

Einleitung

»Ein beherrschter und funktionsgehorsamer, kalkulierbarer Körper, wer kann bezweifeln, daß auch er ein mehr oder weniger heimliches Lernziel der alltäglichen Schule ist?« (Rumpf 1996a: 8)

Erziehung setzt unter anderem am »Körper« an. Dieser ist zugleich Mittel und Ziel von Lern- und Erziehungsprozessen. Nicht zu vergessen dabei ist, dass auch die Lehrenden und Erziehenden selbst mit ihrem Körper in Erscheinung treten. Wie sehr der Körper und Körperlichkeit im Mittelpunkt stehen, wird zum Beispiel bei der Klein(st)kindererziehung offensichtlich. Doch ist darüber hinaus Körper(lichkeit) in institutionalisierten pädagogischen Prozessen ein eigenständiges Thema der Pädagogik?

In den letzten zwanzig Jahren steht »der Körper« in vielen verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und in der (medialen) Öffentlichkeit durchaus hoch im Kurs. Selten wird ein Gegenstand von derart vielen verschiedenen Wissenschaften gleichzeitig erfasst. Aus den vielfach interdisziplinären Debatten resultieren disziplinspezifische, vergleichbare, sich ausschließende oder sich gegenseitig ergänzende Auffassungen vom Körper. Ein gemeinsamer Zugang zum Körper liegt in besonderem Maße in der Kategorie Geschlecht, da die Frauen- und Geschlechterforschung traditionell an das Nachdenken über den biologischen Körper als materielle Grundlage und Politikum, Differenzkategorie oder Einschreibefläche anschließen kann. So finden sich in diesem Bereich wohl auch die meisten Publikationen, denn »die Geschichte der Geschlechter-Forschung ist zugleich eine von spezifischen Sichtweisen des Körpers« (Frei Gerlach 2003: 9). Ein anderer nicht nur im Bereich der historischen Forschung angesiedelter Zugang ist die Formulierung einer »Körpergeschichte«¹, in der es sowohl um einen Begriff und die jeweiligen Bilder und

1 Einen systematischen Überblick liefert dazu Maren Lorenz (2000).

Konzepte vom (geschlechtlichen) Körper, deren gesellschaftliche Kontexte sowie um eine Sozialgeschichte des Körpers geht (vgl. z. B. König 1989; Hersey 1998; Wischermann/Haas 2000). Entscheidend dabei ist (auch für nicht historisch arbeitende Studien), dass der menschliche Körper als ein historisch »gewordener« betrachtet wird. Gerade auch die Wissenschaften bzw. verschiedene wissenschaftliche Disziplinen sind in diese Körpergeschichte verwoben, wie insbesondere Michel Foucault (1998/1975), Barbara Duden (1987) oder Elisabeth Mixa (1996) herausgearbeitet haben. Sich mit historischen Körperkonzepten zu befassen, ist deshalb so wichtig, weil anhand solcher Studien deutlich wird, dass die Gegebenheiten ihre Natürlichkeit erst erlangen. Die Prozesse ihrer Naturalisierung werden offen gelegt.

Mit zunehmender Einbindung des Themas »Körper« in wissenschaftliche Debatten und Theorien gehen Versuche einher, den Körper bzw. körperlichen Leib als maßgeblich gesellschaftlich geprägten auf einen Begriff zu bringen. Dabei zeigt sich, wie schwierig »der Körper« zu fassen ist. Begriffliche Unschärfen zu beseitigen oder zu minimieren, ist neben der verstärkten Thematisierung des Körpers in Bezug auf gesellschaftliche Prozesse Ziel einer sich in den letzten Jahren entwickelnden und etablierenden Körpersoziologie.² Neben dem Verhältnis von Körper, Leib und Identität (Alheit 1999; Rohr 2004; Stockmeyer 2004) werden zunehmend Fragen der Ästhetik und Ästhetisierung, der Symbolisierung, Inszenierung und Theatralität diskutiert (Willems/Jurga 1998; Fischer-Lichte 2000; Koppetsch 2000; Hahn/Meuser 2002; Gaugele/Reiss 2003). Dabei ist es häufig der »exotische« Körper, der interessiert, weil er tanzt, gepieret oder tätowiert ist bzw. im Rahmen des steten »Fitness-booms« gestählt wird.

