



Schule als gewaltvolle Machtinstanz?

Von schulischen Normen, Werten, Tabus
und Zeichen der Revolte

von Nadja Maria Köffler und Evi Agostini

41

In diesem Beitrag wird aus soziologischer und bildungsphilosophischer Perspektive die Frage aufgeworfen, welche kontextspezifischen Macht- und Herrschaftsinstrumente an Schulen ausgemacht werden können. Den Ausgang bildet dabei die These, dass Vereinheitlichungsbestrebungen in formalen Bildungsinstitutionen Symptom und Mittel einer intendierten, subtil gegenwärtigen Machtausübung und -tradierung darstellen. Im Kontext von Praktiken der Disziplinierung und Normierung kann insbesondere dem Herrschaftsmittel Tabu eine tragende Rolle zugeschrieben werden, da es in Ergänzung zu seiner kontrollierenden und verhaltensregulierenden Funktion ebenso einen Nährboden für kreative Zeichen der Revolte und folglich für gesellschaftliche Veränderungen bietet. Neben der Thematisierung von Schule als Austragungsort gewaltvoller Akte der Formung (Fremdbestimmung) wie auch kreativer Prozesse der Subjektwerdung (Selbstbestimmung), geraten die produktiven und gesellschaftsstabilisierenden Wirkungen von Disziplinierung und Normierung in gleicher Weise in den Blick. Ausgehend von Überlegungen zur Relevanz eines Machtdiskurses im Kontext Schule werden abschließend Möglichkeiten des Ansinnens alternativer Schulwirklichkeit diskutiert.

abstract

Die vielen Gesichter der Macht

Macht hat viele Facetten und Wirkkräfte. So verweist eine erste Annäherung an den Machtbegriff auf das Kontinuum zwischen Allmacht und Ohnmacht (vgl. Meyer-Drauwe 2000). Dichotomien von Macht schwan-
 42 ken folglich zwischen Unterdrückung und Ermächtigung bzw. zwischen destruktiver Gewalt und produktiver Kreativität (vgl. Peterlini 2015: 13), welche Martin Hailer (2006: 154) von der „Janusköpfigkeit der Macht“ sprechen lassen. Machtverhältnisse sind zudem mit Gewalt verwoben und mit Herrschaft verflochten, können aber von letzterer abgegrenzt werden. Während nach Max Weber (1921: 28) Macht als „jede Chance innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen“ gefasst wird, unterscheidet sich Herrschaft insofern, als dass sie die Chance bedeutet, „für einen Befehl Fügsamkeit zu finden“ (Weber 1921: 28f.). Im Unterschied zur Macht ist in einer Herrschaftsbeziehung der Gehorsam legitimiert und institutionalisiert und eine gewaltvolle Durchsetzung deshalb nicht vonnöten. Disziplin steht im Dienste der Herrschaft, welche dem Herrschenden die Chance eröffnet, „prompten, automatischen und schematischen Gehorsam bei einer ansehnlichen Vielfalt von Menschen zu finden“ (ebd.). Doch kann Disziplin lediglich auf den Kontext von Herrschaft bezogen werden? Und welche weiteren scheinbar gewaltlosen Herrschafts-

instrumente können im Kontext Schule ausgemacht werden?

Um die Beantwortung dieser Fragen wird es in den folgenden Überlegungen gehen. Die leitende These ist, dass im Kontext von Praktiken der Disziplinierung und Normierung insbesondere das Herrschaftsmittel Tabu eine tragende Rolle spielt, welches im Vergleich zu explizierten Verboten als subtiles Instrument der Zensur gesellschaftliche Bereiche sowie Handlungen vor Veränderung und Vermischung schützt (vgl. Durkheim 1984: 406). Indem die spannungsgeladene Beziehung zwischen sozio-kultureller Ordnung und dem Drang nach Grenzüberschreitung ausdifferenziert wird, gerät schulische Bildung als gewaltvoller Akt der Formung wie auch als kreativer Prozess der Subjektwerdung im Zwischen von Selbst- und Fremdbestimmung in den Blick. Ausgehend von Michel Foucaults, Steven Lukes, Thomas Hobbes, sowie Pierre Bourdieus Theorien zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Prozessen der Machtausübung analysiert der vorliegende Beitrag das Wesen formaler Bildungskontexte und unterzieht schulische Traditionen, Reglementierungen und Tabus einer kritischen Diskussion. So geraten Praktiken des Erziehens und Unterrichtens als eine bestimmte räumliche, zeitliche und leibliche Machtpraxis in den Fokus, welche durch Reglementierung die Konservierung eines für die Gesellschaft als nützlich erachteten Zustandes vorsieht

(vgl. Tabor 2007: 24). Weiterführend werden anhand konkreter Beispiele aus dem Schulalltag kreative Zeichen der Revolte gegen eine „Normalisierungsgesellschaft“ (Foucault 1983: 172) veranschaulicht, welche die Sehnsucht nach sozio-kulturellem Gestaltungspotenzial deutlich werden lassen. Abschließende Überlegungen zur Relevanz des Machtdiskurses im Kontext Schule sowie zu Formen des Ansinnens alternativer Schulwirklichkeit führen den Beitrag zu Ende.

Die „Macht der Norm“

Wir lernen durch den Körper. Durch diese permanente, mehr oder weniger dramatische, aber der Affektivität, genauer gesagt dem affektiven Austausch mit der gesellschaftlichen Umgebung viel Platz einräumende Konfrontation, dringt die Gesellschaftsordnung in den Körper ein. Dies erinnert [...] an den von der Disziplin der Institution ausgehenden Normalisierungsdruck (Bourdieu 2001: 181).

Was sehen Sie, wenn Sie an menschliches Verhalten in und Raumordnungen an formalen Bildungsinstitutionen denken oder sich Ihre eigenen Schulerfahrungen vergegenwärtigen? Sehen Sie Schuluniformen? Denken Sie an die zeitliche Taktung der Unterrichtseinheiten? An Notenskalen, Bankreihen mit – zum Teil schriftlich

festgehaltenen – Sitzordnungen? Erinnern Sie sich neben romantisch-verklärten Rückblicken an Rituale der unangenehmen Disziplinierung, wie das Sich-vom-Stuhl-Erheben, wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer das Klassenzimmer betrat? Diesen Regeln und Konventionen ist gemein, dass sie seit Jahrzehnten zur einverlebten „Normalität“ an Bildungseinrichtungen zählen und sich durch eine bemerkenswerte Veränderungsresistenz auszeichnen, insbesondere, da sie aufgrund ihrer selbstverständlich gewordenen Genealogie häufig unhinterfragt bleiben. Damit sind formale Bildungskontexte durch ihre Strukturierung von Raum und Zeit, die hierarchisierte Verteilung von Rollen sowie die exklusive Vergabe von Zertifizierungen geradezu prädestiniert für die Normierung menschlicher Verhaltens- und Lebensweisen. Zugleich sind Vereinheitlichung und Normierung Symptom und Mittel einer intendierten, subtil gegenwärtigen Machtausübung und -tradierung.

