

# Gewalt

---

*Tamás Jules Fütty*

Während Gewalt im alltäglichen Sprachgebrauch oft auf körperliche Übergriffe reduziert wird, lässt sich mit Verweis auf (queer-)feministische und rassismuskritische Ansätze ein breiteres Gewaltverständnis darlegen. Was Gewalt ist und was als solche anerkannt wird, stellt immer ein Urteil dar, das mit hegemonialen Normen verbunden ist (Krasmann, 2004, S. 110). Gewaltdefinitionen lassen sich als semantisch-diskursives Feld begreifen, »über das sich Phänomene der Gewalt gleichwohl dämonisieren wie auch verschweigen lassen« (Krasmann, 1997, S. 88). Gewalt kann nach Birgit Sauer als soziale Praxis und politische Ordnungsstruktur verstanden werden: »Gewaltverhältnisse sind Herrschaftsverhältnisse, Gewalt ist eine soziale Praxis und ein Diskurs und Gewalt ist eine politische Ordnungsstruktur« (Sauer, 2008, S. 95). Was bedeutet ein Verständnis von Gewalt als Diskurs, politische Ordnungsstruktur und soziale Praxis für Pädagogik und Intersektionalität?

Ein Beispiel: Feministische Forschung und Praxis thematisiert geschlechtsbezogene Gewalt im Gegensatz zu einem individualisierten Verständnis als strukturell verankert in (hetero-)patriarchalen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen (Hagemann-White, 2002, S. 29). Die strukturelle Vulnerabilität oder Exponierung für geschlechtsbezogene Gewalt steigt im Kontext intersektionaler Ungleichheitsverhältnisse. So können z.B. migrantische und geflüchtete Frauen\*, deren Aufenthalts-erlaubnis teilweise an den Partner oder dessen Einkommen geknüpft ist, stärker von Einschüchterung oder Zwangshandlungen betroffen sein, oder es kann wegen strukturellen Abhängigkeitsverhältnissen schwieriger für sie sein, eine gewaltvolle Partnerschaft zu verlassen. Während die Gewaltforschung betont, dass geschlechtsbezogene Gewalt in allen sozialen Schichten und insbesondere im familiär-partnerschaftlichen Kontext vorkommt, und gesellschaftlich weiterhin unzureichend thematisiert wird, dominiert in Deutschland seit längerem eine einseitige Rassifizierung von Gewalt. Dabei wird geschlechtsbezogene Gewalt aus der Mitte der Gesellschaft ausgelagert an rassistisch marginalisierte Communities, v.a. geflüchtete Männer und generell Männlichkeiten of Color. Auf politischer Ebene werden dadurch auch Anti-Asyl- und Anti-Migrationspolitiken, Abschiebungen sowie racial profiling legitimiert (Dietze, 2019). Gleichzeitig wird die dargelegte intersektiona-

le, rassistische und sexistische Gewalt gegen Weiblichkeiten oder Queers of Color ausgeblendet (Zodehougan & Ming, 2018; Haritaworn et al., 2007).

Ein Beispiel dafür, dass Gewalt nicht immer unterbunden und geahndet, sondern teilweise sogar rechtlich verankert ist, zeigt die Geschichte der Gewalt-Akte gegen inter\* Menschen. Inter\* Menschen sind in Deutschland und vielen anderen Ländern weltweit seit Jahrzehnten medizinischer Gewalt ausgesetzt: An ihnen werden chirurgische und andere medizinische Eingriffe durchgeführt, um ihre Körper gewaltsam an binäre Geschlechternormen anzupassen, ohne dass dafür eine medizinische Notwendigkeit oder die Zustimmung der Betroffenen besteht. Schwerwiegende Folgen sind oft lebenslange körperliche und psychische Schädigungen, Narben, Fehlfunktionen, Sterilisation und Traumata (Hoenes et al., 2019). Trotz jahrzehntelanger juristischer, aktivistischer und wissenschaftlicher Kämpfe gegen diese medizinisch autorisierten Menschenrechtsverletzungen und Gewalt-Akte wurden diese Praktiken in Deutschland erst im Jahr 2021 endgültig verboten. Menschenrechtsverletzungen der körperlichen Unversehrtheit wurden bis 2011 auch an trans\* Menschen in Deutschland legal begangen: Für eine Änderung des *juristischen* Geschlechtseintrags mussten sie sich zwangsweise sterilisieren lassen (Fütty, 2019).