Ausgangspunkt, um die Bedeutung des Themas sowie dessen Konjunktur festzustellen, sind für die meisten AutorInnen³ Diagnosen über gesellschaftli-

2 Diese wird derzeit gewissermaßen als Teildisziplin von einigen WissenschaftlerInnen vorangetrieben – einmal in Reaktion auf den »Körperboom«, aber auch, um daran wesentlich beteiligt zu sein. Die einschlägige Wirkung des Themas »Körper« und die Herausbildung einer Subdisziplin lassen sich bei dieser Entwicklung gut beobachten. Wichtige Ereignisse waren dabei 1995 das Erscheinen der Zeitschrift »Body & Society« im englischsprachigen Raum (vgl. die thematische Übersicht dazu bei Jäger 2004: 39) wie auch 1998 die Bildung einer Ad-hoc-Gruppe »Körper« der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) (ebd., 12). Zudem ist mittlerweile die erste deutschsprachige Einführung in die »Soziologie des Körpers« (Gugutzer 2004) erschienen, in der verschiedene soziologische Zugänge zum Körper als für die Disziplin relevante vorgestellt werden.

3 Aufgrund der besseren Lesbarkeit verwende ich in der Arbeit bei der gemeinsamen Nennung weiblicher und männlicher Personengruppen die Schreibweise mit Binnenmajuskel. Das Binnen-I ist zwar nicht gerade elegant, stört jedoch den Lesefluss weniger als eingefügte Schräg- und Bindestriche oder die Nennung beider Formen.

che Veränderungen. Durch postfordistische Arbeitsbedingungen werden die Anforderungen transformiert, die an den menschlichen Körper gestellt werden. Es komme zur »Erosion der körperlichen Prägestkraft der Arbeitstätigkeiten« (Alkemeyer 2003: 7): Der Körper werde in seiner Gesamtheit weniger beschäftigt und so gewissermaßen »freigesetzt«, was beispielsweise im Fitnessboom kompensiert würde. Eine solche Perspektive bezieht zwar ein, dass es bestimmte gesellschaftliche und kulturelle Bedingungen sind, die den Körper »formen«, ausgeblendet wird jedoch dabei, dass die vermeintliche Freisetzung (und nicht nur das Training am Fitnessgerät) ebenso eine bestimmte Form der Körperbearbeitung darstellt. Denn wird die körperliche Arbeitskraft des Industriearbeiters nicht mehr gebraucht, so ist es doch ein anderer »Arbeitskörper« (Rumpf 1981: 44) – der eben *andere* Körpertechniken verlangt. Vor dem Computer zu sitzen beispielsweise schaltet den Körper nicht aus, sondern beansprucht ihn auf bestimmte Weise – eine Weise, auf die schulische Körperpraktiken bestens vorbereiten, wie schon das Eingangszitat von Rumpf hervorhebt. Insbesondere Schule trennt deutlich zwischen Phasen, in denen SchülerInnen still sitzen oder sich bewegen sollen. Ulrike Pilarczyk und Ulrike Mietzner resümieren in ihren fotoanalytischen Arbeiten zum körperlichen Habitus in der Schule: »Vermutlich erwerben [die Heranwachsenden, A. L.] hier die »Antennen« für institutionsadäquates Verhalten, das später auch andere Institutionen von ihnen erwarten. Das Medium, das ihnen dieses Körperlernen ermöglicht, ist der Körper, ist die Person des Lehrers bzw. der Lehrerin, die das, was von ihnen in der Institution erwartet wird, vorführt. Noch im gescheiterten Erziehungsversuch lässt sich dieser Zusammenhang auf der Körperebene beobachten.« (Pilarczyk/Mietzner 2005: 185)

