werden über strukturelle Bedingungen wie etwa durch die gegebenen Partizipationsmöglichkeiten für Schüler_innen (Helsper / Lingkost 2002) und das Curriculum (Bingham 2001, 35 ff.) reguliert, jedoch auch über die Weise, wie Beziehungen unter den schulischen Akteuren gestaltet werden. Sie sind vielfältig, widersprüchlich und konfligieren, wobei spezifische normative Muster dominanter sind als andere.

Gleichzeitig stellen vorherrschende Normen der Anerkennung – die etwa ein bestimmtes Verhalten von Schüler_innen ermutigen und ein anderes sanktionieren – den Rahmen für Regulationen von Verletzbarkeiten in Schule dar.

[4] Für eine kritische Zusammenfassung dieser Diskurse vgl. Balzer 2007, 53 ff.

Im Blick auf schulische Interaktionen bedeutet eine solche Perspektive, sie zu analysieren im Horizont der Frage, als wer die Beteiligten durch die Weise, wie sie adressiert werden, in dieser Interaktion konstituiert werden und wie in diesen Adressierungen Verletzbarkeit reguliert wird.[5] Im Folgenden werde ich aufzeigen, welche Aufschlüsse eine solche Analyse ermöglicht.

Regulationen von Verletzbarkeit in der Grundschule: „Mädchenkram" als Thema im Klassenrat

Die im Folgenden dargestellte Szene wurde im Rahmen des DFG-Forschungsprojekts „Anerkennungsverhältnisse in urbanen Grundschulen. Eine binational vergleichende ethnographische Studie" gewonnen. Diese ethnographische Untersuchung fokussiert das Verhältnis zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen, das auf der Grundlage von Gruppendiskussionen und Interviews mit den relevanten Akteuren sowie von Beobachtungen ihrer Interaktionen während des Unterrichts analysiert wird.

Die ausgewählte Sequenz ist einem von mir verfassten Beobachtungsprotokoll einer Klassenratssitzung in einer jahrgangsübergreifenden Klasse 4–6 einer Berliner Grundschule entnommen. Beim Klassenrat handelt es sich um ein in vielen Schulen ritualisiertes Kreisgespräch, das insbesondere eingesetzt wird, um Konflikte zu besprechen und die Klasse an der Gestaltung des Schulalltags zu beteiligen (vgl. de Boer 2007, 191).

> *Jetzt fragt Lotte (die Klassensprecherin), ob dieses Jahr wieder ein Jülklapp gemacht würde. Frau Mey (die Lehrerin) sagt, auch sie habe darüber mit der Klasse reden wollen, Alina (die zweite Klassensprecherin) bringt jetzt jedoch ein, dass Büsra viele Briefe innerhalb der Klasse verschicke, wobei teilweise nicht o.k. sei, was dort drin stehe. Die Lehrerin sagt, es sei ja erst mal toll, dass Büsra Briefe schreibe und fragt, wer Briefe von ihr bekommen habe. Mehrere zeigen auf, offenbar geht es in diesen Briefen um Freundschaft, so hat Büsra Elif brieflich gefragt, ob diese noch ihre Freundin sein wolle, nachdem sie mit einem anderen Mädchen gespielt hat. Lotte hat sie gefragt, ob sie ihre Freundin werden wolle, Lotte erklärt, dies müsse sich entwickeln und könne nicht so einfach per Brief beschlossen werden.*
>
> *Karl sagt, er sei ja selbst nicht betroffen, kenne dies jedoch von seiner Schwester und verstehe das ganze Problem nicht: „Was haben die immer mit Freundin?"*
>
> *Die Lehrerin antwortet hierauf, das sei „Mädchenkram" und ergänzt: „Eigentlich ist das in unserer Klasse nicht verbreitet und ich fände es schade, wenn es jetzt durch Ayla Einzug halten würde." Ayla fragt „Ayla oder Büsra?" und Frau Mey korrigiert sich, sie meinte Büsra.*

[5] Für weitergehende Überlegungen zur Operationalisierung von Anerkennung als Adressierungsgeschehen vgl. Reh / Ricken 2010 und Fritzsche / Idel / Rabenstein 2011.

