

Einsatz- und Gebrauchsweisen des Körpers in der Schule

Die Arbeit begann mit der These, dass Erziehung stets auch am Körper ansetzt. Für die Institution Schule wurde dies als konsensfähige, jedoch kaum genauer betrachtete Ausgangssituation angenommen. Im Zuge der verstärkten Thematisierung des Körpers in unterschiedlichen wissenschaftlichen und öffentlichen Bereichen stellte sich die Frage, ob dabei auch das Verhältnis von Körper(lichkeit) und der Institution Schule in den Blick gerät, in der Heranwachsende einen Großteil ihrer Zeit und ihres Alltags verbringen. Inwiefern wird diese zentrale Sozialisationsinstanz als eine verstanden, die spezifische Körper hervorbringt? Welche Körper und Körperkonzepte setzt Schule voraus bzw. fördert sie?

Um diesen Fragen nachzugehen, nahm ich verschiedene Bereiche und Materialien in den Blick. Ausgangspunkt für den empirischen Teil der Arbeit waren die Beobachtungen vor Ort: In einer 7. Klasse einer großstädtischen Hauptschule, in der ich mit einer Forschungsgruppe über einen Zeitraum von vier Monaten am Unterricht teilnahm sowie Interviews mit Lehrerinnen und SchülerInnen führte. Auf der Ebene des Fachdiskurses analysierte ich zudem drei schulpädagogische Zeitschriften, die sich durch eine praxisnahe Konzeptionen auszeichnen: die Zeitschriften »Pädagogik«, »Päd Forum« sowie »Schulmagazin 5 bis 10«. Ich rekonstruierte darüber die diskursive Konstitution des Verhältnisses von Körper und Schule in den Jahrgängen von 1995 bis 2005.

Damit wurden drei Ebenen in die Untersuchung einbezogen: erstens die gelebten Körperpraxen von SchülerInnen und Lehrerinnen, die im Unterricht beobachtet wurden und die die Interaktionen und die Konstitution der Körper in der Schule auszeichnen; zweitens Zeitschriften, in deren Texten ein Bild davon entworfen wird, wie PädagogInnen und AutorInnen benachbarter Disziplinen Körperlichkeit, Unterricht bzw. Schule verstehen und miteinander so-

wie mit anderen Themen in Verbindung bringen. Deren Entwürfe, die andere Diskurse und diskursiv geprägte Erfahrungen aufgreifen, beeinflussen schulalltägliche Wirklichkeit, unter anderem indem sie eine Performanz in den LeserInnen der Texte und BetrachterInnen der Bilder bewirken. Die Diskursanalytische Auswertung dieser Materialien ermöglichte so differenzierende Interpretationen des Beobachteten. Umgekehrt ließen sich die Analysen der Zeitschriftentexte mit denen der Beobachtung kontrastieren. Auf einer dritten Ebene schließlich bildeten die Diskurse der Lehrerinnen in Gesprächen und den Interviews mit den Forschenden gewissermaßen das Bindeglied zwischen diesen beiden Bereichen der Untersuchung. Ihre Äußerungen lenkten die Aufmerksamkeit auf Gemeinsamkeiten diskursiver Praktiken ebenso wie auf Widersprüche gegenüber den Beobachtungen und den Darstellungen in den Zeitschriften.

Aufgrund spezifischer (thematischer) Verknüpfungen des »Körpers« mit Disziplin, Unterrichtsordnung, Gesundheit, Jugend, LehrerInnen und Geschlecht habe ich wesentliche Dimensionen dieses Verhältnisses aufgezeigt. Angesicht dieser Facetten, in der Körper(lichkeit) sowie Körperkonzepte relevant sind, kann nun noch einmal genauer gefragt werden: An wessen Körper setzt schulische Erziehung an? Oder mit einem Begriff formuliert, der die Studie als Metapher durchzieht: Wessen Körper kommen in der Schule sowie in den Konzeptionen funktionierender schulischer Praxis auf welche Weise und mit welchem Ziel zum Einsatz?