Auch in den Erziehungswissenschaften wird vorwiegend der sichtbar inszenierte Körper betont, der als Identitätsressource genutzt und betrachtet wird. Diese Thematisierung gehe an der Schule nicht vorbei, wie Johannes Bilstein und Gabriele Klein in einer Ausgabe der Jahresschrift »Schüler« zum Thema Körper konstatieren (Bilstein/Klein 2002: 4). Das demonstriert die Zeitschrift selbst: Körperpraktiken und -vorstellungen von Kindern und Jugendlichen rücken – *jenseits von Schule* – verstärkt in den erziehungswissen-

schaftlichen Fokus (z. B. Friedrich 2002; Rose 2002; Wohne 2002).⁴ Dabei ist das pädagogische Interesse am Körper der SchülerInnen kein neues. Das zeigt der Blick auf den historischen Prozess der Schulentwicklung. Denn die Institution Schule, so Bilstein und Klein weiter, sei nicht nur eine staatliche Lehranstalt, sondern »auch eine Veranstaltung der Körper. Als körperliches Ereignis erfüllte Schule schon immer eine Vielzahl von Disziplinierungs- und Konventionalisierungsanforderungen« (Bilstein/Klein 2002: 5). Eine Aufgabe der Schule sei es, den SchülerInnen beizubringen, ihre eigene Körperlichkeit zu regulieren, auch weil körperliche Zustände und Umstände einen direkten Einfluss auf Arbeit, Leistung und das Miteinander in der Schule haben. Eckart Liebau spricht von einer indirekten Einwirkung der Lehrenden auf die Entwicklung der Bewegung und damit auf den Körper der SchülerInnen. LehrerInnen könnten allerdings nur »unterstützen, behüten und entgegenwirken« (Liebau 2002: 34), denn die entscheidende Aktivität liege bei den Lernenden selbst.

Damit stellt sich die Frage, was mit *dem* Körper ist, der als selbstverständlich vorhandener immer schon funktionieren muss und gesellschaftsfähig sein bzw. werden soll. Mich interessiert, wie dieses Thema in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Kontexten mit dem Bezug auf die Institution Schule verhandelt wird. Dies untersuche ich ausgehend von Beobachtungen des Schulalltags einer 7. Klasse und der Beschäftigung mit der unübersichtlich erratischen Körper-Lektüre. Auf den ersten Blick wird die Konjunktur des Themas dort zwar stets proklamiert, tatsächlich wird es aber wenig aufgegriffen, wenngleich Einigkeit besteht, dass schulische Sozialisation und Wissensvermittlung immer auch am Körper ansetzt. Doch auf welche Weise geschieht dies, mit welchen Körperpraktiken von SchülerInnen und LehrerInnen und innerhalb welcher Diskurse? Inwieweit wird es expliziert oder innerhalb anderer Themenbereiche impliziert? In diesem Zusammenhang ist zu fragen: Wie stellt sich überhaupt das Verhältnis von Körper(lichkeit) und Schule sowie die diskursive Vermittlung dieses Verhältnisses dar? Diesen Fragen gehe ich mit der vorliegenden Untersuchung nach. Sie umfassend zu beantworten ist allerdings kaum möglich, denn Menschen und ihre Situationen bzw. Inter-

4 Darüber hinaus haben Heinz Hengst und Helga Kelle (2003) das Thema erstmals in der Kindheitsforschung aufgegriffen. In ihrem Band wird den gesellschaftlichen Veränderungen und den Anforderungen an Kinder-Körper sowohl theoretisch als auch empirisch nachgegangen. Bereits in den 1990er Jahren betrachtet Cornelia Helfferich (1994) in ihren Arbeiten Jugend, Körper und Geschlecht hinsichtlich vielfach geschlechtsspezifischer und durch soziale Herkunft bedingte Praktiken bzw. Bearbeitungsstrategien. Auch Karin Flaake und Vera King beschäftigen sich aus psychoanalytischer Perspektive mit Körperlichkeit im Rahmen weiblicher und männlicher Adoleszenz (Flaake 2001; King/Flaake 2005).

aktionen sind ohne ihre Körper nicht zu denken, Leiblichkeit ist eine zwangsläufige Bedingung des menschlichen Daseins. Diese Aussage erscheint fast paradox vor dem Hintergrund, dass die Sozialwissenschaften sehr lange ohne die Thematisierung des Körpers ausgekommen sind (vgl. Burkhart 2003: 173; Frömmer et al. 2003: 6; Hengst/Kelle 2003). Beginnt man sich jedoch mit Körper und Leiblichkeit zu beschäftigen, scheint es keinen Bereich zu geben, wo sie keine Rolle spielen – auch innerhalb schulischer Praktiken. Der Körper ist überall zugegen und das Thema wird grenzenlos. Dieses Problem, das mich während der gesamten Arbeit begleitete, galt es zu bearbeiten. Zur Eingrenzung werden es daher verschiedene als wichtig identifizierte Bereiche sein, in denen Körper(lichkeit), pädagogische Beziehung und die Institution Schule aufeinander treffen. Dabei werden Zumutungen und Möglichkeitsbedingungen relevant, unter denen SchülerInnen *und* LehrerInnen agieren, sowie die Bezüge, die zu ihrer Körperlichkeit sowohl in Körperpraktiken selbst als auch im Reden darüber hergestellt werden.