Vereinheitlichungs- und Normierungsbestrebungen werden insbesondere in der Bevölkerungspolitik des 19. Jahrhunderts, der so genannten „Bio-Politik der Bevölkerung“ (Foucault 1983: 135) bedeutsam, als die sozialhygienischen Gewohnheiten einer Gesellschaft unter einer naturwissenschaftlichen und technizistischen Sichtweise statistisch erfasst, reguliert und kontrolliert wurden. Ergänzt und spezifiziert wird dieses Konzept der Bio-Po-

litik durch den Begriff der „Bio-Macht“. So steht Bio-Macht für ein Verständnis von Machtverhältnissen, die nicht ausschließlich verbieten, beschränken und die Regulierung der Bevölkerung vorsehen, sondern ebenso auf Produktivität und die Steigerung des menschlichen Leistungspotenzials ausgelegt sind. In diesem Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Regierungsformen und der menschlichen Selbstführung, das Foucault (2006) unter dem Begriff „Gouvernementalität“ fasst, etablieren sich Verfahren und Techniken, die es gestatten, das Verhalten von Individuen und Kollektiven zu steuern. Dabei ist Macht nach Lukes (vgl. 2005: 70) nicht ausschließlich auf ihre Ausübungspraktiken zu reduzieren, sondern muss ebenso auf ihre dispositionalen Charakteristika hin untersucht werden. Als Machtbesitz kommt sie bei Foucault (vgl. z.B. 2006: 251ff.) – wenn auch nur bedingt – in den Blick, beispielsweise wenn institutionelle Strukturen wie räumliche und soziale Arrangements menschliche Unterwerfung förmlich provozieren. So ist nach Lukes die Macht einer Lehrperson bereits in der Struktur des Bildungswesens angelegt. Schulen sind gemäß Foucault (2014: 232) Institutionen der Disziplinierung, die sich durch Dressur („Richten ist Abrichten“) und hierarchische Herrschaftsverhältnisse (Lehrer-Schüler; Vorgesetzte-Untergebene) auszeichnen (vgl. Tabor 2007: 76). Als normative Macht, „die Zugehörigkeit zu einem homogenen Gesellschaftskörper

ausweist“ (Foucault 2014: 232), übt sie Druck in Form von Normalisierungsbestrebungen aus, indem Normabweichungen korrigiert bzw. Abnormitäten mit Sanktionen geahndet werden. In diesem Strafsystem der Norm, das „vergleichend, differenzierend, hierarchisierend, homogenisierend, ausschließend“ (ebd.: 236) wirkt, werden kleinste Fehler mit Strafen belegt, „bis alles dazu dienen kann, alles zu bestrafen; bis jedes Subjekt in einem Universum von Strafbarkeiten und Strafmitteln heimisch wird“ (ebd.: 230). Foucault spricht in diesem Zusammenhang von einer „Mikro-Justiz“ (ebd.), von kleinen Strafmechanismen, die ihre eigenen Gesetze und Delikte entwerfen und subtile Verfahren zur Bestrafung von zeitlichen (Verspätung, Abwesenheit), körperlichen (Fehlhaltungen, Unsauberkeit), sexuellen (Schamlosigkeit) sowie tätigkeitsbezogenen (Faulheit) Abweichungen einsetzen (ebd.). Diese Art der Bestrafung, die in Form von Demütigung, emotionalem Entzug oder Zurechtweisung (Arrest) erfolgt und Menschen spüren lässt, dass sie Fehler begangen haben, „sie gewissermaßen kalt-sinnig, gleichgültig, demütigend“ (ebd.) behandelt, entspricht einem physischen und psychischen Gewaltakt. Die Normalisierung als gewaltvolle Machtpraxis entfaltet folglich ihr Potenzial am Menschen, indem über leibkörperliche Praktiken sein Willen manipuliert und durch Erziehung und Strafe konsequent diszipliniert wird. Dabei werden Praktiken der Macht weniger

Techniken der Disziplinarmacht schreiben Leibern gesellschaftlich funktionale Strukturen ein.

an ein konkretes Subjekt zurückgebunden, sondern kommen vielmehr als institutionell verankerte, diskursive Machttechnik in den Blick. Durch leibliche Praktiken der Disziplinierung, beispielsweise in Form stetiger Überwachung, werden Machtverhältnisse automatisiert und entindividualisiert (vgl. ebd.: 259), denn „es ist gerade das ununterbrochene Gesehenwerden, das ständige Gesehenwerdenkönnen, [...] was das Disziplinarindividuum in seiner Unterwerfung festhält“ (ebd.: 241). Damit wirkt sie als unsichtbare Macht, weil sie in die „elementarsten und feinsten Bestandteile der Gesellschaft“ (ebd.: 267) eindringt. Sie verweilt folglich im Hinterhalt und verbleibt damit weitgehend unbemerkt und unhinterfragt. So werden in der pädagogischen Praxis durch Techniken der Disziplinarmacht wie der schulischen Erziehung, insbesondere in Form einer stillen Pädagogik – von Pierre Bourdieu (1997: 128) in Anlehnung an Georg Wilhelm Friedrich Hegel auch als „List der pädagogischen Vernunft“ bezeichnet – den Leibern durch scheinbar unbedeutende Ermahnungen, gekoppelt an Emotionen, gesellschaftlich funktionale Strukturen sowie Verhaltensweisen eingeschrieben. Diese sind so lange einer Normalisierung

ausgesetzt, bis sie sich bei Schülerinnen und Schülern als feste, unhinterfragte Gewohnheiten ausgebildet haben.

Die Prüfungssituation als Schauplatz der Macht

An Schulen – von Foucault zum „pausenlosen Prüfungsapparat“ (ebd.: 238) erklärt – durchdringen Leistungserhebungen jegliche Form des Unterrichts. Die Allgegenwart des schulischen Prüfungsdenkens verkörpert sich beispielsweise in der seit einigen Jahren andauernden Debatte um Funktion, Umsetzung und Nutzen einer standardisierten Reifeprüfung an österreichischen Schulen, der verheißungsvoll ein Mehr an Objektivität, Gerechtigkeit sowie institutionsübergreifender Kontrollierbarkeit zugesprochen wird. Im Gegenzug zur erhofften Abwehr von Willkürakten zeigt sich im Lern- und Prüfungsgeschehen auf der Schülerinnen- und Schülerseite dadurch jedoch vor allem ein Weniger an Individualität und Kreativität. Für Foucault sind Prüfungen ein wichtiges Hilfsmittel zur Bestimmung der „Geeignetheit“ (ebd.: 77) einer/eines jeder/jeden, um Fertigkeiten klassifizieren,