In den Zeitschriften analysierte ich zunächst Artikel, die sich explizit mit dem Thema Körper beschäftigen. Als Ergebnis zeigte sich, dass diese Thematisierung kaum im Zusammenhang mit Schule vorgenommen wird, so dass sich weder »SchülerInnen-Körper« noch »LehrerInnen-Körper« genauer konturieren ließen. Anknüpfend an die interdisziplinären Körperdiskurse der vergangenen 20 Jahre werden vielmehr allgemeine Körperkonzepte entworfen, die in einem Spannungsfeld zwischen einem problematisierten »Verschwinden« des Körpers und seiner »Wiederkehr« angesiedelt sind (vgl. Kap. »Körper(bewusstseins)schulung in pädagogischen Texten«). Die Wiederkehr¹ wird in dreifacher Hinsicht konstatiert: die verstärkte Thematisierung im Allgemeinen sowie eine Zunahme praktizierten Risikoverhaltens ebenso von

1 Der Begriff geht auf Dietmar Kamper und Christoph Wulf zurück, welche sich damit auf eine verlorene »Einheit« von Körper und Geist und auf Rationalisierung im weitesten Sinne beziehen. Sie beschreiben mit der Metapher die »Distanzierung, Disziplinierung, Instrumentalisierung des Körperlichen als Grundlage historischen Fortschritts, die damit einhergehende Entfernung und Ersetzung des menschlichen Natur durch ein vermitteltes gesellschaftliches Konstrukt« (Kamper/Wulf 1982: 9). In der Rezeption des Begriffs bleibt allerdings häufig nur eine vielfältig und vage anfüllbare Metapher.

Techniken der Selbstsorge, die auf den Körper ausgerichtet sind. Diese Bewegung vom Verschwinden zur Wiederkehr korrespondiert mit einer weiteren: Wird der verschwundene Körper in erster Linie als der disziplinierte begriffen, steht nun, vereinfacht gesagt, seine souveräne Inszenierung im Mittelpunkt. Etwas überspitzt formuliert, gehört somit der »disziplinierte Körper« der Geschichte an. Bezogen auf die Schule heißt das, dass wenn der Körperdisziplinierung in dieser Institution vor allem anhand historischer Quellen nachgegangen wird, sie selbst als historisch abgeschlossen erscheint.

Wenn sich auch nicht in allen Texten diese einfache Logik wiederfindet, so stellt sie doch eine grundlegende Figur dar, in der die Disziplinierung als Fremd-Disziplinierung und die Inszenierung als Selbst-Inszenierung begriffen wird, womit das Subjekt einen selbstbestimmten Status erhält. Wenig hinterfragt wird das Wechselverhältnis zwischen diesen beiden Polen, wenngleich Risiken in der Körperbearbeitung beispielsweise im Extremsport gesehen werden oder nach den Zwängen solcher Praktiken gefragt wird. Risiken oder eventueller Zwang zur Anpassung sind allerdings etwas anderes als Disziplinierungstechniken, die am Körper ansetzen. Diese gehen in der aktuellen Betrachtungsweise verloren.

Anhand ethnographischer Beschreibungen arbeitete ich das Verhältnis von disziplinierenden Arrangements, damit einhergehenden Zumutungen und aktiver Beteiligung von SchülerInnen bei der Herstellung schulischer Ordnung heraus. Innerhalb typischer Körper-Raum-Regime in der Schule haben die SchülerInnen zuallererst eines zu lernen: still zu sitzen. Das stille Sitzen auf dem Stuhl hinter einer Schulbank lässt sich mit Marcel Mauss (1978) als Körpertechnik verstehen, die eine kulturell systematisch hergestellte und funktionale Körperhaltung zur Folge hat. In der 7. Klasse wird davon ausgegangen, dass die SchülerInnen diese Basis-Haltung genügend eingeübt haben und sie ihnen förmlich in Fleisch und Blut übergegangen ist. Als Basis lässt sie sich deshalb bezeichnen, da sie als selbstverständliche routiniert eingenommen und nicht hinterfragt wird. Gegenüber dem Wissen von SchülerInnen und ihrer Präsentation gelernter Unterrichtsinhalte erfährt sie sogar eine Höherbewertung. Das zeigt sich besonders bei den sanktionierenden Konsequenzen als Folge einer Abweichung von dieser normativen Erwartung, still zu sitzen (vgl. Kap. »Phänomene schulischer Sanktion«). Die richtige Antwort auf die Frage einer Lehrerin ist nur im richtigen Moment gefragt; der kippelnde Schüler wird, obwohl er durchaus etwas Produktives zum Unterricht beitragen könnte, des Raumes verwiesen.