Um eine differenzierte und detaillierte Analyse der Körperpraktiken und der damit verknüpften Problematisierungen sowie pädagogischer Steuerungspraktiken vorzunehmen, wählte ich folgende Zugänge: Zum einen nutzte ich Materialien eines ethnographischen Forschungsprojektes, in dem Körperinszenierungen heranwachsender SchülerInnen untersucht wurden.⁵ Gemeinsam mit der Forschungsgruppe habe ich in einer 7. Klasse einer großstädtischen Hauptschule teilnehmend beobachtet und Interviews mit SchülerInnen und LehrerInnen geführt. Kontrastierend analysierte ich zudem schulpädagogische Fachzeitschriften.

Auch in der Feldforschung ging es zunächst um die oben geschilderte sichtbare Inszenierung hinsichtlich der Frage, wie Heranwachsende ihre Jugendlichkeit in Szene setzen, dabei ihr Frau- oder Mann-Werden hervorheben und es somit fortlaufend produzieren, sowie letztlich, wie dies durch LehrerInnen pädagogisch begleitet wird. Die Altersklasse der 12- bis 14-Jährigen als AkteurInnen in pädagogischen Situationen bot sich an, da angenommen werden kann, dass sie sich nicht nur aktiv, sondern auch zunehmend reflexiv mit den eigenen körperlichen Veränderungen, aber auch den diesbezüglichen gesellschaftlichen Anforderungen auseinandersetzen. Im Forschungsfeld Schule zeigte sich nun, wie maßgeblich die institutionellen Strukturen die Praktiken der beteiligten Akteure rahmen und unmittelbar beeinflussen. Denn lediglich von pädagogischer Begleitung eines ansonsten natürlich ablaufenden

5 Das Projekt »Körperinszenierungen im Jugendalter – jugendliche und pädagogische Perspektiven« wurde im Zeitraum von 2002 bis 2005 von einer Projektgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser und mir durchgeführt und vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst gefördert.

Prozesses konnte nicht die Rede sein. Beobachten ließ sich immer wieder, dass es zwischen den Vorstellungen der LehrerInnen, was angemessene Körperpraktiken seien, und den Verhaltensweisen der Heranwachsenden ein Spannungsverhältnis gab, das vielen Konflikten rund um den Unterricht zugrunde lag und somit indirekt auf die schulische Situation einwirkte. Deutlich wurden zudem die Notwendigkeit und Selbstverständlichkeit, den eigenen Körper zu beherrschen und sich angemessen zu verhalten.

Da sich solche Auseinandersetzungen kaum losgelöst von diskursiven Verweisungszusammenhängen ereignen, interessierte mich weiterhin, von welchen pädagogischen Diskursen das Beobachtete gerahmt und durchzogen wird. Um herauszuarbeiten, wie Körper und Körperlichkeit bezogen auf Erziehungs- und Bildungsprozesse sowie ihr Verhältnis zur Institution Schule problematisiert werden, untersuchte ich hierzu praxisnah konzipierte schulpädagogische Fachzeitschriften der Jahre 1995 bis 2005. Mit dem so konzipierten Forschungsdesign liegen verschiedene Materialien und Textgenres vor: wissenschaftliche Texte, didaktische Konzepte sowie Erfahrungsberichte, die eine Art »best practice« illustrieren; daneben Bilder, Interviewtranskripte und Beobachtungsprotokolle. Mit den beiden Zugängen, der ethnographischen Feldforschung und dem diskursanalytisch aufbereiteten Zeitschriftenkorpus, soll nicht der Eindruck erweckt werden, als gingen die Beobachtungen der Feldforschung in den diskursiven Praktiken in den Texten der Fachzeitschriften auf oder als ließen sich bestimmte Denkweisen kausal auf spezifische Beobachtungen oder Äußerungen von Lehrenden beziehen. Die Analyse zeichnet sich stattdessen als ein wechselseitiger Prozess aus, in dem die Materialien einander gegenüber gestellt und kontrastiert werden, wobei sich Verknüpfungen, Irritationen, Spannungen, Brüche und Widersprüche ebenso zeigen wie bestimmte Leerstellen im Reden über Körperlichkeit an der Institution Schule über die Hauptschule im Speziellen hinaus.