Noch mal wird ein bestimmter Brief von Büsra an Elif angesprochen, in dem sie geschrieben hat „Du hast mein Herz gebrochen". Marcel macht sich hierüber lustig, woraufhin die Lehrerin ihn vor die Tür schickt. Dann fordert sie Büsra auf, Lotte mündlich zu fragen, wenn sie mit ihr spielen wolle. Mehrere Schüler_innen zeigen noch auf, aber Frau Mey sagt, sie wolle jetzt über den Jülklapp reden, der brenne ihr unter den Nägeln. Büsra selbst hat keine Gelegenheit bekommen, sich zu den Vorwürfen zu äußern, obwohl sie mehrmals versucht hat, das zu tun.

Büsra – die Viertklässlerin ist und erst seit wenigen Monaten in diese Klasse geht – wird im öffentlichen Rahmen des Klassenrats als ein Mädchen adressiert, das anderen Kindern durch ihre Briefe Verletzungen zufügt oder sie mindestens belästigt.

Gleichzeitig verweist das, was über den als problematisch verhandelten Inhalt von Büsras Briefen deutlich wird, vor allem auf eine Verletzbarkeit Büsras: Sie offenbart ihren Wunsch nach einer Freundschaft mit der älteren Lotte und ihre Verunsicherung und ihren Schmerz im Zusammenhang mit der Zuwendung ihrer Freundin Elif zu einem anderen Mädchen.

Anja Tervooren (2006, 169 ff.) verweist auf die hohe Relevanz gleichgeschlechtlicher Kontakte für Mädchen in der ausgehenden Kindheit. Diese beschreibt sie als Begehren: „Für das Ende der Kindheit wird Begehren als ein drängendes Verlangen, zueinander zu gehören, definiert, das Körperlichkeit oder die Imagination erster sexueller Akte einschließen kann, jedoch nicht muss" (dies., 172).

In diesem Sinne artikuliert Büsra ein Begehren und gerade weil sie sich hierüber verletzbar macht, hat sie das Medium der persönlichen Briefe gewählt, um die jeweiligen Adressatinnen zu erreichen. Indem ihr Begehren nun an die Öffentlichkeit gebracht und die Form seines Ausdrucks als „nicht o.k." verhandelt wird, bricht der von Büsra gewählte geschützte Rahmen zusammen und zusätzlich wird ihre Weise der Artikulation eigener Verletzbarkeit von den an der Diskussion Beteiligten auf unterschiedliche Weise sanktioniert:

Die älteren Mädchen bringen Dinge, die sie vertraulich formuliert hat, in anklagender Weise an die Öffentlichkeit und von Seiten Lottes wird ihr eine Belästigung durch die schriftlich vorgetragene Frage, ob sie ihre Freundin sein wolle vorgehalten – Lotte adressiert Büsra als Jüngere, die sich in Freundschaftsdingen noch als unreif erweist. Die beteiligten Jungen distanzieren sich von Büsras Verhalten, wie Karl, der sein Unverständnis artikuliert, bzw. verspotten Büsras Bekundung dramatischer Gefühle wie Marcel. Sie inszenieren sich somit selbst als über die von Büsra artikulierten Verletzungen erhaben und markieren deren Verhalten als unangemessen zartfühlend und ihnen grundlegend fremd.

Die anwesende Lehrerin inszeniert sich selbst als diejenige, die in diesem öffentlichen Tribunal Recht spricht und somit als selbst nicht verletzbare Autorität. Sie adressiert Büsra als Kind mit einem Fehlverhalten, das sie deutlich geschlechtlich konnotiert: Sie nennt Büsras Auseinandersetzung mit Freundschaften „Mädchenkram", der in der Klasse unerwünscht sei, und unterstützt somit Karls dis-

tanzierende Bemerkung. Gleichzeitig infantilisiert sie Büsra, indem sie ihr Begehren nach einer Freundschaft mit Lotte als Wunsch, mit dieser zu spielen bezeichnet. Insofern sie Büsra mit einem der beiden anderen Mädchen mit Migrationshintergrund in der Klasse verwechselt, charakterisiert sie implizit ihr Verhalten als „typisch" für diese Zugehörigkeit. Schließlich adressiert sie Büsra durch ihre Bemerkung zu Beginn der Szene, es sei ja erst mal toll, dass diese Briefe schreibe, als Schülerin, die im Bereich Schreiben noch üben muss. Marcels Spott gegenüber Büsra sanktioniert sie zwar scharf, sie bietet Büsra jedoch keine Kompensation für die hierdurch erlittene Verletzung, sondern verweist sie durchgehend in die Position der Angeklagten, die sich noch nicht einmal zu den vorgetragenen Anwürfen äußern darf.