Geschlechtsbezogene Gewalt kann demnach in Anlehnung an Carol Hagemann-White (1997, S. 19) als ›Normverlängerung‹ der binären und hierarchischen Endo-Cis-Zweigeschlechtlichkeit verstanden werden. Wie stark Gewaltdefinitionen mit hegemonialen Normen und Machtverhältnissen verbunden sind u.a. der heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit, verdeutlicht auch die Tatsache, dass Gewalt gegen trans\*, nicht-binäre oder inter\* Menschen lange Zeit nicht erfasst wurde. Auch wurden oft keine Strafverfahren eingeleitet, weil die Betroffenen durch Polizeibeamt\*innen selbst Schikane oder transfeindliche Abwertungen erlebten und ihnen die Schuld für die ihnen widerfahrene Gewalt gegeben wurde (Fütty, 2019).

Beide Eingangsbeispiele zeigen, dass Gewalt als Diskurs, soziale Praxis und politische Ordnungsstruktur über zwischenmenschliche und/oder körperliche Gewalt hinausgeht sowie mit hegemonialen Normen verbunden ist. Im Zusammenhang Pädagogik formieren sich diesbezüglich komplexe Bedingungsgefüge, was in Anlehnung an poststrukturalistische Subjektivierungs- und Bildungsansätze kurz erläutert wird. Bildung und Pädagogik werden dabei seit Kant im Spannungsverhältnis von Zwang und Freiheit gedacht (Ricken, 2006). Als umkämpftes Machtfeld lässt sich Pädagogik als eine Praxis zwischen gewaltvoller Unterwerfung von Individuen und gleichzeitiger Befähigung verstehen, die immer auch Subjektbildung ist. Grundlegend im Kontext Pädagogik sind die oft implizit verhandelten Fragen, wer das Subjekt der Pädagogik ist, wer die imaginierte Norm im pädagogischen Setting ist und wer die ›Anderen‹ sind.

Pädagogik ist an der Aufrechterhaltung struktureller Gewalt- und Ungleichheitsverhältnisse beteiligt, indem sie mit definiert, was in einer neoliberalen

Leistungsgesellschaft als gesellschaftlich wertgeschätztes Wissen gilt und was abgewertet oder sogar unterbunden wird. Die Schule ist als zentrale Qualifikations-, Selektions-, Allokations- und Legitimationsinstanz (Fend, 2006) besonders relevant zur Aufrechterhaltung bestehender gesellschaftlicher Ordnungs- und Machtverhältnisse. Schooling beinhaltet die »beinahe unfreiwillige Empfänglichkeit« (Butler, 2014, S. 184) für Normen, die Kinder und Jugendliche »einem Normalisierungsprozess« (ebd., S. 185) unterwirft. (Schul-)Pädagogik ist dabei produktiv und gleichfalls gewaltvoll sanktionierend: Z.B. ist an vielen deutschen Schulen das Sprechen nicht-europäischer Sprachen wie arabisch, türkisch, farsi, kurdisch oder persisch verboten. Dies kann nach Gayatri Chakravorty Spivak (1988) als epistemische Gewalt verstanden werden, indem durch gewaltvolle Autorisierungs- und Ausschlussprozesse sowie Verwerfungen hervorgebracht wird, was überhaupt als Wissen, Bildung, Subjekt und Gewalt anerkannt wird und was nicht. Widerständige, alternative und nicht-konforme Wissens- und Subjekt(ivations-)praktiken werden dabei als nicht-intelligibel verworfen (ebd.).

Die Mehrdimensionalität und Intersektionalität von Gewalt äußert sich einerseits in zwischenmenschlichen Gewaltphänomenen im Kontext Schule, Bildung und Pädagogik, z.B. (Cyber-)Mobbing von Kindern und Jugendlichen, der normalisierten Verwendung von Schimpfwörtern wie »schwul«, »behindert«, »Jude«, N-Wort, Z-Wort und weiteren rassistischen und klassistischen Abwertungen, in verbaler, psychischer Gewalt, schubsen, anspucken bis hin zu körperlicher Gewalt. Das folgende Zitat einer interviewten Schüler\*in, des empirischen Forschungsprojekts »Gender 3.0 in der Schule« zeigt, wie verschiedene Formen von Gewalt ineinander übergehen, von Mobbing über digitale, psychische und physische Gewalt – und dies vor allem dann, wenn nicht in die Gewalt eingegriffen wird:

»Ich hatte in der 7. Klasse [...] da hatte ich ganz, ganz schlimmes Mobbing. Da gab's quasi diesen Jungs-Block in der Klasse, und die haben mich so dermaßen gehäutet. Das ging über wirklich krass Mobbing über Internet, aber auch in der Schule, über Wir-bewerfen-dich-mit-Zeug, Wir-klaunen-dir-deinen-Rucksack, Wir-werfen-dich-teilweise-aus-dem-Fenster. Das ist auch einmal passiert. [...] Das Problem an der Geschichte war eben, dass ich gar keine Unterstützung hatte« (Fanni, trans\*, Z. 271ff.).