Mit dem Sitzen in der Schulklassse sind weitere individualisierende Effekte verbunden, und es werden Distinktionen sowie Zugehörigkeiten erzeugt. Der zugewiesene und eingenommene Platz entspricht auch einer sozialen Po-

sitionierung innerhalb der Schulklasse: Sie verweist beispielsweise die sog. IntegrationsschülerInnen, soweit es ihre Körpergröße zulässt und sie nicht den Blick versperren, gut sichtbar regelmäßig auf die vorderen Ränge. Aus Sicht der Lehrerinnen können sie so rasch intervenieren. Besonders deutlich wurde des Weiteren die Geschlechterordnung der Schulklasse. Die Mädchen der Klasse bilden eine geschlossene Front, die sie nur mit großen Widerständen aufgeben, wenn es die Lehrerinnen fordern (vgl. Kap. »Geschlechter-Räume«). Zeitweise wurde die selbst hergestellte homogene Ordnung zwar irritiert, allerdings nicht so, dass sie grundsätzlich in Frage gestellt oder aufgelöst wurde. Diese rigide räumliche Präsentation von Geschlechtszugehörigkeit wird in vielen ethnographischen Untersuchungen beschrieben (z. B. Faulstich-Wieland et al. 2004: 90ff., Willems 2007: 229ff.). Im Rahmen der schulischen Ordnung und der alltäglichen Wiederholung wird dieses Arrangement institutionalisiert und somit normalisiert.

Die detaillierten Beobachtungen einzelner bzw. benachbart sitzender SchülerInnen verdeutlichen aber auch, dass die raum-körperliche Ordnung umkämpft ist, z. B. wenn befreundete SchülerInnen nebeneinander sitzen möchten oder anderen eine solche Nähe verweigert wird. Ferner lassen sich eine Vielzahl von Taktiken beobachten, in denen die SchülerInnen ihre Körper gebrauchen: bei Kontaktaufnahmen durch Berührung anderer Schüler während des Rückwegs vom Pult der Lehrerin zu ihrem Platz; kleine Kappelleien, wenn im Unterricht Übergänge von einem Vorgang zum nächsten entstehen; das Tragen der Baseballkappe, solange es die Lehrperson nicht bemerkt. Die SchülerInnen gestalten also Situationen mitsamt ihrer Regeln. Es gibt Möglichkeitsräume, während sie im Unterricht auf einen bestimmten Platz sitzend festgelegt sind, die sie nutzen, um mit anderen zu kommunizieren, sich ihren eigenen Raum zu schaffen, Aufmerksamkeit und Anerkennung zu gewinnen, ihr Gesicht zu wahren. Dieser Gebrauch muss nicht unbedingt bewusst oder reflektiert sein, zumal der körperliche Leib sich des Gebrauchs auch entziehen bzw. widersetzen kann oder unkontrollierbare Reaktion zeigt.