normieren und weiterführend normalisieren zu können. Die Vorgaben einer gesellschaftlichen oder schulischen Norm bzw. Ordnung ergeben sich in Anlehnung an eine naturwissenschaftliche Sichtweise aus einer kalkulatorischen Beurteilung, bei der qualitative Unterschiede reduziert und auf quantitative Vergleichbarkeiten hin optimiert werden. Erst diese Vergleichbarkeit setzt die Erstellung einer Ordnung, eines homogenen Feldes, eine so genannte Normalverteilung voraus. Das, was sich der vom statistischen Durchschnitt kontingent festgesetzten Norm nicht anpasst, wird als eine außerhalb der Normalitätsgrenze vorzufindende Abweichung definiert. Innerhalb der Norm verbleibt, was unter ökonomischen und politischen Gesichtspunkten dem Fortbestand der Gesellschaft dienlich ist: „Die Kirche will ihn [den Menschen, A. d. A.] fromm, sozial und gläubig, die Politik folgsam und patriotisch, die Ökonomie arbeitsam, effektiv und funktional, jedoch verschwenderisch im Konsum“ (Tabor 2007: 23).

Zum „Denken in Kategorien“: Normalität versus Abnormalität, Normierung versus Abweichung

An formalen Bildungsinstitutionen wird Kindern und Jugendlichen früh durch erzieherische Maßnahmen eingetrichtert, was als „normal“ bzw. „abnormal“ zu werten ist und welche gesellschaftlichen

Mechanismen und Konsequenzen im Umgang mit Abnormalität zum Zug kommen (z.B. Einfluss auf beruflichen Erfolg oder Misserfolg). Nur wer „normal“ ist, folglich der auferlegten Norm entspricht, findet Wohlwollen und Anerkennung in der Gesellschaft – so der Grundsatz. Normorientierungen an der Schule zeigen sich des Weiteren exemplarisch in der maßlosen Vergabe von Ziffernnoten, welche im Rahmen von Leistungserhebungen unter dem Vorwand Lernerfolge abzubilden, konsequent zwischen Norm und ihrer Abweichung unterscheiden und damit ein Denken in Kategorien provozieren. Zudem erfolgt durch Noten eine normierende Bestrafung bzw. Belohnung für erbrachte Leistungen, indem ein Aufstieg in die nächste Klasse bzw. eine Bestätigung der allgemeinen „Berufsreife“ attestiert oder eben nicht bescheinigt wird, worin sich im Umkehrschluss die von Foucault konzedierte, bestrafende Funktion von Prüfungen verdeutlicht.

Konservierungstendenzen von schulischen Praktiken manifestieren sich ebenso in Raumanordnungen und erstarrten über Jahrzehnte hinweg zu Konstanten. Davon ausgehend lässt sich ableiten, dass sich Machtinstanzen, zu denen die Schule ausnahmslos zählt, durch eine erhebliche Veränderungsresistenz auszeichnen und sich der Bewahrung von gesellschaftlich auferlegten Werten verschrieben haben. Erst wenn diese Wertvorstellungen bzw.

erzieherischen Praktiken in kritischer Spannung zu modernen Weltanschauungen stehen, wird schulischer Machtmissbrauch deutlich. Damit Revolte als Akt der Rebellion bei Bewussterwerden der manipulierenden Kräfte von Machtinstanzen nicht Überhand gewinnt, haben Kulturen ein Phänomen konstruiert, das nach einem Gehorchen ohne zu fragen verlangt. Die Rede ist von Tabus – einem Herrschaftsmittel, das zum Schweigen zwingt und auf noch subtilere Weise den Fortbestand von Gesellschaften und ihren kulturellen Norm- und Wertvorstellungen sichert.

Das Tabu als „innere Machtinstanz“: Eine gewaltfreie Zone?

Den Blick von gesellschaftlichen und vor allem schulischen Normalisierungsbestrebungen abwendend, fällt er unweigerlich auf das Phänomen „Tabu“. Das Tabu als „Negativ der Norm“ (Tabor 2007: 24) verweist auf die komplementäre und ambigue Beziehung, der sich Norm und Tabu verschrieben haben. Das Tabu bzw. der Tabubruch als etwas Außerordentliches, Besonderes, Exemplarisches und Seltenes positioniert sich außerhalb der Norm und offenbart, dass jenseits jeder Ordnung noch eine Welt der Möglichkeiten existiert. Die Norm platziert sich hingegen innerhalb von Ordnungen, strebt nach Wiederholbarkeit,

”
Das Tabu
offenbart, dass
jenseits jeder Ordnung
noch eine Welt der
Möglichkeiten
existiert.

zwingt zur Gewohnheit und meint damit etwas Durchschnittliches bzw. Bekanntes oder Alltägliches. Dennoch ist es ebendiese komplementäre Beziehung zwischen Norm und Tabu, die die Existenz beider Phänomene legitimiert. Ohne Norm würde das Tabu seiner Funktion entledigt, denn dann gebe es nichts, das aus der Ordnung fällt und daher untersagt bleiben soll. Für den Kunsthistoriker Jürgen Tabor (vgl. 2007: 24f.) entspricht die Beziehung zwischen Norm und Tabu jener zwischen äußerer und innerer Moral. Während sich die Norm an von „außen“ auferlegten Standards und Konventionen orientiert, folglich nach Tabor (vgl. ebd.: 21) dem Vernunftbereich zuordenbar ist, funktioniert das Tabu über die Machtinstanz Gewissen. Als „innerer“ Zensurmechanismus versucht das Gewissen die Ausführung einer Handlung zu unterbinden und zwar ohne, dass sich der Mensch als von „außen“ delegiert bzw. angetrieben erfährt und daher in weiterer Folge äußere Machteinwirkungen in Frage stellen könnte. Nach Sigmund Freud

(2001) und Norbert Elias (1981) stehen das Gewissen und sublimierte Triebe in einem elementaren Zusammenhang. Verhaltensrichtlinien des Gewissens haben aus ihrer Sicht den Ursprung nicht im Subjekt, sondern sind auf uralte Verbote gegen Triebhandeln zurückzuführen, die von primären Sozialisationsinstanzen eingeschärft wurden. Als Folge davon schreibt sich die Affektkontrolle zunehmend in die Persönlichkeitsstruktur des/der Einzelnen ein. Menschen benötigen daher zusehends weniger von außen auferlegte Verbote, um gesellschaftlichen Normen zu folgen. Indem Verhaltensweisen mit „gezüchteten Scham- und Peinlichkeitsgefühlen“ (Elias 1981: 181) belegt werden, wird der Fremdzwang zum Selbstzwang (vgl. ebd.: 133ff.). Das Gewissen unterliegt in diesem Sinne einer kollektiven Übereinkunft der Gemeinschaft, die vorgibt, welche Triebe als verwerflich aufgefasst und daher unterbunden werden müssen.