Auf die Frage nach dem Grund, warum sie in der Schule Mobbing und Gewalt erlebt hat, gibt Fanni an, dass es daran lag, dass sie »als schwul gelesen wurde« (Z. 337) und keine »Markenkleidung« (Z. 1278) trug. Außerdem habe sie niemand unterstützt und das pädagogische Personal nicht eingegriffen. In heteronormativen Bildungssettings werden Geschlecht und Sexualität oft miteinander vermengt. Die Zuschreibung von Homosexualität beruht häufig auf einem Geschlechtsausdruck oder Geschlechtsidentität, der die Heteronormativität irritiert. So kann beispiels-

weise ein Junge, der nicht den hegemonialen Vorstellungen von Männlichkeit entspricht, sowohl von homo- als auch transfeindlicher Gewalt betroffen sein, ohne sich als schwul, trans\* oder nicht-binär zu positionieren. Gleichzeitig verweist Fannis Aussage auf die zentrale Dimension der allgegenwärtigen und normalisierten klassistischen Abwertung, Ausgrenzung und Gewalt im Kontext Schule. Die intersektionale Verschränkung von vergeschlechtlicher und homofeindlicher sowie klassistischer Gewalt schränkt Fannis Handlungsfähigkeit und Subjektivierung stark ein, und das bereits vor ihrer Positionierung als trans\*. Sie zieht sich immer mehr zurück und isoliert sich. Auch um sich selbst zu schützen, lehnt sie die Teilnahme an Gruppenarbeiten ab und bekommt schlechtere Noten. Sie weigert sich schließlich, in die Schule zu gehen, nachdem sie vor ihrer Klassenlehrerin »zusammengebrochen« ist und auf Unterstützung gehofft hat, aber immer noch keine pädagogische Unterstützung erhält (Dehler, 2025, S. 120ff).

Deutlich wird die Komplexität von Gewalt, die die Subjektivierung und Handlungsfähigkeit und damit Bildungs-, Teilhabe- und Selbstentfaltungschancen in pädagogischen Settings angesichts der täglichen, normalisierten und intersektionalen Gewalt einschränken. Intersektionale Formen von Gewalt verstärken sich dabei im Kontext Pädagogik unter den Strukturbedingungen von obligatorischer Schulpflicht und Minderjährigkeit. Im Gegensatz zu einer individualisierten Rahmung von Gewalt, bei der die Verantwortung oft auf die betroffenen Personen abgewälzt wird, verweist die Forschung auf vermehrte Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen und eine strukturelle Vulnerabilität von trans\*, inter\*, nicht-binären Kindern und Jugendlichen (Dehler 2025; Busche & Fütty, 2023; Fütty, 2019; Oldemeier, 2021; Kleiner, 2015).

Im Zusammenhang mit Intersektionalität wird im Bildungswesen eine Diskrepanz deutlich: Im staatlichen Schulsystem sollen normativ alle Schüler\*innen die gleichen Bildungs- und Entwicklungschancen haben. Jedoch zeigen u.a. die PISA-Studien seit über einer Dekade für Deutschland strukturelle Bildungsungleichheiten von Kindern und Jugendlichen aus sozial-ökonomisch deprivilegierten Schichten sowie von (post-)migrantischen Schüler\*innen of Color (unter der Fremdzueiung eines »Migrationshintergrunds«) (Lewalter et al., 2023, S. 163–198).