In der jeweiligen Situation existiert für die SchülerInnen immer ein gewisses Risiko, nämlich dass ihr Tun seitens der Lehrenden als Störung begriffen wird. Unter Umständen zieht es auch Sanktionen nach sich. Werden in den Zeitschriften Unterrichtsstörungen problematisiert, sind es oft Körperpraktiken, die als solche kategorisiert werden. Im Kapitel »Kappen ab und Jacken aus!« greife ich die Regel auf, dass im Unterricht der beobachteten 7. Klasse keine Kopfbedeckungen getragen werden dürfen. Hier zeigt sich einerseits ein Spiel der SchülerInnen »mit« dem Verbot – so begreifen es vor allem die Lehrerinnen im Interview – andererseits sind Tücher oder Baseball-Kappen Elemente, die die SchülerInnen in ihre körperliche Selbstinszenierungen ein-

beziehen. Sie sind Teil eines Körperstils, der sie als Jugendliche, als junger Mann oder junge Frau auszeichnet und den sie einüben (vgl. Tervooren 2006). Diese Inszenierungen des eigenen Körpers gehen über ein austestendes Spiel durchaus hinaus. Schule stellt für die SchülerInnen auch einen Ort dar, an dem sie sich selbst präsentieren – inmitten ihres SchülerInnen-Daseins. Während jedoch in den aufgegriffenen Körperdiskursen innerhalb der Zeitschriften die Inszenierung des Körpers im Allgemeinen hervorgehoben wird, wird das In-Szene-setzen der SchülerInnen sowohl in den beobachteten Situationen als auch in vielen Zeitschriften im Rahmen von Disziplin als Störung begriffen.

Dieser Konflikt von Inszenierung als Störung kann als Teil eines widerspruchsvollen Nebeneinanders wie auch eines Verwobenseins von »Jugendkultur« und »Schulkultur« verstanden werden; Nebeneinander, da Jugendkulturelles häufig mit einem Bereich der Freizeit konnotiert wird und so der Selbst-Inszenierung in der obigen Unterscheidung zugeordnet wäre. Da aber gerade die Zeit in der Schule für viele Jugendliche eine ganz elementare Möglichkeit bietet, wichtige Bezugspersonen wie FreundInnen oder die Clique zu treffen, findet diese Trennung der Bereiche für die meisten SchülerInnen gar nicht statt. Die Peer-Group in der Schule wird zu einer wichtigen Instanz, die Körperpraktiken aushandelt und deren Bewertung in die Körperwahrnehmung und Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper eingeht.

Zentral für das, was von Lehrenden als Unterrichtsstörung gewertet wird, sind deren Handlungserwartungen, die diskursiv geprägt sind. In den Interviews mit den Lehrerinnen sowie im Zeitschriftenkorpus sind es vielfach Körperpraktiken die als Störung begriffen werden. Wie ich gezeigt habe, wird darauf hin und wieder mit Strafen reagiert, die – wenn auch nicht physisch schmerzhaft – dennoch indirekt am Körper ansetzen. Im Reden darüber wird deutlich, wie tabuisiert dieses Thema ist (vgl. Kap. »Zur Tabuisierung von Disziplinieren und Strafen«): Die Anwesenheit der Forschenden zwingt die Lehrerinnen dazu, ihr Handeln ungefragt zu erklären und legitimierend zu kommentieren. In den wenigen Zeitschriftenartikeln zu diesem Thema wird vor allem die Tabuisierung des Strafens problematisiert. Mit der Abschaffung der körperlichen Züchtigung und im Zuge eher sanfter Kontrollpraktiken reformpädagogischer Ausprägung ist die Diskussion über Erziehung und Strafe im Bereich der Schule zwar nicht gänzlich eingestellt worden, sie wurde aber kaum geführt. In der diskursanalytischen Untersuchung zeigt sich ein Effekt, der damit einhergeht: Nicht nur über das Strafen wird nicht mehr geredet, sondern Körper(lichkeit) im Allgemeinen »verflüchtigt sich« damit als Thema. Ähnlich wie bei der Disziplinierung verhält es sich also auch bei der Strafe. Sie wird historisiert und erscheint damit, als Praxis der Vergangenheit,

nicht mehr relevant oder – so stellt es sich meines Erachtens für die Disziplinierung dar – wird in ihren derzeitigen Techniken so selbstverständlich, dass sie nicht in Frage gestellt wird, und es offenbar keiner Thematisierung mehr bedarf.