Normen der Anerkennung, die in dieser Szene zum Tragen kommen, beziehen sich zunächst auf einen angemessenen Umgang mit Freundschaften: Büsras schriftliche Artikulation ihres Begehrens nach freundschaftlichen Beziehungen zu ihren Mitschüler_innen wird als zu offensiv und unreif sowie als Störfaktor für die gewünschte Ordnung im Klassenzimmer betrachtet. Auch Marcel – ein Schüler mit ‚besonderem Förderbedarf' – verstößt aus Sicht der Lehrerin gegen Normen, indem sein kritisches Verhalten gegenüber Büsra zu offen verletzend ist: Anerkannt wird somit die Kompetenz, in der schulischen Öffentlichkeit über Probleme bei der Gestaltung von Peer-Beziehungen zu sprechen sowie eine Kritik, die vorgibt, konstruktiv zu sein, wie die Klassensprecherinnen und die Lehrerin sie hier vorbringen.

Diese den schulischen Normen der Anerkennung gemäße Kritik erscheint gleichzeitig selbst als außerordentlich verletzend gegenüber der vorgeführten Büsra, indem sie deren Schutz ihrer eigenen Verletzbarkeit zum Einsturz bringt und ihre intimen Wünsche öffentlich verhandelt und sanktioniert.

Neue Formen schulischer Subjektivation und ihre Konsequenzen für die Bedeutung der Kategorie Geschlecht bei Regulationen von Verletzbarkeit

In Bezug auf die Bedeutung der Geschlechterordnung bei schulischen Verhandlungen von Verletzbarkeiten ist die dargestellte Szene insbesondere in folgender Hinsicht interessant:

Die in das Klassenratsgeschehen involvierten Schüler_innen sind, wie de Boer (2007, 200) ausführt, einer Exponierung vor der Gruppe ausgesetzt, weshalb der Klassenrat notwendig häufig mit Erfahrungen der Beschämung, der Missachtung und somit der Verletzung verbunden ist. Dies scheint umso mehr der Fall, wenn, wie in meinem Beispiel, im Klassenrat Gleichaltrigenbeziehungen verhandelt werden: Büsras schriftliche Versuche, ihre Beziehungen zu anderen Mädchen zu gestalten und damit Verletzbarkeiten, die eigentlich der Peer-Kultur angehören,

werden auf diese Weise zu einem ‚schulischen' Thema, das mit einer öffentlichen Beurteilung durch die Lehrerin verknüpft ist.

Diese Form der schulischen Regulation von Verletzbarkeit ist somit auch als Teil einer Veränderung der Formen schulischer Subjektivation zu betrachten, wie sie in den letzten Jahren von Seiten gouvernementalitätskritischer Erziehungswissenschaft vermehrt diagnostiziert wurde (vgl. u.a. Lehmann-Rommel 2004; Pongratz 2004; Kolbe / Reh 2009). In diesem Sinne wird argumentiert, Schule lade Schüler_innen immer mehr dazu ein, ihre subjektiven Sichtweisen und Bedürfnisse und ihre alltäglichen, auch außerschulischen Erfahrungen in Schule einzubringen (Kolbe / Rabenstein 2009, 204). Pädagogik wende sich viel stärker als früher auch dem ‚Innen', wie etwa den psychischen Dispositionen der Schüler_innen zu, auch vormals private Teile des Schülerlebens würden nun als schulisch relevant betrachtet und in schulische Interessen eingegliedert. Hierdurch, so Pongratz (2004, 254) entstehe eine inkonsistente Nähe, die Schüler_innen in die Schule einbinde und sie verletzbarer und schutzloser mache.

Der Klassenrat, als ‚typisches' Element heutiger Grundschulen wird von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung als „Demokratie-Baustein" charakterisiert, der im Dienste einer Förderung unter anderem der Achtung der Würde des anderen und der Selbstachtung sowie des Einübens in demokratische Methoden steht (Griese u.a. 2004).