Aus soziologischer Perspektive entspringen Tabus den kollektiv geteilten Vorstellungen einer Gemeinschaft über das je kontextspezifische Verhalten eines Subjekts. Das Tabu als soziale Selbstverständlichkeit und Grundwahrheit einer Gemeinschaft setzt demzufolge eine umfassende Kenntnis von Verhaltenskodizes, Personen und Gegenständen voraus und erwartet bzw. fordert ein entsprechend vorsichtiges Verhalten in zwischenmenschlichen Begegnungen. Tabus markieren und etablieren folglich Grenzen des Denkens und Handelns, ge-

währen die Anerkennung von Autoritäten und sichern damit Herrschaftsverhältnisse und soziale Ordnungen (vgl. Reimann 1989: 421). So bleibt die Autorität von Lehrpersonen gemäß Willis (vgl. 1979: 103f.) nicht in erster Linie aufgrund unterschiedlicher Strafpraktiken gewahrt, denn die Schülerinnen und Schüler sind zahlenmäßig überlegen und die Sanktionsmöglichkeiten rasch aufgebraucht. Sie fußt vielmehr auf moralischen Bekenntnissen einer Gesellschaft, die die Überlegenheit der Lehrpersonen gegenüber ihren Zöglingen akzeptiert, wenn diese nicht sogar gut heißt. Das Tabu entfaltet seine Kraft folglich erst durch eine gemeinschaftlich geteilte Vereinbarung hinsichtlich gemeinsamer Normen und Werte. Das Begehen eines Tabubruchs mehrerer Mitglieder einer Gemeinschaft schwächt seine Kraft bzw. setzt es vereinzelt außer Kraft. Da bereits das Ansinnen einer Tabuverletzung einer Tabuisierung unterliegt, sprechen Chaim Fershtman, Uri Gneezy und Moshe Hoffman (2011: 140) vom Tabu als „thought police“. Im Unterschied zur sozialen Norm, welche Normverletzungen und Gesetzesbrüche strafrechtlich ahndet, verbietet sich das Tabu von selbst. Tabubrüche werden daher selten durch eine äußere Instanz der Maßregelung bestraft, sondern insbesondere durch das Gefühl von Scham affektökonomisch sanktioniert (vgl. dazu auch Lipps 1941: 30f.; Hesse/Behr/Boldth-Stülz bach 2006). Nach Fershtman, Gneezy und Hoffmann (2011) nehmen

Tabus eine wichtige Überlebensfunktion ein, denn Gesetze greifen in gesellschaftlichen Ausnahmezuständen nicht mehr. Bei extremen Hungersnöten, wenn jedes Mitglied um sein Leben bangt, werden die angedrohten Sanktionsmaßnahmen gemäß Fershtman, Gneezy und Hoffman (2011) als weniger bedrohlich eingestuft als sein Leben zu verlieren. Lediglich das Tabu als verinnerlichtes Meidungsgebot vermag Kannibalismus in diesen Fällen zu unterbinden, weil sich die Handlung bzw. Ausführung dem Denk- bzw. Vorstellbaren entzieht:

When someone is starving, the private benefit of deviating from this taboo may be large. Thus the only way to deter such a behavior is to impose a taboo prohibiting individuals even to consider such an act (Fershtman/Gneezy/Hoffman 2011: 142).

Ihrer ambivalenten Bedeutung treu bleibend, erweisen sich Tabus als Phänomene des Außerordentlichen bzw. Fremden, sind jedoch in gleicher Weise wichtige kulturelle und soziale Instanzen der Ordnungsschaffung. Dennoch stellt sich die Frage, ob institutionalisierte Kontexte wie die Schule, Kirche oder das Militär, in denen Tabus in ausgeprägter Form in Erscheinung treten, durch ihre Vielzahl an Verhaltenskodizes notwendige Wandlungsprozesse ver- bzw. behindern und dadurch die Entwicklungsfähigkeit einer Gesellschaft gefährden. Koll-

lektive Tabu- bzw. Grenzüberschreitungen weisen als gesellschaftliche Seismographen auf wesentliche Entwicklungsnotwendigkeiten einer Gesellschaft hin und lenken die Aufmerksamkeit in eine Richtung, in der bildende Phänomene in Erscheinung treten, die nach einer Veränderung verlangen.

Paradigmatische Praktiken der Schülerinnen- und Schüler-Revolte: Zeichen der Ohnmacht?

Immer wieder zeigen Schülerinnen und Schüler spontanen oder organisierten Widerstand gegen machtvolle Normierungs- und Vereinheitlichungsbestrebungen an Schulen. Innerhalb der vorgegebenen Vorschriften tarieren sie ihre Grenzen aus, suchen und erproben ihren Spielraum und damit einhergehend die Spielregeln des schulischen Feldes (vgl. Bourdieu 1997: 124). Diese bildenden Grenzgänge im Zwischenfeld von Konvention und Aufbruch können durch Grenzüberschreitungen neue Spielregeln etablieren – um damit nicht zuletzt die Grenzen des sozialen Feldes selbst zu weiten.

Symbolischer Protest gegen die Hegemonialkultur der Schule wird beispielsweise durch das Aufsprühen von Graffiti an Wänden von Schulgebäuden oder durch das Bemalen und „Beritzen“ von Schul-

99

Vandalismus verweist im Schulkontext ebenso auf die **Machtlosigkeit** von Schülerinnen und Schülern.

bänken zum Ausdruck gebracht, welche als eine durchweg gewaltvolle Botschaft der Ablehnung von Schule und ihrer vermittelten Normen und Werte gelesen werden können:

50

Die mit Graffiti versehene Schule steht im Rampenlicht, weil mit ihrer Zweckentfremdung auch die [...] ‚Vermittlung von Werten‘ und die damit verbundene Erzeugung von Gesinnungen infrage gestellt werden (Plake 2010: 228).

Von Katrin Fischer (2009) als „Kommunikationsphänomen“ bzw. von Udo Bracht (1982: 69) als „Indiz für einen gestörten psychosozialen Prozeß [sic]“ deklariert, verweist Vandalismus im Schulkontext ebenso auf die Machtlosigkeit von Schülerinnen und Schülern, die durch die willentliche Dekonstruktion von schulischen Gütern und Gebrauchsgegenständen Unmut über ihre Ohnmacht äußern. Graffiti sind hier in den Worten des deutschen Philosophen und Gesellschaftstheoretikers Karl Marx (1973: 358, zit. nach Knorr/Tschapek 2009: 15) eher als „Vandalismus der verzweifelnden Verteidigung“ denn als „Vandalismus des Triumphs“ (ebd.)

zu verstehen, die eine „Auflehnung gegen bestehende Herrschafts- und Machtinsignien“ (Hermann 2014: 9) demonstrieren. Schülerinnen und Schüler verwirklichen sich folglich an Mobiliar, Toilettentüren, Wänden etc., wenn Schule und ihre Macht- und Herrschaftsstrukturen ihnen Individualität und Freiraum streitig machen (vgl. Klockhaus/Habermann-Morbey 1986: 36ff.).