Dass über Disziplinierung nicht gesprochen wird, hat einen weiteren Grund, der sich in das Bild der bisher aufgeführten diskursiven Praktiken fügt. Disziplinierung wird von den Lehrerinnen im Interview und den PädagogenInnen in den Zeitschriften als repressive Herstellung funktionierender SchülerInnen verstanden, ähnlich einer Sanktion. Da solch ein Fremdzwang nicht gewollt ist, kommt es zu einer eigentümlichen Konstellation: Die Lehrenden sollen ohne Fremd-Disziplinierung zu einer Situation der Disziplin (als das Funktionierende) gelangen. Mit dieser Dethematisierung von Disziplinierung ist nun auch nicht mehr vom Körper die Rede. Dieser wird lediglich in den darauf bezogenen Beobachtungsprotokollen thematisiert sowie beim Aufgreifen ritueller Praktiken, die in den Erfahrungsberichten und Konzeptionen für guten Unterricht an die Stelle der Disziplinierung rücken. Explizite Vorschläge für eine körperorientierte Arbeit mit SchülerInnen werden dabei ausschließlich für SchülerInnen von Grund-, Haupt- und Förderschulen hervorgebracht. Ihre Funktion ist Ruhestiftung mittels Entspannung. Der Körper der SchülerInnen wird also dann thematisiert, wenn es darum geht, sie und ihren Körper »ruhig zu stellen« und in die als unabdingbar angesehene disziplinierte Grundhaltung zu überführen. Für das Gymnasium scheinen solche Praktiken nicht für notwendig erachtet zu werden (vgl. Kap. »Körperkontakt als pädagogisches Mittel«).

Auf diese beschriebene Weise wird Fremddisziplinierung durch rituelle Arrangements sowie die disziplinierende Herstellung von »Gegebenheiten« wie Raum und Zeit zur Selbstdisziplinierung.² Neben den möglichst »entspannten SchülerInnen« werden auch die »entspannten LehrerInnen« wichtig. Dem Körper der LehrerInnen und, wie ich gezeigt habe, der Herstellung eines professionellen »Lehrkörpers« werden im Zeitschriftendiskurs ebenso wie in den Interviews eine wesentliche Rolle in der Erzeugung einer Situation von Disziplin zugeschrieben. Sie treten neben den rituellen Praktiken oder innerhalb dieser an die Stelle der »Blackbox Disziplinierung«. Der Lehrkörper wird als ein Mittel konstituiert, das so eingesetzt werden soll, dass in Unterrichtssituationen eindeutige Interaktionen geschaffen werden. Das bedeutet, Körperpraktiken zu vermeiden, die ungewollte, also negative Reaktionen, her-

2 Diese indirekte Steuerung konzipiert bereits Jean-Jacques Rousseau für die Erziehung der Figur Emile. Das Buch »Emile oder Über die Erziehung«, das als Gedankenexperiment die politischen Schriften Rousseaus miteinander verbindet, wird auch fast 250 Jahre nach seinem Erscheinen in den Erziehungswissenschaften als Erziehungsroman weitreichend rezipiert.

vorrufen und so Unterrichtsstörungen provozieren könnten. Hier hinein spielt auch die Idee, körperlich eine bestimmte vorbildhafte innere Haltung zu veräußerlichen, die sich auf die SchülerInnen überträgt. Körperlichen Zeichen bzw. der Symbolik von Körperpraktiken wird, wenn sie thematisiert werden, im Zusammenhang mit transparenten Regeln eine hohe Präzision und Wirksamkeit zugeschrieben.