In der Forschung zu rassistischen Diskriminierungen gegen Schüler\*innen of Color, Schwarze oder geflüchtete Schüler\*innen an deutschen Schulen wurde die Individualisierung, Bagatellisierung und das Nicht-Ernstnehmen und Nicht-Intervenieren bei Gewalt in pädagogischen Kontexten sowie die pädagogische Verantwortungsverschiebung auf die betroffenen Schüler\*innen und damit deren reduzierte Teilhabe- und Handlungsfähigkeit bestätigt (Bergold-Caldwell & Georg, 2018; Karabulut, 2020; Ivanova 2017). Das hierarchische und adultistische Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen wirkt sich dabei besonders gewaltvoll auf zwischenmenschlicher Ebene aus, durch individuelle Sanktionierung, ungleiche Bewertungen oder Schulempfehlungen bei gleichwertigen Leistungen, v.a. bei nicht-

deutschen Namen oder wenn deren Eltern selbst kein Abitur oder Studium gemacht haben. Die Allokation begrenzter Güter in Form eines hierarchisierten Ausbildungssystems und Arbeitsmarkts wirkt sich für Kinder und Jugendliche gewaltvoll auf Bildungsteilhabe aus: U.a. aufgrund des mehrgliedrigen Schulsystems sind Bildung und Pädagogik zentral an der gewaltvollen Selektion von Menschen in sehr frühem Alter beteiligt, bevor diese sich wirklich entwickeln können.

Zudem bestehen im Kontext Pädagogik alltägliche Otherring-Praktiken, z.B. abwertende, pauschalisierende und defizitbehaftete Fremdzuschreibungen wie ›Migrationshintergrund‹, ›andere Kulturen‹, ›bildungsfern‹, ›nicht-integrierbar‹. Dabei werden auf Mikro-, Meso- und Makro-Ebene von Pädagogik Differenzordnungen reproduziert, die zwischen weiß-deutschen, nicht-migrantisierten, bildungsbürgerlichen, nicht-behinderten/befähigten und heteronormativen Norm-Schüler\*innen und den defizitären ›Anderen‹ unterscheiden. Diese Differenzordnungen bestehen in der Pädagogik fort – trotz sieben Jahrzehnten Deutschland als Migrationsland und der Tatsache, dass im Jahr 2022 ca. 41 Prozent der schulpflichtigen Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine Migrationsgeschichte hatten und die Kinderarmut 2023 bei 23,9 Prozent lag. Differenzierte Zahlen verweisen darauf, dass die Kinderarmut fast doppelt so häufig bei postmigrantischen Kindern und Jugendlichen (of Color) (ab 2.-6. Generation Postmigration) im Gegensatz zu Kindern ohne Migrationsgeschichte ist. Von Kinderarmut sind mit über 50 Prozent seit 2016 besonders Kinder und Jugendliche betroffen, die selbst nach Deutschland migriert oder geflohen sind (1. Generation) (Statista Research Department, 2024).

Mit Verweis auf machtkritische Ansätze wurde in diesem Beitrag ein breiteres Gewaltverständnis für die Pädagogik vorgeschlagen, das erstens über zwischenmenschliche und körperliche Gewalt hinausgeht und auch strukturelle, institutionelle und epistemische Dimensionen von Gewalt einbezieht; zweitens wurde die intersektionale Verschränkung und mögliche Verstärkung von Gewalt als Bedingung von Pädagogik berücksichtigt. Hierfür wurden Beispiele angeführt, um die Komplexität, Vielschichtigkeit und Verschränkung von Gewalt im Kontext von Intersektionalität und Pädagogik zu verdeutlichen. Es wurde argumentiert, dass Pädagogik nicht nur auf zwischenmenschlicher Ebene an der Produktion intersektionaler Gewaltverhältnisse beteiligt ist – dort vor allem durch Reproduktion bzw. Nicht-Intervention in Diskriminierung und Gewalt durch Lehrkräfte. Auch auf der epistemischen Ebene (in Form eines heimlichen Lehrplans) sowie auf struktureller Ebene werden Gewaltverhältnisse reproduziert – hinsichtlich Normen, Bedingungsgefügen und Ordnungsstrukturen von pädagogischer Arbeit. Pädagogik beinhaltet eine ermöglichende Dimension hinsichtlich Subjektbildung und legitimiert dabei gesellschaftliche Normen und Ordnungsstrukturen. Gleichzeitig reproduziert Pädagogik jedoch bestehende intersektionale Ungleichheitsverhältnisse, z.B. den neoliberalen Kapitalismus, der auch die pädagogische Arbeit

strukturiert, und mit Rassismus, Ableismus und Heteronormativität verschränkt ist.