Symbolische Revolte zwischen Ohnmacht und Allmacht

Ein drastisches Zeichen der Revolte setzt die Schulverweigerung, folglich der wochenlange unentschuldigte Schulabsentismus oder gar das gänzliche Ausscheiden aus dem Schulsystem. Unweigerlich fällt die Schuldfrage – sind es persönliche oder familiäre Probleme oder aber schulische Faktoren, die zur Schulverdrossenheit führen? Außer Frage steht, dass die Risikofaktoren vielfältig sind, die Schule selbst jedoch einen wesentlichen Beitrag zum Milieu der Revolte und Resignation seitens der Schülerinnen und Schüler und folglich zu ihrem unentschuldigten Fernbleiben bzw. „Ausstieg“ leistet

(vgl. Mösch-Prill 2014: 23). Die Stigmatisierung durch ein dreigliedriges Schulsystem (z. B. Deutschland: Hauptschule, Realschule, Gymnasium), starre Normen und Regeln, die häufig wenig Flexibilität im Unterrichtsgeschehen erlauben und damit einhergehend auch den Lernprozess selbst einschränken und nicht zuletzt fehlende Beachtung sowie ein wenig wertschätzender Umgang der Lehrerin bzw. des Lehrers mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern zählen zu den wesentlichen Einflussfaktoren (vgl. ebd.: 23). Sanktioniert wird dieses als „abnormal“ deklarierte Verhalten durch finanzielle Einbußen (z.B. Streichen des Kindergeldes in Frankreich, Geldstrafe in Österreich bzw. Bußgeld in Deutschland) oder durch Jugendarrest bzw. ein zwanghaftes Einweisen durch eine polizeiliche Schulschwänzerstreife (z.B. Nürnberger-Schulvorführungs-Modell). Teilweise unbewusst gesetzte Akte der Revolte können zudem länger anhalten: des Schweigen und die Verweigerung der Mitarbeit im Unterricht darstellen. Äußerst gewaltvolle Zeichen des Widerstands gegen schulische Machteinwirkungen kommen in anti-sozialen Praktiken wie Schlägereien oder aber auch in blutigen Amokläufen zum Ausdruck, die häufig mit vorangehenden starken seelischen Verletzungen in Verbindung stehen. Auf der Lehrerinnen- und Lehrerseite können unterschiedliche soziale Handlungsmodi wie beispielsweise Arbeitsverweigerung (z.B. Krankenstand), Resignation (z.B. Fernbleiben von Eltern-

abenden oder Schulfesten) oder die gezielte Zurückweisung von bestimmten Tätigkeiten (z.B. Pausenaufsicht) ausfindig gemacht werden.

Der kreative Umgang mit Instanzen der Normalisierung und Disziplinierung – Akte der Ermächtigung?

Die „Freiheit bei dem Zwange“ (Kant 1983: 711) erobern sich Schülerinnen und Schüler durch kreative Akte der Ermächtigung. Soziale Akteurinnen und Akteure kommen dadurch anders als bei Foucault beschrieben in den Blick, nämlich auch als (mehr oder weniger verantwortlich) Handelnde (vgl. Lukes 2005: 88ff.). So wird die Schuluniform, die in vielen Ländern der Welt nach wie vor zur obligatorischen Grundausstattung zählt, geistreich abgewandelt. Die Röcke werden kürzer getragen und mit Nadeln provisorisch am Hüftsaum befestigt. Weiße Kniestrümpfe werden eingefärbt mit der Ausrede, die Mutter habe die Wäsche zu heiß gewaschen. Neben einem Schullogo schmücken weitere Applikationen die Uniform, jedoch an versteckten Stellen (z.B. den Achselhöhlen), die Bekenntnisse zur Lebensmoral und -einstellung der Schülerinnen und Schüler offenbaren. An manchen Schulen in England gilt ein striktes Trageverbot von Mascara und Lippenstift. Junge Mädchen, die geschminkt dem Unterricht

beiwohnen, werden während des Unterrichts aufgefordert, sich unter Aufsicht schleunigst ihrer „Kriegsbemalung“ zu entledigen. Keine Stunde später treffen sich Schülerinnen, unbeeindruckt von den zu erwartenden Sanktionsmaßnahmen, zum erneuten „Aufhübschen“ in der Mädchentoilette. So kommt es, dass sich Schülerinnen an einem Schultag mindestens zwei bis drei Mal schminken und wieder abschminken (müssen). Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, inwiefern der kollektive Bruch schulischer Regeln ihre Legitimation infrage stellt und das Ansinnen eines alternativen Umgangs mit diesen augenscheinlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler erfordert?

Trotz der Vielfalt an Ermächtigungsbestrebungen, ausgelöst von Gefühlen der Ohnmacht und des Ausgeliefertseins, zeigt sich durchgängig eine vergleichbare Reaktion auf Zeichen der Revolte, die als „abnormales“ und daher zu vermeidendes Verhalten deklariert werden – Sanktionierungen sollen zu bedingungslosem Gehorsam und völliger Gefügigkeit führen, sei es durch Geldstrafen, schlechte Noten oder Demütigung. Sanktionen als eine gewaltvolle Praxis zwingen daher zu einem Verhalten, das einer Strafe zu entkommen versucht, denn bereits ihr Ansinnen strahlt eine bedrohliche Kraft aus.

Was Normierung leistet

In Ergänzung zur einführenden kritischen Annäherung an Funktion und (Aus-) Wirkung der Schule als Disziplinarmacht und ihren Normalisierungs- und Normierungsbestrebungen gilt es ebenso auf ihr ökonomisches und gesellschaftsstabilisierendes Potenzial hinzuweisen. Denn schulische Auswirkungen sind in gleicher Weise produktiv, wie sie zensierend, abschließend, maskierend oder unterdrückend wirken (vgl. Foucault 2014: 250). So verweist Foucault in seinen Ausführungen zur Macht des Panopticons auf den stärkenden Einfluss von Disziplinartechniken (vgl. Bentham 2013: 8ff.). Gemäß Foucault geht es im Zuge des Einsatzes von panoptischen Maßnahmen darum, die „Gesellschaftskräfte zu steigern – die Produktion zu erhöhen, die Wirtschaft zu entwickeln, die Bildung auszudehnen, das Niveau der öffentlichen Moral zu heben; zu Wachstum und Mehrung beizutragen“ (Foucault 2014: 267). Im Kern dieser Aussage verbirgt sich folglich die Überzeugung, dass moderne Gesellschaften erst durch eine ordnende und normierende Machtausübung den Status „modern“, „entwickelt“ oder „fortschrittlich“ erreichen konnten. Individuelle Einschränkung durch Fügsamkeit führt demzufolge zu kollektivem Fortschritt und gesellschaftlichem Wachstum.