Dieser professionelle Einsatz des Körpers erfordert eine Selbstbearbeitung durch die Lehrenden, erst recht, wenn der kranke, häufig überarbeitete Körper zum Problem wird. Sein Funktionieren ist Bedingung für das Funktionieren von Unterricht. So erscheinen Selbstsorge und -disziplinierung als ausschlaggebend für eine aktivierende Fremd- und vor allem Selbstdisziplinierung der SchülerInnen. Nicht die Formung der SchülerInnen wird thematisiert, sondern die Frage bearbeitet, wie LehrerInnen an der Schule professionell »überleben« können. Auch deshalb ist die Figur des Schülers bzw. so etwas wie ein SchülerInnen-Körper so schwer zu bestimmen. In den Zeitschriften werden im Rahmen professionellen Handelns und einer »best practice« besonders die Körper von Lehrenden sowie der Lehrkörper expliziert.³ Dabei wird der SchülerInnen-Körper als das Andere, das Gegenüber, indirekt mitkonstruiert. Wenn die Lehrerinnen im Interview davon sprechen, dass sie Autorität verkörpern (müssen), dann ist diese Autorität an ein bestimmtes Gegenüber gerichtet. Die SchülerInnen werden in dieser Konstellation permanent mitgedacht, ihre Körper »spiegeln« den Lehrkörper.

Ausgeblendet in dieser vielfach affirmativen Anrufung der Lehrenden werden die institutionellen Strukturen und Zumutungen, die anderes Lehren und Lernen sowie einen anderen Umgang mit sich, den KollegInnen und den SchülerInnen schwer möglich machen. Für das Funktionieren und ihre Vorbildwirkung werden die einzelnen Lehrenden individuell als zuständig erachtet. Michael Behnisch kommt in seiner diskursanalytischen Untersuchung des Topos »Pädagogische Beziehung« zu dem Schluss, dass Forschungen dazu meist mit dem Ziel einer Optimierung verbunden seien. PädagogInnen werden »gleichsam in die Verantwortung des Optimalen gesetzt« (Behnisch 2005: 62). Sie haben an sich zu arbeiten und sich selbst und das zu erziehende Subjekt bzw. die SchülerInnen und die Situation ihrer Beziehung zu optimieren. Mit dieser Idee korrespondieren auch Konzepte für eine körperbewusste Lernkultur, wie sie vereinzelt in den Zeitschriften formuliert werden. Auch sie setzen unter Bezugnahme auf die Topoi Professionalität, Gesundheit und Sinnlichkeit zumeist am Körper und Körperbewusstsein der Lehrenden an. Ginge

3 Das stellt sich möglicherweise anders dar, wenn Themenkomplexe wie Gewalt, Gesundheitsprävention bei SchülerInnen oder Krankheitsbilder wie ADHS untersucht werden.

es dagegen um die SchülerInnen-Körper, müsste es zwangsläufig um den disziplinierten Körper gehen, vor allem darum, ihn als solchen zu benennen. Letztlich hieße das auch, sich jenseits des individuellen Abbaus von Stress seitens der Lehrenden mit den Zumutungen der Institution Schule auseinanderzusetzen. Die disziplinierenden Aspekte von Entspannungsübungen, die die um sich sorgenden Lehrenden vollziehen (sollen), werden sonst leicht außer Acht gelassen. Zur Aufrechterhaltung ihrer Funktionstüchtigkeit stellen diese Übungen und die mit ihnen verknüpfte, zu verinnerlichende Haltung ebenso disziplinierte Körper und Subjekte her, wie dies Ziel sog. Körperarbeit mit SchülerInnen ist.

Wie Körperlichkeit als Mittel im Unterricht und als Element zur Gestaltung pädagogischer Beziehungen und Situationen eingesetzt wird, illustriert noch einmal mehr das vorangegangene Kapitel. War bisher vom Lehrkörper die Rede, der durch die Lehrenden konstituiert wird und werden soll, zeichnete dieser sich durch räumliche Distanz zu den SchülerInnen aus. Vor der gesamten Schulklasse – auf der Vorderbühne – präsentiert sich die Lehrperson und dirigiert unter anderem mit ihrem Körper sämtliche anwesenden SchülerInnen. In der Beobachtung der 7. Klasse wurde eine Form der Bezugnahme offenbar, die durch körperliche Nähe und Berührung geprägt ist. Die Lehrerinnen erachten sie als bedeutsamen Einsatz, um individuelle Beziehungen auf Augenhöhe zu gestalten, Individualität herzustellen oder Störungen zu beseitigen. Körperliche Berührungen seitens der Lehrerinnen sind meist Teil von Hilfe- und Kontrollgängen durch die Klasse während der Bearbeitung einer Aufgabe. Möglich wird eine solche individuelle Begleitung auch, da die Lehrerinnen im Team arbeiten und die einzelne Lehrkraft während des Unterrichts nicht die gesamte Zeit für alle SchülerInnen zuständig sein muss.

