

Körperliche Bezugnahme als Aspekt pädagogischer Beziehungsarbeit

Während in den vorangegangenen Kapiteln der Fokus meist entweder den LehrerInnen oder den SchülerInnen galt, komme ich zum Abschluss der Analyse noch einmal verstärkt auf die Interaktionen zwischen beiden zu sprechen. Ausgangspunkt ist die verhältnismäßig häufige Beobachtung körperlicher Berührungen seitens der Lehrerinnen gegenüber den SchülerInnen. Bei näherem Hinsehen handelt es sich um Kontakte ganz unterschiedlicher Art, die je nach Gegenüber differenziert werden. Da die Beobachtungen für die Forschungsgruppe bemerkenswert schienen und so nicht erwartet wurden, möchte ich die Irritationen aufgreifen und der Frage nachgehen, welche Rolle körperliche Bezüge zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sowie umgekehrt spielen und inwiefern dies auch zum Thema wird. Wie wird über körperliche Nähe und Berührungen geredet? Es zeigt sich, dass erneut Themen angesprochen werden, die bereits Gegenstand meiner Untersuchung waren (Gender, Pubertät) aber auch soziale und kulturelle Positionen – eine wichtige Dimension, die bisher unberücksichtigt blieb. Ebenso wird deutlich, wie wenig diese Ebene pädagogischer Beziehungen zur Sprache kommt.

Körperkontakte im Unterricht: Beobachtungen

Die beiden Lehrerinnen wirken sehr vertraut mit ihrer Schulklasse, die sie seit zwei Jahren unterrichten. Es fällt auf, wie sehr die beiden auch körperlich auf ihre SchülerInnen Bezug nehmen: dass sie sich zu ihnen hinunterbeugen, um auf eine Höhe zu kommen, dass sie sich nähern, um leiser sprechen zu können. Manchmal streichen sie einem der Jungen über den Rücken oder packen ihn freundschaftlich am Kragen. Auf den ersten Blick nehmen die Lehrerinnen jede(n) Einzelne(n) ernst. Dagegen

wirkt die Fach-Lehrerin viel distanzierter. Wenn sie in der Klasse umher geht, bleibt sie aufrecht, beugt sich nicht zu den SchülerInnen herunter. (AL)

Den BeobachterInnen fallen die häufigen Körperkontakte zwischen den Lehrerinnen und den SchülerInnen besonders auf, ebenso wie die Unterschiede in dieser Bezugnahme. Immer wieder finden sich ähnliche Stellen in den Protokollen: Dem einen Jungen streicht eine Lehrerin beim Kontrollieren der Aufgaben während des Rundgangs durch die Klasse über den Kopf, dem anderen legt sie die Hand auf die Schulter. Da während des Unterrichts keine Kappen getragen werden sollen, werden sie den Schülern ab und zu mit einem eindringlich mahnenden Blick in die Augen sanft vom Kopf genommen. Die Lehrerinnen setzen sich neben die SchülerInnen auf den Tisch, beugen sich zu ihnen hinunter. Oder sie hocken sich vor oder neben sie, um mit ihnen auf Augenhöhe zu sein. Sie schauen ihnen in die Augen, lächeln sie an, vermitteln Nähe, Offenheit und Zuneigung. Eine Beobachterin schreibt dazu:

Die Nähe äußert sich verbal und körperlich. Verbal sind kleine Bemerkungen, Gespräche oder Fragen, die sich zwischen den Lehrerinnen und einzelnen SchülerInnen abspielen. Die Lehrerin geht dabei gezielt zu einem Schüler oder auch umgekehrt, und es werden flüsternd Dinge besprochen, die dem Rest der Klasse verborgen bleiben. Körperliche Nähe zeigt sich in kleinen Berührungen, Hieben, Stößen etc. zwischen Lehrerinnen und Schülern. Die körperliche Nähe kann ich jedoch nur zwischen den Jungen der Klasse und den Lehrerinnen beobachten. (SR)

In den Beschreibungen werden bestimmte körperliche Gesten der Lehrerinnen dargestellt, die im Unterricht häufig zu beobachten sind. Dabei handelt es sich um direkte und indirekte Körperkontakte. Als direkten Körperkontakt begreife ich z. B. einen Kniff in den Nacken oder das Legen der Hand auf die Schulter. Indirekte Körperkontakte sind beispielsweise ein eindringlicher Blick und das Annähern auf gleicher Augenhöhe. Hier unterscheide ich deshalb, da die zweite Variante eigentlich keinen Körperkontakt im engeren Sinne einer Berührung zweier Körper darstellt. Dennoch findet eine spezifische Kontaktaufnahme körperlicher Art, eine sinnliche Wahrnehmung statt. In beiden Fällen kann dieser Kontakt von Worten begleitet werden. Durch diese Art der Kontakte vermitteln sich eine von Vertrauen gekennzeichnete Beziehung sowie eine individuelle Bezugnahme auf den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin innerhalb der Schulklasse. Deren Individualität wird innerhalb homogenisierender Schulstrukturen (vgl. Höhne 2003b: 221-223) durch eben jene Praxis der Lehrerinnen hergestellt. Es sind bestimmte Situationen, in denen solche Körperkontakte zu beobachten sind: nicht bei einer frontalunterrichtlich organisierten Abfrage von Wissen oder bei einem monologischen