## Literatur

- Bergold-Caldwell, D. & Georg, E. (2018). Bildung postkolonial?! – Subjektivierung und Rassifizierung in Bildungskontexten. In H. Mai, T. Merl & M. Mohseni (Hg.), *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen: Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis* (S. 69- 89). Springer VS.
- Busche, M. & Fütty, T. J. (2023). Prekäre Subjektivierungs- und Handlungsbedingungen im Kontext Geschlechterpluralität – Trans\*, Inter\*, Nichtbinarität und Agender in der Schule. In M. Kampshoff, B. Kleiner & A. Langer (Hg.), *Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung: Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung* (S. 75- 90). Barbara Budrich Verlag.
- Butler, J. (2014) *Kritik der ethischen Gewalt: Adorno-Vorlesungen 2002* (4. Auflage). Suhrkamp.
- Dehler, S. B. (2024). *Agency von trans\* Jugendlichen im Umgang mit Diskriminierung in der Schule: Erweiterte Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten durch verbündete Gesprächsräume*. *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit* (Vol 7) (S. 113–133).
- Dietze, G. (2019). *Sexueller Exzeptionalismus. Überlegenheitsnarrative in Migrationsabwehr und Rechtspopulismus*. transcript.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fütty, T. J. (2019). *Gender und Biopolitik: Normative und intersektionale Gewalt gegen Trans\*Menschen*. transcript.
- Hagemann-White, C. (1997). Strategien gegen die Gewalt im Geschlechterverhältnis. Bestandsanalyse und Perspektiven. In C. Hagemann-White, B. Kavemann & D. Ohl (Hg.), *Parteilichkeit und Solidarität. Praxiserfahrungen und Streitfragen zur Gewalt im Geschlechterverhältnis* (S. 15- 116). Kleine.
- Hagemann-White, C. (2002). *Gender-Perspektiven auf Gewalt in vergleichender Sicht*. In W. Heitmeyer, J. Hagan (Hg.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung* (S. 124- 149). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haritaworn, J., Tauqir, T. & Erdem, E. (2007). Queer-Imperialismus: Eine Intervention in die Debatte über ›muslimische Homophobie‹. In K. N. Ha, Kien Nghi, N. L. al-Samarai & S. Mysorekar (Hg.), *revisionen: Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland* (S. 187- 206). Unrast.
- Hoenes, J., Januschke, E. & Klöppel, U. (2019). *Häufigkeit normungleichender Operationen »uneindeutiger« Genitalien im Kindesalter: Follow Up-Studie*. <https://www.>

- bmfsfj.de/blob/136860/54ea839a1a2894a58ba75db04c7be43b/studie-zu-norman-  
gleichenden-operationen-uneindeutiger-genitalien-im-kindesalter-data.pdf  
(Zugriff am 02.08.2024).
- Ivanova, M. (2017). *Umgang der Migrationsanderen mit rassistischen Zugehörigkeitsordnungen: Strategien, Wirkungsweisen und Implikationen für die Bildungsarbeit*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Karabulut, A. (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler\*innen: Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. Springer VS.
- Kleiner, B. (2015). *subjektbildung heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenz-  
erfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans\*Jugendlicher Band 1*. Barbara Budrich.
- Krasmann, S. (1997). Andere Orte der Gewalt. *Kriminologischen Journal* 6, 85–102.
- Krasmann, S. (2004). Die Materialität der Gewalt: Oder: Warum die Kategorie des  
Raumes für eine politische Soziologie der Gewalt nützlich sein könnte. *Krimino-  
logisches Journal* 36, 109–126.
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (2023): *PISA 2022:  
Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann.
- Oldemeier, K. (2021). *Geschlechtlicher Neuanfang. Narrative Wirklichkeiten junger divers\*  
und trans\*geschlechtlicher Menschen*. Barbara Budrich.
- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. VS  
Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sauer, B. (2008). Neoliberale Transformation von Staatlichkeit und Geschlechterge-  
walt. In N. Dimmel & J. Schmee (Hg.), *Die Gewalt des neoliberalen Staates. Vom for-  
distischen Wohlfahrtsstaat zum repressiven Überwachungsstaat* (S. 91- 112). facultas.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson/L. Grossberg (Hg.),  
*Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 66- 111). Illinois University Press.
- Statista Research Department [SRD]. (2024). *Armutgefährdungsquote in Deutschland  
von 2005 bis 2022*. [https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72188/umfrage/  
entwicklung-der-armutsgefaehrungsquote-in-deutschland/](https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72188/umfrage/entwicklung-der-armutsgefaehrungsquote-in-deutschland/) [02.08.2024].
- Zodehougan, S. & Steinhauer, S. M. (2018). Intersektionalität und sexualisierte Ge-  
walt: In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidter (Hg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt  
und pädagogische Kontexte* (S. 120–128). Beltz Juventa.