Für die Feldforschung haben wir unter anderem deshalb die Schulform Hauptschule ausgewählt, weil sie in der empirischen Forschung bislang vernachlässigt wurde. Zudem vermittelte eine pädagogische Mitarbeiterin den Zugang und sowohl die Lehrerinnen der Klasse als auch der Schulleiter ließen sich interessiert auf unsere Forschung ein. Eine weitere Besonderheit ist, dass in der Schulklasse auch integrativer Unterricht stattfand, so dass zum Teil zwei Lehrerinnen gemeinsam im sog. Teamteaching unterrichten – eine Situation, die wohl die wenigsten LehrerInnen und SchülerInnen in ihrem Schulalltag kennen. Die verhältnismäßig jungen Lehrerinnen, neben den beiden noch eine weitere Fachlehrerin, unterrichten die Schulklasse bereits seit zwei Jahren und kennen »ihre« SchülerInnen gut. Zwar ist diese Konstellation als solche nicht verallgemeinerbar, die jeweils geschilderten ethnographischen Be-

schreibungen in der empirischen Analyse stellen aber dennoch »typische« Situationen im Schulalltag dar. Welche Rolle dabei die Hauptschule als spezifische Institution spielt, ergibt sich jeweils in konkreten Situationen am Material, sie selbst steht nicht in erster Linie im Fokus. Die Beobachtungen und Interviews stellen Ausgangspunkte für begründete Fragen und Suchbewegungen in den Zeitschriftenartikeln dar, welche sich an Lehrende mit dem Ziel professioneller Praxis richten. In den Zeitschriften werden bestimmte (pädagogische) Körper-Politiken vertreten, insofern Konzepte von Körperpraktiken und körperlicher Beschaffenheit von SchülerInnen und LehrerInnen entworfen werden, die beim Unterrichten bzw. im schulischen Alltag zur »Anwendung« kommen (sollen und können).

Insofern frage ich nach den *Einsätzen* des Körpers. In der Online-Enzyklopädie Wikipedia ist unter dem Begriff »Einsatz« die »Warnung« zu lesen: »Der Titel dieses Artikels ist mehrdeutig.« Wird das Wort zumeist im Zusammenhang mit ordnenden und kämpfenden Einsatzkräften verwendet, die entweder retten oder verhindern, kann er ebenso gut als ein Wert fungieren, der in einem Spiel investiert wird, etwa beim Pokern. Verbunden ist damit immer auch ein gewisses Risiko. Wenn etwas eingesetzt wird, kann dies im technischen Bereich Teil eines anderen, und somit situiert werden oder zur Anwendung kommen. Ferner kann unter Einsatz Engagement oder eine besondere Leistung verstanden werden oder noch einmal anders: ein bestimmter Zeitpunkt, wenn beispielsweise Musikinstrumente in einem Orchester mit dem Spiel beginnen. Durch diese Mehrdeutigkeit ist der Begriff als Metapher für diese Arbeit besonders brauchbar: Es finden sich die ein oder andere Spielart ebenso wie Überlagerungen. So unterschiedlich diese Konnotationen sein mögen, gemeinsam haben sie, dass sie jeweils eine bestimmte Funktion haben und in der Relation zu etwas stehen, vielfach zu einem anvisierten Ziel mit mehr oder weniger ungewissem Ausgang.

Die genaue Betrachtung mittels der Metapher des Einsatzes vor dem Hintergrund diskurstheoretischer und interaktionistischer Theorien ermöglicht, die Blackbox des selbstverständlichen, »impliziten«, gesellschaftsfähigen Körpers zu erhellen und das Verhältnis zwischen Körper und schulpädagogischen Konzepten bzw. Schulalltag zu reflektieren. »Lehr- und Lernkörper« sind zwar immer »irgendwie« da, es wird etwas mit ihnen »gemacht«, aber eigens problematisiert und damit reflexiv wird dies in der Regel nicht. Die Studie steckt daher ein Beobachtungsfeld ab, das zwar für (schul-)pädagogische Interaktionen zentral ist, aber wenig Beachtung erfährt, obwohl allerorten auf den menschlichen Körper geschaut bzw. gerade weil geklagt wird, dass dies zu wenig geschähe. Zugleich hat die Fokussierung auf den Körper von SchülerInnen und LehrerInnen bzw. Lern- und Lehrkörper einen Perspektiven-

wechsel auf gängige und zugleich spezifische soziale Praktiken in der Schule zur Folge.