Selbstverständlich ließe sich in Bezug auf die vorgestellte Szene die Art der Moderation des Klassenrats durch die Lehrerin kritisieren: Anstatt sich zur Richterin des Geschehens aufzuschwingen, hätte diese auch auf die Verletzbarkeit aller durch ein Begehren nach funktionierenden Beziehungen mit anderen verweisen und der angegriffenen Schülerin eine Möglichkeit zur Selbstartikulation verschaffen können. Ganz in diesem Sinne argumentieren aktuelle Veröffentlichungen, die fordern, dass Pädagog_innen die traditionelle Position eines stabilen und selbst unangreifbaren Subjekts, das den fragilen Adressat_innen pädagogischer Interventionen souverän den Weg weist, aufgeben und stattdessen offensiv mit einer eigenen Verletzbarkeit und Abhängigkeit von Anerkennung durch andere umgehen sollten (vgl. z.B. Honneth 2010; Vlieghe 2008).

Weitergehend ließe sich jedoch argumentieren, dass neue Prozesse der Subjektivation in Schule, die z.B. in Einrichtungen wie dem Klassenrat ihren Ausdruck finden, notwendig auch spezifische Verletzbarkeiten hervorbringen. Der Anspruch des Klassenrats, ein Forum für „zwischenmenschliche Probleme" darzustellen, die gemeinsam bearbeitet werden sollen (Giese u.a. 2004) fordert von den Schüler_innen, subjektive Gefühle und Bedürfnisse im schulischen Rahmen zu veröffentlichen und zur Diskussion zu stellen. Während es programmatisch darum geht, diesen Gefühlen und Bedürfnissen eine Anerkennung – im Sinne von Wertschätzung – zu Teil werden zu lassen, zeigt sich unter Bezug auf Butlers Anerkennungskonzeption im Blick auf das erläuterte Beispiel, dass diese neue Form der Anerkennung untrennbar mit neuen Formen der Verletzbarkeit verbunden ist.

Weiterhin macht die Szene deutlich, dass Schüler_innen auf sehr unterschiedliche Weise mit der Aufforderung, private Themen im öffentlichen schulischen Rahmen zu diskutieren, umgehen.

Die in der Szene relevanten schulischen Normen der Anerkennung, die aus dem Trend einer aufs Innere der Schüler_innen abzielenden Disziplinierung in Schule resultieren, können sich vor allem einige ältere Mädchen mit einem guten Standing in der Klasse zu Nutze machen. Mittels der Institution des Klassenrats verstehen sie es, ihre Interessen durchzusetzen und werden hierin von der Lehrerin unterstützt. Für die jüngere Büsra hingegen, die eine eher marginalisierte Position in der Klasse hat, resultiert der Klassenrat in öffentlicher Beschämung und Subjektivation als unreifes und schreibschwaches Mädchen mit Migrationshintergrund.

Die anwesenden Jungen wiederum verweigern sich hier dem Reden über Verletzungen und Verletzbarkeit im Kontext von homosozialen Beziehungen und demonstrieren, dass ihnen dies gänzlich fremd sei. Hierin werden sie von der Lehrerin unterstützt, die das verhandelte Thema als „Mädchenkram" bezeichnet und abwertet.

Gleichzeitig sanktioniert diese Marcels allzu demonstrative Abwehr. Jürgen Budde (2010, 510) zufolge ergeben sich Schwierigkeiten für Jungen in der Schule vor allem dann, wenn ein spezifischer männlicher Habitus nicht in Passung mit der jeweiligen Schulkultur steht. In diesem Sinne ließe sich hier argumentieren, dass Marcel als Junge, insbesondere aber auch als Junge mit ‚besonderem Förderbedarf' an dieser Stelle als non-konform im Kontext des im Klassenrat geforderten Verhaltens – d.h., eines souveränen Erörterns des angemessenen Umgangs mit Peer-Beziehungen – wahrgenommen wird. Indem die anderen Jungen sich in der Situation bedeckt halten, gelingt es ihnen allerdings, sich selbst effektiv vor Verletzungen zu schützen.