Der Wert der Reglementierung

Tabor (2007: 21) spricht von der Schule als „äußere Machtinstanz“, die zwar mit einer Vielzahl an Gesetzen, Verboten und Konventionen aufwartet, aber dennoch unweigerlich zum Fortbestand einer geordneten und disziplinierten Gesellschaft beiträgt. Daher repräsentieren Regeln und Gebote für Tabor eine „bewahrende Macht“, denn sie gedeihen aus der Notwendigkeit, Triebe des Menschen einzudämmen und kontrollierbar zu machen. Hobbes (1918: 62) geht in diesem Zusammenhang von einer natürlichen Schlechtigkeit des Menschen aus, welche in seiner Aussage „homo homini lupus“ zum Ausdruck gebracht wird. Für Hobbes sind Menschen, die keiner Rechtsordnung unterworfen sind, von Natur aus davon besessen, angetrieben durch Begehrlichkeiten, anderen Menschen ihre Besitztümer streitig zu machen:

Die Natur hat zwar allen ein Recht auf alles gegeben, aber wenn jeder ein natürliches Recht auf alle Dinge hat und dieses durchsetzen will, kann der Einzelne das von ihm Eroberte nicht genießen, ohne sich dafür fürchten zu müssen, dass der Nächste ihm sein Gut streitig machen will (Tabor 2007: 33).

In diesem Zustand des „Krieges aller gegen alle“ (Hobbes 1918: 87) könnte sich niemand seiner Existenz mehr sicher sein und ohne Besorgnis seinem Dasein frönen.

Die zivile Gesellschaft entwickelte sich Hobbes Auffassungen folgend aus der rationalen Überlegung, dass die Menschheit nur bestehen kann, wenn alle Mitglieder einer Gesellschaft sich gegen Unterwerfung, Raub und kriegerische Auseinandersetzungen aussprechen und demzufolge auf ihre uneingeschränkte Freiheit verzichten. Dieses von Tabor (2007: 34) bezeichnete „hypothetische Modell des Gesellschaftsvertrags“ ging mit einer Vielzahl an Reglementierungen einher, die jedes Individuum angesichts eines neu erlangten Gesellschaftsschutzes widerstandslos zu befolgen hatte. Für Hobbes sind Reglementierungen damit Voraussetzung für die Aufrechterhaltung ziviler Gesellschaften, da die individuelle Freiheit für eine funktionierende Gemeinschaft aufgegeben wird. Hobbes lehnt aus diesen Gründen das Infragestellen staatlicher Gesetze und Normen kategorisch ab, da er in jeder kritischen Diskussion den gemeinschaftlichen Frieden einer Gesellschaft bedroht sieht.

53

Zu Fragen der Ethik

Protagoras verweist in seiner Gesellschaftstheorie auf die Historizität gemeinschaftlicher Übereinkünfte. Diese durch Zeit markierte Inkonsistenz verlange daher geradezu nach einer vehementen Überprüfung, welche sich für Protagoras beispielsweise durch ein hohes Bildungsniveau auszeichnen solle. So sah Protagoras vor,

seinen „Schülern“ die „Möglichkeit zu geben, am Diskurs über die Normen seiner Kultur teilzunehmen“ (Tabor 2007: 65). Der Zusammenschluss der Gesellschaft zum Zwecke ihrer Ordnung wird in seinem Verständnis durch das Hineinwirken von Einzelperspektiven erweitert. Ähnlich argumentiert Friedrich Nietzsche (vgl. 1999a) in seiner Moralkritik, in der er die Frage aufwirft, welche Berechtigung und Notwendigkeit moralischen und kulturellen Werten zuzuschreiben ist:

54 *Der Werth dieser Werthe ist selbst erst einmal in Frage zu stellen – und dazu thut eine Kenntniss der Bedingungen und Umstände noth, aus denen sie gewachsen, unter denen sie sich entwickelt und verschoben haben (Nietzsche 1999a: 253).*

In Abkehr zu einer nihilistischen Lebensauffassung, die den „Werth des ‚Unegoistischen‘“ (ebd.: 252) hervorhebt und dazu auffordert, sich den Begierden und Leidenschaften des Lebens zu verschließen, erklärt Nietzsche das Nichts-zu-wollen als Verfehlung, da das Leben gerade darin bestehe, etwas zu wollen (Tabor 2007: 72):

Dass aber überhaupt das asketische Ideal dem Menschen so viel bedeutet hat, darin drückt sich die Grundthatsache des menschlichen Willens aus, sein horror vacui: er braucht ein Ziel, und

eher will er noch das Nichts wollen, als nicht wollen. (Nietzsche 1999a: 339).

Diesen Grundantrieb, etwas im Leben zu wollen, setzt er mit dem Willen zur Macht gleich: „Nur, wo Leben ist, da ist auch Wille: aber nicht Wille zum Leben, sondern – so lehre ich's dich – Wille zur Macht!“ (Nietzsche 1999b: 149). Für Nietzsche muss der Mensch etwas riskieren und seinem Leben in Abkehr zu asketischen Lebensformen Lust und Befriedigung verleihen. Darin sieht Nietzsche den so genannten starken Menschen verwirklicht, der sein Leben deutlich mitgestaltet:

Während der schwache Mensch sich der Kultur, in die er geboren wurde, trotz seines Widerwillens unterwirft und Einverständnis heuchelt, gestaltet der starke Mensch seine kulturelle Existenz. Er wählt bewusst Werte oder erzeugt sich neue (Tabor 2007: 73).

Aufgrund der von Nietzsche angenommenen Zeitabhängigkeit von Moral – „Alles auf dem Gebiete der Moral ist geworden, wandelbar, schwankend.“ (Nietzsche 1967: 103) – sind Normen und Werte stetigen Veränderungen unterworfen, was dazu führt, dass der Mensch nach Nietzsche vereinbarte Werte und Konventionen ablehnen oder gar selber setzen sollte.

Zur Notwendigkeit eines Machtdiskurses im Kontext Schule

Zum Zwecke des Fortschritts von Gesellschaften erscheint trotz aller Gefahren der unbefriedigenden Machtverschiebungen eine kritische Auseinandersetzung mit rigorosen Normierungstendenzen notwendig. In diesem Zusammenhang stellt sich die wesentliche Frage, ob Schule ausschließlich der Einverleibung von gesellschaftlich eingeforderten Verhaltensregeln dient oder nicht in gleicher Weise einen Beitrag zur Hervorbringung gesellschaftskritischer und – im Sinne von Immanuel Kant und Theodor W. Adorno – mündiger Mitglieder einer Gemeinschaft leisten will? Vor dem Hintergrund einer demokratischen Regierungsform, die eine Willensbildung und eine geistige Selbstständigkeit der Bürgerinnen und Bürger vorsieht, steht die Frage, welchen Auftrag Schule trotz ihrer (subtilen) Verknechtung durch politische und wirtschaftliche Interessen und neben der Notwendigkeit des Einsatzes von gesellschaftsstabilisierenden Disziplinarstechniken heutzutage noch zu leisten vermag? Bereits Kant verwies in diesem Zusammenhang auf die Paradoxie von Autonomie und Heteronomie in Bildungssystemen, die zu einem Kernproblem der Pädagogik erwuchs:

Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling ge-

wöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen (Kant 1803: 27).