Zum Aufbau der Arbeit: Zunächst gehe ich noch einmal auf den gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussions- und Forschungsstand ein und skizziere weitere Ausgangspunkte der Arbeit. Zum einen beziehe ich mich auf Arbeiten, die die historische Entwicklung von Schule nachzeichnen und sich innerhalb der Schulgeschichte mit dem Verhältnis von Körper und Schule kritisch auseinandersetzen. Zum anderen schließe ich an ethnographische Studien im Zusammenhang mit Schule an, insofern sie methodologische Gemeinsamkeiten und je nach Forschungsgegenstand thematische Verknüpfungen aufweisen.

Im Kapitel »*Körper, Macht und diskursive Praktiken*« zeige ich die theoretischen Perspektiven auf, die den Hintergrund der Untersuchung bilden. Zentral sind dabei zwei Schwerpunkte, die miteinander verwoben sind: der zugrundegelegte Körperbegriff sowie das Verständnis diskursiver Praktiken, die ich bei der Problematisierung von Körper(lichkeit) und Schule bzw. darüber hinaus analysiere. Diskurs- und körpertheoretisch schließe ich insbesondere an Begriffe und Analysen von Michel Foucault sowie Judith Butler und deren Rezeptionen an. Damit stehen komplexe Verflechtungen von Machtpraktiken und -verhältnissen, Wissensformen und Subjektivitätstypen zur Debatte, die pädagogische Handlungsfelder charakterisieren. Um Diskursivität auch situativ zu verorten und beobachtbare Körperpraktiken im Unterricht einzubeziehen, sind zudem die Interaktionskonzepte Erving Goffmans von besonderem Wert. Außerdem gebe ich einen Überblick über den Stand der derzeitigen Diskursforschung.

Das Kapitel »*Diskursanalytische Ethnographie*« führt in den Forschungsprozess ein. Ethnographie und Diskursanalyse derart miteinander zu verknüpfen ist ein Novum, weshalb ich mein Vorgehen ausführlich darstelle. Die Forschungsbeziehungen zu den SchülerInnen und LehrerInnen im Feld der Schule und die Datenerhebung vor Ort werden ebenso reflektiert wie die Erstellung des Zeitschriftenkorpus, die Auswahlkriterien für die Texte sowie die Auswertung der verschiedenen Materialsorten.

Den Hauptteil der Arbeit nimmt die empirische Analyse ein. Sie ist in vier Kapitel untergliedert, die sich mit verschiedenen Themenkomplexen beschäftigen, welche mit dem Thema Körper(lichkeit) verknüpft sind. Dabei wird der Körper der SchülerInnen und der »Lernkörper« sowie der Körper der Lehre-

rInnen und der »Lehrkörper«⁶ unterschiedlich stark fokussiert. Es lässt sich ein Feld zwischen »Disziplinieren« und »Entspannen« rekonstruieren, das die gesamte Arbeit durchzieht. Entspannen erscheint zunächst als ein Gegensatz zur Disziplinierung. Letztlich sind beide aber vielfach verwoben: in Entspannungspraktiken innerhalb der geschlechtsspezifischen Arbeit, in Ruheritualen im Unterricht, in der Beseitigung von Störungen, in Entspannungstechniken für LehrerInnen, die ihrer Gesundheit und der Steigerung ihrer Leistungsfähigkeit und damit ihrer Selbstdisziplinierung dienen. Während zunächst der gelehrige aber auch widerständige Körper der SchülerInnen innerhalb beobachteter institutioneller Raum-Zeit-Arrangements im Unterricht ins Blickfeld rückt, zeigt sich, dass ein solcher Blick auf die SchülerInnen für die Texte im Zeitschriftenkorpus ungewöhnlich ist. Die zunächst eher allgemeinen Betrachtungen des Körpers, die das Kapitel *›Lernende und gelehrige Körper‹* beenden, scheinen mit den Beobachtungen nicht viel gemein zu haben und verursachen beim Lesen vielleicht Irritation.