Vortrag an die gesamte Klasse, sondern meist dann, wenn die SchülerInnen mit Aufgaben beschäftigt sind und die Lehrerinnen durch das Klassenzimmer gehen, sie *aufsuchen* und sich ansehen, wie die Bearbeitung der Aufgaben voran geht. Dass diese körperliche Bezugnahme nicht immer so sein muss, wird in der Schilderung der Beobachtung der Fachlehrerin deutlich. Sie bleibt aufrecht und blickt von oben auf die Arbeiten der SchülerInnen herab. In einem weiteren Protokoll schreibt eine Beobachterin dazu:

Während die beiden Klassenlehrerinnen meist *vor* den SchülerInnen durch die Klasse gehen, sie dabei anschauen können, geht Frau Kilian *hinter* ihnen entlang. Sie schaut ihnen über die Schulter, so dass sie nicht sehen können, was sie gerade tut. (AL)

Hier zeigt sich nicht nur die Distanz, die über mehr körperlichen Abstand zueinander hergestellt wird, sondern dem Blick von oben folgt der von hinten. Für die SchülerInnen kann er als Anschleichen und als schwer einschätzbare Gefahr im Rücken interpretiert werden, denn eine Reaktion der kontrollierenden Lehrerin kann so von ihrem Gesicht nicht abgelesen werden. Zumindest nicht von der jeweils betreffenden Schülerin, von deren MitschülerInnen, die ihr in U-Form sitzend zugewandt sind, potenziell schon. Diese Gefahr kann als Unbehagen erlebt werden, zugleich aber auch als Herausforderung, beispielsweise unerlaubte Briefe oder andere Gegenstände, die im Unterricht nichts zu suchen haben, der Kontrolle vorzuenthalten. Für die Lehrerin ist eine solche Perspektive möglicherweise leichter, sie kann in den Heften der SchülerInnen lesen, ohne sie herumzudrehen (und sich bereits damit der Schülerin zuwenden zu müssen). Zudem hat sie so die gesamte Klasse im Blick. Aufmerksamkeit für ihre Anwesenheit stellt sie bei einem Hilfe- und Kontrollgang durch die Klasse in jedem Fall her, für die Gefahr im Rücken ebenso wie für das offensive und zugleich beobachtbare Zugehen von vorn.

Den Beobachtenden signalisieren die unterschiedlichen Weisen der Kontaktaufnahme verschieden starkes Interesse am einzelnen Schüler. Sie verstehen dies als Zuwendung und als ein Ernstnehmen ihrer Person. Ebenso könnten sie als besonders intensive Form der Kontrolle aufgefasst werden.¹ Mit den jeweiligen Gesten und der Art des Körpergehabes konstituieren sich die Lehrerinnen aber auch als Lehrerin eines bestimmten Schulfachs, das ihr Handlungsgebiet und ihre Zuständigkeit begrenzt, bzw. als Klassenlehrerin, die zugleich mehr ist als eine Wissensvermittlerin von bestimmten Unterrichtsinhalten. Das wird später auch noch einmal in den Interviews deutlich. Die Unter-

1 Die Art und Weise von Nähe und Distanz, die Dauer und Motive für die Herstellung von Nähe durch (Grundschul-)Lehrerinnen hat Werner Sacher (2000) untersucht. Als Motive nennt er 1. Unterstützung, 2. Attraktivität durch Leistung und Mitarbeit sowie 3. Disziplinierung und Stimulation (ebd.: 33f.).

schiede im Bezug können so auch innerhalb eines jeweils spezifischen fachkulturellen Habitus erklärt werden, wie Willems (2007: 165ff.) anschaulich für die Lehrkräfte im Physik- bzw. Deutschunterricht an einem Gymnasium zeigt.