Wie sich Schüler_innen in den hier zu beobachtenden schulischen Regulationen von Verletzbarkeit und Subjektivationsprozessen behaupten können, ist somit auf diffizile Weise mit ihrer Zugehörigkeit verquickt, wobei sich die Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit in diesem Kontext letztlich jedoch nur unter Berücksichtigung auch anderer Zugehörigkeiten angemessen erfassen lässt. Anders formuliert, sind die in heutigen Schulen zu beobachtenden Subjektivationsprozesse stets von Normen der Anerkennung abhängig, die auch gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse wie die Geschlechterungleichheit reproduzieren. Während die eingangs vorgestellten erziehungswissenschaftlichen Diskurse Jungen im Vergleich zu Mädchen als stärker in und durch Schule verletzbar charakterisieren, eröffnet der hier vorgestellte Zugang eine andere Perspektive: Das angeführte Beispiel verweist darauf, dass Jungs sich zwar einerseits anders als einige der Mädchen neue schulische Formen der Subjektivation nicht gut zu Nutzen machen können, andererseits jedoch durch diese aber auch weniger verletzbar sind, da es ihnen mit Unterstützung der Lehrerin auch eher gelingt, sich ihnen zu entziehen.

Für pädagogische Diskussionen hat die vorgestellte Konzeption von Verletzbarkeit als anderer Seite der ‚Medaille Anerkennung' zur Konsequenz, dass eine Anerkennung möglichst vieler Persönlichkeitsaspekte von Schüler_innen im Kontext Schule nicht mehr unproblematisch als Demokratisierung schulischer Beziehungen gefasst werden kann; stattdessen muss sie kritisch in Bezug auf die notwendig mit ihr einhergehende (Re-)Produktion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und der mit diesen verbundenen Verletzbarkeiten befragt werden.

Literatur

Balzer, Nicole (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung – Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: Wimmer, Michael / Reichenbach, Roland / Pongratz, Ludwig (Hrsg.): Bildung und Gerechtigkeit. Paderborn, 49–75.

Bingham, Charles (2001): Schools of Recognition. Identity Politics and Classroom Practices. Lanham et al.

Breidenstein, Georg / Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim und München.

Budde, Jürgen (2010): „Der Valentin ist ein Sorgenkind…". Bildungsungleichheiten als kulturelle Passungsprobleme zwischen Habitus und Schulkultur? In: Erziehung und Unterricht, Jg. 160, H. 5 + 6, 505–512.

Butler, Judith (2005): Gefährdetes Leben. Politische Essays. Frankfurt a.M.

Butler, Judith (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002. Frankfurt a.M.

Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt a.M.

de Boer, Heike (2007): Konfliktgespräche im Raum der schulischen Öffentlichkeit – Lernprozesse zwischen Selbstinszenierung und Imagepflege. In: Westphal, Kristin (Hrsg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim und München, 191–205.

Düttmann, Alexander García (1997): Zwischen den Kulturen. Frankfurt a.M.

Enders-Dragässer, Uta / Fuchs, Claudia (1989): Interaktionen der Geschlechter: Sexismusstrukturen in der Schule. Eine Untersuchung an hessischen Schulen. Weinheim und München.

Faulstich-Wieland, Hannelore / Weber, Martina / Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim.

Fritzsche, Bettina (2011): Subjektivationsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens. Butlers Theorie als Inspiration für qualitative Untersuchungen des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen. In: Ricken, Norbert / Balzer, Nicole (Hrsg.): Pädagogische Lektüren Judith Butlers. Wiesbaden (i.E.).

Fritzsche, Bettina / Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 31. Jg., H. 1, 28–44.

Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter A. / Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München, 71–100.

Giese, Christiane (verantwortlich); Schmermund, Lara; Haufe, Katja: Klassenrat. In: Demokratie-Baustein „Klassenrat", www.blk-demokratie.de. BLK-Programm „Demokratie lernen & leben", 07. 10. 2004. http://blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/programmthemen/klassenrat.html (07. 07. 2011).

Gomolla, Mechtild / Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.

Helsper, Werner / Lingkost, Angelika (2002): Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion – exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In: Hafeneger, Benno / Henkenborg, Peter / Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach / Ts., 132 – 156.

Herzog, Walter (2009): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, 155 – 194.

Höblich, Davina (2010): Biografie, Schule und Geschlecht. Bildungschancen von SchülerInnen. Wiesbaden.

Holland, Janet / Gordon, Tuula / Lahelma, Elina (2007): Temporal, Spacial and embodied relations in the teacher's day at school. In: Ethnography and Education, Vol. 2, No. 2, 219 – 235.

Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.