Das Kapitel *›Körper, Sanktion und Disziplin(-ierung)‹* nimmt eine Irritation während der Feldbeobachtung zum Ausgangspunkt: vom Unterricht ausschließende Strafpraktiken sowie besondere Formen von Strafarbeiten. Die Beobachtungen führen zur Frage, wie es eigentlich um das Verhältnis von Körper und Strafe und im Weiteren um Körper und Unterrichtsstörungen, Disziplin und Disziplinierung steht. Dabei zeigt sich eine Tabuisierung von Strafe(n) und Disziplinierung, welche Lehrende vor das Problem stellt, wie ohne Disziplinierung zu Disziplin gelangt werden könne. Im pädagogischen Diskurs rücken an diese Stelle rituelle Praktiken der Unterrichtsführung.

Relevant wird hier zudem der Körper der Lehrenden. Er steht im Mittelpunkt des Kapitels *›Lehrende und gelehrige Körper‹*. Als »Lehrkörper« eingesetzt bekommt der Körper der Lehrenden eine wichtige Rolle innerhalb professionellen Arbeitens zugeschrieben. Denn Lehrende gelten als Vorbilder und ihre Führung der Schulklasse soll die einzelnen SchülerInnen zur Selbstführung anhalten. Da der Beruf des/der LehrerIn vielfach mit Krankheit und Burnout verbunden ist, wird zudem der kranke Körper problematisiert.

Wiederum anschließend an den geschilderten Einsatz des Lehrkörpers rücke ich in Kapitel *›Körperliche Bezugnahme als Aspekt pädagogischer Beziehungsarbeit‹* die Interaktionsprozesse zwischen Lehrerinnen und SchülerInnen in der beobachteten Schulklasse ins Blickfeld. Es zeigen sich Faktoren dieser Einflussnahme und Legitimierungen im Spannungsfeld zwischen Pro-

6 Mit dem Begriff »Lehrkörper«, den ich im Folgenden verwende, ist nicht die gesamte Lehrerschaft einer Schule gemeint, sondern ein spezifischer professioneller Einsatz des Körpers der lehrenden Person (vgl. Kap. *›Lehrende und gelehrige Körper‹*).

fessionalität, Sexualität, Gender und gesellschaftlicher Klasse. Die Gratwanderung beim Einsatz von Körperkontakten spiegelt sich in einer weitgehenden Tabuisierung in den Fachzeitschriften wider.

Diese vier Komplexe schließen andere Themen aus, die ebenso im Zusammenhang mit Körper und Schule relevant sein könnten: spezifische Unterrichtskonzepte, Gewalt, Gesundheits- und Drogenprävention für SchülerInnen oder – auf einer anderen Ebene – Unterrichtsmaterialien, die den menschlichen Körper thematisieren. Sie bilden keinen abschließenden oder gar einheitlichen »pädagogischen Körper-Diskurs« ab. Vielmehr eröffnen sich im Feld von »Disziplinieren« und »Entspannen« widerstreitende, sich ergänzende oder überlagernde Praktiken, aber auch »diskursive Leerstellen«, die auf Tabuisierungen und die Grenzen des Sagbaren verweisen. Diese Relationen resümiere ich im letzten Kapitel noch einmal.

Abschließend ein Lesehinweis: Die Materialien der Feldforschung und der Zeitschriftenanalyse habe ich in den Kapiteln getrennt analysiert. Sie nehmen dort jeweils thematisch bedingt unterschiedliche Plätze ein. In allen Kapiteln beginne ich der Übersichtlichkeit halber mit den ethnographischen Beschreibungen und gehe daran anknüpfend zur Analyse der Zeitschriftenartikel über. Lediglich im Kapitel »*Körper, Sanktion und Disziplin(-ierung)*« changeiere ich zwischen den Materialsorten und den zugehörigen Analysen aufgrund des Gegenstands bzw. meiner Argumentation. Bevor ich jedoch zum facettenreichen Einsatz des Körpers in der Schule und seinen Gebrauchsweisen komme, werfe ich im Folgenden einen Blick in die zurückliegende Schul- und Körpergeschichte.