Neben den spezifischen Unterrichtssituationen, in denen sich Körperkontakte beobachten lassen, zeigt sich, dass es auch spezifische SchülerInnen sind, die in solche körperlich nahen Interaktionen einbezogen werden. Nicht nur diese eine Beobachterin stellt fest, dass die Lehrerinnen in der beschriebenen Weise vor allem auf Jungen zugehen. Dies ist zunächst einmal ein interessanter Beobachtungsbefund, der im Zusammenhang mit den Interviewausagen der Lehrerinnen zu interpretieren ist. Sehr wohl unterscheiden sie da zwischen *einzelnen* SchülerInnen, dass sie nicht allen gleichermaßen nahe sind und nahe kommen und dass sich in diesen Verhältnissen mit der Zeit auch etwas verändert. Eine grundsätzliche geschlechtsspezifische Unterscheidung, wie sie beobachtet wurde, sehen sie allerdings nicht. Ihren eigenen, interessanterweise gleichgeschlechtlichen Ausschluss bemerken sie nicht.

Die Ausrichtung auf bestimmte Personen macht aber noch auf etwas anderes aufmerksam: Die SchülerInnen beobachten ebenfalls, wie sich die Lehrerinnen den anderen Klassenkameraden gegenüber verhalten. Das wird daran deutlich, dass sie viel damit beschäftigt sind, die Vorgänge in der gesamten Klasse zu verfolgen.² Zudem zeigen es die Kommentare, die dazu abgegeben werden:

Lehrerin Matthes neckt Oliver, indem sie ihn humorvoll in den Nacken kneift. Raik ruft dazu lachend in die Klasse: »Fester!« (AL)

Das heißt, die SchülerInnen nehmen die jeweiligen Gesten und Handlungen und die damit signalisierten Beziehungen sehr wohl wahr. In diesem Fall solidarisiert sich der Schüler mit der Lehrerin und bestärkt sie. Das bedeutet aber auch, dass Ausschlüsse, die über solche Einschlüsse stattfinden, wahrgenommen werden. Eine allen gegenüber distanzierte Haltung (wie der Fachlehrerin) ermöglicht wiederum, diese Ausschlüsse gering zu halten.

Körperkontakt als pädagogisches Mittel und die Figur des Hauptschülers

Wie wichtig den Lehrerinnen der Körperkontakt ist, betonen sie im Interview. Körperlichkeit und Berührung werden als ein »Mittel« der pädagogischen Arbeit bezeichnet – ein Kommunikationsmittel, das strategisch eingesetzt und

2 Mit dieser Beobachtung setzt sich auch Breidenstein in der ethnographischen Studie seiner Forschungsgruppe auseinander (Breidenstein 2006: 110-118).

zur pädagogischen Praktik wird, z. B. um Nähe herzustellen, um innerhalb der Schulklasse und während des Unterrichts leiser sprechen zu können, um zu ermahnen und eventuell auch zu sanktionieren. Wie begründen sie dies, und welche Dimensionen sind enthalten, wenn sie von Körperkontakt als pädagogischem Mittel sprechen? Auf die Frage der interviewenden Studentin, welche Rolle der Körper im täglichen Umgang mit den SchülerInnen spielt, antwortet Lehrerin Matthes:

Ich denke, Körperkontakt, da muss man vorsichtig sein, aber ich finde ihn wichtig. Sag ich jetzt einfach mal ungebremst raus, weil, du merkst es bei Schülern und auch bei Schülerinnen, letztendlich suchen die auch ganz stark Nähe. Also das ist nochmal so dieses Thema: Schule, Klasse, das ist auch so eine Heimat, so ein Nest, ja und es ist auch immer noch, jetzt auch in der Sieben so, dass sich auch oft welche bei uns ausheulen, ja, und sich anschiegen, Kopf auf die Schulter und weinen sich mal aus. Aber ich denke, das ist immer, man muss gucken. Das kann natürlich auch gleich mal zu 'ner Grenzüberschreitung, oder es kann als Grenzüberschreitung gesehen werden. Also ich denke so, die Schüler und Schülerinnen signalisieren einem schon ziemlich deutlich, bis wohin es ihnen angenehm ist und wo nicht mehr.

Im Rahmen des Erzählens über die Beziehungen zu den SchülerInnen »ihrer« Klasse, kommt auch Lehrerin Timm im Interview mit einer Erziehungswissenschaftlerin auf das Thema Körperkontakt:

Lehrerin Timm: [...] Wobei man immer wieder auch sagen muss, Hauptschule bedeutet viel mehr Körperlichkeit und Berührung als an einem Gymnasium. Also das ist ein Mittel unserer Arbeit, das muss man so sagen, also die Hand mal auflegen oder auch selbst Jungs, wenn's denen nicht gut geht, auch mal in den Arm nehmen.

Interviewerin: Ja, das ist uns aufgefallen. Fanden wir bemerkenswert.