Bei genauerer Auseinandersetzung zeigten sich verschiedene Effekte, die mit dieser Praktik einhergehen. Nicht alle SchülerInnen werden gleichermaßen in Körperkontakte involviert. Es zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede: Körperkontakt seitens der Lehrerinnen wurde vor allem mit Jungen beobachtet. Umgekehrt haben die SchülerInnen kaum Möglichkeiten, derart auf die Lehrenden zuzugreifen; schnell wird dies als Grenzüberschreitung gewertet und möglicherweise in irgendeiner Form sanktioniert. Des Weiteren konstituiert die Praktik selbst und die Legitimation im Rahmen professionellen Handelns in besonderem Maße die Figur des Hauptschülers in Abgrenzung zu der des Gymnasiasten. Die Lehrerinnen im Interview ebenso wie die AutorInnen in den Zeitschriften schreiben den HauptschülerInnen ein ausgeprägtes Bedürfnis von Körperlichkeit bzw. körperlicher Nähe zu, das – an sich widersprüchlich erscheinend – zugleich mit einem Defizit an Körperlichkeit und Umgangsweisen mit dem Körper verknüpft wird. Körperbezogenes

Arbeiten innerhalb der Schule führt hier zu einer »Besonderung« des Körpers ebenso wie der Personen, denen diese Form der Bearbeitung als »notwendige« zugeschrieben wird.

Diese Effekte verdeutlichen, dass körperliche Berührungen und der Einsatz des Körpers immer mehr als eine losgelöste Geste sind. Sie sind situativ gerahmt und in verschiedene Diskurse eingebunden. Im Reden über Körperkontakt in pädagogischem Handeln verschränken sich verschiedene Diskurse: Es geht um altersgemäßes Körperhandeln, gesellschaftliche Berührungsnormen in Bezug auf Sexualität, Geschlecht und Individualität innerhalb gesellschaftlicher Klassen bzw. Kultur sowie für die Lehrenden zentral um Professionalität. Trotz all dieser Schnittstellen findet sich aber vor allem eine Tabuisierung des Themas, die sich letztlich auch in den Legitimierungsweisen der Lehrerinnen im Interview widerspiegelt.

Anliegen dieser Studie war es, das Verhältnis von Körper und Schule genauer zu rekonstruieren. In der Arbeit habe ich verschiedene Dimensionen betrachtet, in denen Körperlichkeit in Unterrichtspraktiken und zum Teil darüber hinaus eine Rolle spielt bzw. als solche thematisiert wird. Die facettenreiche Darstellung von Körperpraktiken und -konzepten verdeutlicht, warum der Körper allgegenwärtig ist: Nicht nur, weil jegliches Handeln und Sein ein leibliches ist und Individuen sich nicht ihres Körpers entledigen können, sondern weil dieser materielle Körper, Körperpraktiken und Körperkonzepte eng ineinander verschränkt sind. Körperkonzepte sind mit bestimmten Funktionen verbunden, die über das körperliche Sein hinausgehen und, wie bei der Konstitution des Hauptschülers, über den Körper hinaus auf soziale und kulturelle Positionierungen verweisen. Sichtbar geworden ist außerdem, dass sich zwischen dem körperlichen Agieren und Reflektieren ein großes Feld des Nicht-Sagbaren aufspannt. Körper sind zugleich individuell wie Teil kollektiver, institutionell und kulturell geprägter Inszenierungen. Sie werden geformt und in Erziehungsprozessen zu beeinflussen gesucht, wobei immer auch etwas Unzugängliches bleibt.