Honneth, Axel: „Schüler müssen Lehrer als verletzbare Personen begreifen". Interview für Focus Online am 24. 10. 2008. http://www.focus.de/schule/lehrerzimmer/tid-12286/philosoph-honneth-schueler-muessen-lehrer-als-verletzbare-personen-begreifen_aid_343236.html (10. 01. 2010).

Hummrich, Merle (2009): Bildung im Benachteiligungssystem. Eine einleitende Feldbeschreibung zum Kampf um Bildung und Erfolg. In: Hummrich, Merle (Hrsg.): Benachteiligungen im Bildungsystem. Frankfurt a.M., 13 – 35.

Jäckle, Monika (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden.

Kolbe, Fritz-Ulrich / Rabenstein, Kerstin (2009): Zum Verhältnis von Schule und Schülern. In: Kolbe, Fritz-Ulrich / Reh, Sabine / Fritzsche, Bettina u.a. (Hrsg.): Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden, 195 – 221.

Kolbe, Fritz-Ulrich / Reh, Sabine (2009): Grenzverschiebungen. Schule und ihre Umwelt – Systembildung und Autonomisierung im Modernisierungsprozess. In: Kolbe, Fritz-Ulrich / Reh, Sabine / Fritzsche, Bettina u.a. (Hrsg.): Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden, 223 – 243.

Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert / Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, 261 – 283.

Leiprecht, Rudolf / Lutz, Helma (2006): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Rasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Lutz / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach / Ts., 218 – 233.

Markell, Patchen (2000): The Recognition of Politics: A Comment on Emcke and Tully. In: Constellations 7, 496 – 507.

Muños, Vernor: Umsetzung der UN-Resolution 60/251 „Rat für Menschenrechte" vom 15. März 2006. Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz. http://www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/pdf/Mission_on_Germany_DE.pdf (17. 01. 2011).

Nagode, Claudia (2002): Grenzenlose Konstruktionen – konstruierte Grenzen? Behinderung und Geschlecht aus Sicht von Lehrerinnen in der Integrationspädagogik. Münster.

Pongratz, Ludwig A. (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, Norbert / Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, 243–259.

Reh, Sabine / Ricken, Norbert (2010): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Forschung von Subjektivation in pädagogischen Prozessen. Vortrag auf der Komissionstagung „Qualitative Forschung und Bildungstheorie" der DGfE-Komission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung (QBBF) am 29. 09.–01. 10. 2010 in Berlin.

Schildmann, Ulrike (2007): Behinderung und Geschlecht – Datenlage und Perspektiven der Forschung. In: Jacob, Jutta / Wollrad, Eske (Hrsg.): Behinderung und Geschlecht – Perspektiven in Theorie und Praxis. Dokumentation einer Tagung. Oldenburg, 11–29.

Schubarth, Wilfried (2010): Gewalt und Mobbing an Schulen. Stuttgart.

Singer, Kurt (1981): Maßstäbe für eine humane Schule. Frankfurt a. M.

Streckeisen, Ursula / Hänzi, Denis / Hungerbühler, Andrea (2007): Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden.

Taggart, Brenda (2010): Vulnerable children: Identifying children ‚at risk'. In: Sylva, Kathy / Melhuish, Edward / Sammons, Pam u.a. (Hrsg.): Early childhood matters. Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education Project. London und New York.

Tervooren, Anja (2000): Der ‚verletzliche' Körper als Grundlage einer pädagogischen Anthropologie. In: Lemmermöhle, Doris / Fischer, Dietlind / Klika, Dorle u.a. (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen, 245–255.

Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim und München.

Vlieghe, Joris: Judith Butler and the public dimension of the body. A new perspective on critical theory. Vortrag auf der Philosophy of Education Society of Great Britain, Annual Conference, 28.–30. 03. 2008, New College, Oxford. http://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/Joris_Vlieghe.pdf (22. 02. 2011).

Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina / Dietze, Gabriele / Hornscheidt, Antje u.a. (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen, 23–64.

Weber Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen.

Weißköppel, Cordula (2001): Ausländer und Kartoffeldeutsche. Identitätsperformanz im Alltag einer ethnisch gemischten Realschulklasse. Weinheim und München.

Widmer-Wolf, Patrick (2008): „Besonderer Förderbedarf" aus methodologischer Sicht. In: Schley, Wilfried (Hrsg.): Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven, 59–93.