Stellt Autonomie folglich lediglich ein Bildungsziel dar, das durch heteronome Einflussnahme erreicht werden soll und daher Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung meint, beißt sich die Katze sprichwörtlich in den Schwanz. Auch wenn dieses Spannungsfeld in formalen Bildungskontexten nicht aufgehoben werden kann, kann es zumindest entspannt werden, indem auf Grenzgänge im Zeichen des Widerstandes und deren bildende Bedeutung für Normierungstendenzen aufmerksam gemacht und vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und kultureller Interessen und Notwendigkeiten einer Diskussion unterzogen wird. Eine Entwicklung im Sinne der Verbesserung von Bildungssystemen zwingt zu einem Hinterfragen von und gegebenenfalls einer Erneuerung bestehender Normen und Werte (vgl. Tabor 2007: 125). Diese Erneuerung darf nicht in Form eines radikalen Akts (Revolution) vollzogen werden, sondern muss Resultat eines kreativen wie ebenso vernünftigen Diskurses (Reform) sein: „Es muss eine Möglichkeit gefunden werden, versuchsweise zu denken, was nicht ist, was jedoch möglich und unter Umständen besser wäre“ (Tabor 2007: 125). Der Austausch und die Diskussion über Tabus könnte hier ein Promotor des Wandels darstellen.

Einen geeigneten Diskursraum hierfür bietet die Kunst, weil sie unzählige Möglichkeiten des Experimentierens eröffnet und sich aufgrund ihrer metaphorischen Beschaffenheit von der Imagination nährt (vgl. ebd.: 125). Dadurch kann zumindest in demokratisch verfassten Ländern angst- und sanktionsfrei zur Disposition gestellt werden, „wie und wie weit es möglich wäre, anders zu denken, zu leben, zu sein, sich in einem fremden Denken und in der Überschreitung der Grenzen des Vorhandenen zu versuchen“ (ebd.: 125).

56

Die Öffnung der Schule für Kunst sowie das Hineinführen von Kunst in die Schule schafft folglich bedeutsame Möglichkeiten eines gesellschaftskritischen Diskurses, indem Bedeutungswirklichkeiten verschoben sowie auch neu produziert werden (ebd.: 133). Auf der Ebene des alltäglichen Unterrichtsgeschehens gewährt die Einbindung von Bildmedien einen Zugang zu einverleibten Praktiken, da so zu latenten und weniger reflektierten Ebenen vorgedrungen werden kann. Neben einer rezeptions-ästhetischen Auseinandersetzung mit Fotos, Zeichnungen oder Filmen, liefert das Produzieren von Bildmaterial bedeutsame Hinweise auf die Artikulation von Gesellschaftlichem im Sinne einer Zeitdiagnose aus der Perspektive des/der Einzelnen (vgl. Marotzki/Niesyto 2006: 28). Das durch seine Persönlichkeit abgebildete „Phänomen“, verdichtet in einem Werk, wird „Ausdruck für [...] ein Milieu,

eine Gesellschaft oder eine ganze Zeit“ (ebd.: 26). Es erfasst Grundeinstellungen und Prinzipien einer Nation und verhilft zur Enthüllung der in der Tiefensemantik einer Gesellschaft verankerten kulturellen und religiösen Überzeugungen. Folglich können durch die Aufarbeitung des von Schülerinnen und Schülern erstellten Bildmaterials kollektive Einflüsse gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftseinwirkungen und ihre Auswirkungen auf das einzelne Subjekt sichtbar und diskutierbar gemacht werden. Die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Standpunkt und der individuellen Verwobenheit in und mit der Welt ermöglichen damit Bildungsvollzug, die lähmende Machtstrukturen erkennen lassen und die gesellschaftskritische Mündigkeit sowie geistige Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern vermögen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Schule als gewaltvolle Machtinstanz durch ihre ausgeprägten Normalisierungs- und Disziplinierungsbestrebungen und dem ausgiebigen Einsatz von Instrumentarien der Überwachung zwar Gehorsam hervorbringt und gesellschaftsstabilisierende Ordnung schafft, Bildungs- und Erkenntnisdimensionen in ihrer Entfaltung jedoch beschränkt, denn gelten gerade diese als nicht (vollkommen) kontrollierbar und normierbar. Der oftmals fehlende Freiraum, der für Bildungsprozesse und das Mensch-sein und -werden an sich unver-

”

Schule ist folglich ein Ort der Bildung im Schnittfeld von **Konvention und Aufbruch** im Spannungsfeld von **Ohnmacht und Allmacht**.

zichtbar ist, verursacht symbolische Proteste und Akte der Revolte, die als Hilfeschrei gegen manipulierende Herrschafts- und Machtinsignien zu deuten sind. Schule ist folglich ein Ort der Bildung im Schnittfeld von Konvention und Aufbruch im Spannungsfeld von Ohnmacht und Allmacht. Daraus ergibt sich die Frage, was Bildung im Schulkontext innerhalb dieser Paradoxien und Spannungsfelder überhaupt leisten kann. Gemäß Andreas Dörpinghaus (2009: 5) vollzieht sich Bildung „in der reflexiven Auseinandersetzung mit sich, der Welt und in der Diskussion mit anderen Menschen und Kulturen“. Diese Reflexion bildet sich aus einem „Sichfremdwerden“ im „Zwischen von Eigenem und Fremden“ (ebd.: 9). Die Konfrontation mit dem Fremden ist in einem Tabubruch oder einer Normüberschreitung impliziert, denn das Fremde taucht hier als Udenkbares bzw. Verbotenes auf, das in gleicher Weise fasziniert wie abschreckt. Grenzgänge und Grenzüberschreitungen in Form von Tabu- und Regelverletzungen sind summa summarum Bestandteile eines kreativen Prozesses der Selbstermächtigung und daher (mindestens) ebenso bedeutsam für

schulische Bildungsprozesse, wie die Anpassung an gesellschaftliche Normen und schulische Regeln. Denn „wir wissen seit langem genau, dass der Mensch nicht mit der Freiheit, sondern mit der Grenze und mit der Scheidelinie der Unübertretbarkeit beginnt“ (Foucault 1979: 123).

57

ZU DEN AUTORINNEN

Nadja Maria Köffler, 31, Studentin des Masterstudiengangs „Medienwissenschaften“ an der Leopold-Franzens-Universität in Innsbruck, Lehramtsstudium und Translationswissenschaftsstudium an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Promotion an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Leopold-Franzens-Universität im Fachbereich Erziehung-Generation-Lebenslauf.

Wissenschaftliche Interessensgebiete: Medienbildung, Kulturosoziologie, Lehrer/-innenbildungsforschung, Lernforschung, Professionalisierungsforschung
Kontakt Daten: Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, School of

Education, Leopold-Franzens-Universität
Innsbruck, Innrain 52 (Raum: 40501-a),
A-6020 Innsbruck
E-Mail: nadja.koeffler@uibk.ac.at
Tel.: +43/ (0) 512 507 4667

Evi Agostini, 29, Studentin des Masterstudiengangs „Gender, Culture and Social Change“ an der Leopold-Franzens-Universität in Innsbruck, Promotion an der Fakultät für Bildungswissenschaften im Fachbereich für Allgemeine Pädagogik an der Freien Universität Bozen.

Wissenschaftliche Interessensgebiete:
Lern- und Lehrforschung, Kulturosoziologie, Migrationsforschung, Lehrer/-innenbildungsforschung

Postadresse: Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, School of Education, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Innrain 52 (Raum: 40501-a), A-6020 Innsbruck
E-Mail: evi.agostini@uibk.ac.at
Tel.: +43/ (0) 512 507 4672

LITERATUR

Bentham, Jeremy (2013) [1787]: Die Idee des Kontrollprinzips. In: Welzbacher, Ch. (Hrsg.): Das Panoptikum oder das Kontrollhaus (übersetzt von A. L. Hofbauer.). Berlin: Matthes & Seitz, S. 11–21.

Bourdieu, Pierre (1997) [1980]: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft (2. Aufl., übersetzt von G. Seib). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2001) [1997]: Meditationen: Zur Kritik der scholastischen Vernunft (übersetzt von A. Russer, unter Mitwirkung v. H. Albagnac und B. Schwibs). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bracht, Udo (1982): Gestörte psychosoziale Verhältnisse im Spiegel von Schulbank-Graffiti Kassel: Dissertation.

Dörpinghaus, Andreas (2009): Wider der Verdummung. In: Forschung und Lehre Jg. 9, S. 1–14. Online verfügbar unter <http://www.uni-marburg.de/fb21/aktuelles/news/studiumgenerale/11.04.12.pdf> (01.06.2014).

Durkheim, Émile (1984): Die elementaren Formen des religiösen Lebens (übersetzt von L. Schmidts). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Elias, Norbert (1981): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes (8. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fershtman, Chaim/Gneezy, Uri/Hoffman, Uri (2011): Taboos and Identity: Considering the Unthinkable. In: American Economic Journal: Microeconomics Vol. 3/2, S. 139–164.

Fischer, Katrin (2009): Laute Wände an stillen Orten. Klo-Graffiti als Kommunikationsphänomen. Baden-Baden: Deutscher Wissenschafts-Verlag.

Foucault, Michel (1979) [1976]: Der Wahnsinn, das abwesende Werk. In: Foucault, M. (Hrsg.): Schriften zur Literatur (übersetzt von K. von Hofer). Wien: Ullstein, S. 119–129.

Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1 (übersetzt von U. Raulff und W. Seitter). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2006) [2004]: Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am Collège de France. 1978-1979. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2014) [1975]: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses (übersetzt von W. Seitter). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Freud, Sigmund (2001) [1930]: Das Unbehagen in der Kultur. Frankfurt am Main: Fischer.

Hailer, Martin (2006): Gott und die Götzen: über Gottes Macht angesichts der lebensbestimmenden Mächte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hermann, Ina (2014): Vandalismus an Schulen. Bedeutungsstrukturen maskierender Raumpraktiken. Wiesbaden: VS Springer.

Hesse, Anja/Behr, Hans-Joachim/Schwarz, Alexander/Boldt-Stülzebach, Annette (2006): Tabu. Über den gesellschaftlichen Umgang mit Ekel und Scham. Berlin: Kadmos.

Hobbes, Thomas (1918): Grundzüge der Philosophie. Zweiter und dritter Teil: Lehre vom Menschen und Bürger (Deutsch hrsg. von M. Frischeisen-Köhler). Leipzig: Meiner.

Klockhaus, Ruth/Habermann-Morbey, Brigitte (1986): Psychologie des Schulvandalismus. Göttingen: Verlag für Psychologie.

Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik (hrsg. von D. F. T. Rink). Königsberg: Friedrich Nicolovius.

Kant, Immanuel (1983): Band. VI. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik (hrsg. von W. Weischedel). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Knorr, Lorenz/Tschapek, Walter (2009): Karl Marx in unserer Zeit. Bad Homburg: VAS.

Lipps, Hans (1941): Das Schamgefühl. In: Strassburger Wissenschaftliche Gesellschaft (Hrsg.): Die menschliche Natur, Werke, Bd. III. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, S. 29–43.

Lukes, Steven (2005): Power. A radical view. The original text with two major new chapters (2nd ed.). London: Palgrave Macmillan.

Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (2006): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS Springer.

Meyer-Drawe, Käte (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. Mainz: Kirchheim.

Mösch-Prill, Nicole (2014): Schulverweigerung – wer ist schuld? Schule oder Familie? Grundlagen und empirische Analysen. Hamburg: disserta.

Nietzsche, Friedrich (1999a): Zur Genealogie der Moral (hrsg. von Giorgio Colli und M. Montinari), Band 5. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Nietzsche, Friedrich (1999b): Also sprach Zarathustra. München: Deutscher Taschenbuchverlag (hrsg. von G. Colli und M. Montinari), Band 4. München. Deutscher Taschenbuchverlag.

Nietzsche, Friedrich (1967): Menschliches, Allzumenschliches. (Kritische Gesamtausgabe, hrsg. von G. Colli und M. Montinari), Vierte Abteilung, Band 2. Berlin: Walter de Gruyter & Co.

Plake, Klaus (2010): Schule als Konstrukt der Öffentlichkeit: Bilder – Strategien – Wirklichkeiten. Wiesbaden: VS Verlag.

Peterlini, Hans Karl (2015): Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Innsbruck [u.a.]: Studien Verlag.

Reimann, Horst (1989): Tabu. Staatslexikon (hrsg. von der Görres Gesellschaft). Freiburg: Herder.

Tabor, Jürgen (2007): Tabu und Begehren. Metaphern einer Revolte. Wien: Passagen.

Weber, Max (1921): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Kapitel 1, § 15, 28. Online verfügbar unter <http://www.zeno.org/Soziologie/M/Weber,+Max/Grundri%C3%9F+der+Soziologie/Wirtschaft+und+Gesellschaft/Erster+Teil.+Soziologische+Kategorienlehre/Kapitel+I.+Soziologische+Grundbegriffe> (10.05.2016).

Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt: eSyndikat.