Lehrerin Timm: Das würde, das würde an 'nem Gymnasium nicht, das wär fehl am Platze, weil das 'ne andere Art und Weise des Umgehens ist, aber bei uns geht sehr viel auch über 'ne körperliche Ebene, und danach verlangen auch die Schülerinnen und Schüler.

Begründet werden die häufigen körperlichen Berührungen mit einem spezifischen Gegenüber in einer spezifischen Institution. In Abgrenzung zur Schulform des Gymnasiums wird körperliche Nähe als Teil der Arbeit an einer Hauptschule angesehen. HauptschülerInnen seien anders als GymnasiastInnen, der Ort und die Umgangsweisen bzw. Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen unterscheiden sich. Schule stelle für ihre SchülerInnen eine »Heimat« bzw. ein »Nest« dar – Metaphern, die für ein Zuhause stehen, einen Ort, der Schutz und Wärme verspricht, den man als den seinen betrachtet, mit dem man sich verbunden fühlt, der Rückzugsmöglichkeiten bietet.

Dazu passt, dass die Lehrerinnen die Schulklasse als eine »Familie« beschreiben und sich selbst häufig in der Rolle von Mutter, Vater oder großer Schwester sehen und erleben. Im gemeinsamen Unterrichten könnten sie sich wechselseitig in diesen Rollen ergänzen. Der Analogisierung der Schulklasse als Familie kommen sie in dieser Ergänzung näher.³

Beide Interviewpartnerinnen betonen, dass es die SchülerInnen sind, die körperliche Nähe »suchen«, dass *diese* sie »verlangen«. Die Impulse gingen von den SchülerInnen selbst aus – womit die Lehrerinnen letztlich auf diese reagieren und ihnen auf diese Weise entgegenkommen, ihnen ein »Bedürfnis« erfüllen. Ihnen sei Körperkontakt wichtig, weil er auch für die SchülerInnen wichtig sei. Lehrerin Timm erläutert dies an einem Fall:

Oliver zum Beispiel, der braucht das, dass man ihn auch mal so anknufft oder mal so in den Arm nimmt, und es ist für den viel wichtiger, als wenn ich ihn zurechtweisen würde oder ihm versuchen würde, das mit Worten zu erklären, das ist 'ne Sprache, die er versteht.

Aufgrund seines Verhaltens interpretiert Lehrerin Timm, dass der Schüler Oliver die Vermittlung ihrer Botschaften über Körperpraktiken, wie in den Arm nehmen oder »anknuffen«, die eine eigene Form der Verständigung darstellten, besser verstehe als ihre verbalen Erklärungen. Offen und fraglich bleibt, woher sie weiß, dass Oliver das »braucht«, ob die körperliche Botschaft der verbalen entspricht und welche lang- oder kurzfristigen Ziele seitens der Lehrerin jeweils bestehen. Auf körperlicher Ebene zu agieren, bezeichnet die Interviewte als eine eigene Sprache. Es ist nicht ungewöhnlich, von *Körpersprache* zu reden, wenn es um nonverbale Kommunikation geht. Das zeigt sich auch in den untersuchten Zeitschriften.

So wie die Lehrerin im Interview körperliche Gesten als Sprache analogisiert, nimmt sie eine Differenzierung vor: von verbaler Sprache und nonverbaler körperlicher Sprache. Letztere verstehe Oliver besser als die übliche Verbalisierung, die man z. B. an einem Gymnasium einsetzen würde. Das impliziert aber auch, dass Oliver weniger in der Lage sei, verbale Sprache zu verstehen und noch allgemeiner: eine spezifische Vorstellung von der Figur des Hauptschülers. Körpersprache wird als eigene Sprache jenseits verbaler Sprache begriffen, die bestimmte SchülerInnen eben besser verstehen würden,

3 Historische Schriften zu pädagogischen Beziehungen zeigen, dass es sich bei der Selbstbeschreibung, gleichzeitig die Rolle von Vater *und* Mutter einzunehmen und sich als solche angenommen zu fühlen, um einen alten pädagogischen Topos handelt (bspw. Pestalozzi 1799/1980: 11f.; Wichern 1959: 253). Klaus Mollenhauer skizziert knapp die Durchsetzung der Thematik der Familie als pädagogische (vgl. Mollenhauer 1998: 608).

womit sowohl über die beobachteten Körperpraktiken als auch im Reden innerhalb der Interviewsituation eine bestimmte Figur des Hauptschülers konstituiert bzw. konstruiert wird. An die differenzierenden Kategorisierungen ›verbal-sprachlich‹ (sowie ›sprach-fähig‹) und ›körper-sprachlich‹ werden soziale Positionen gekoppelt: hier der Gymnasiast, dort der Hauptschüler. Es werden Subjektpositionen (Foucault 1981: 78f.) entworfen und, erinnern wir uns an die Ausführungen zu Althusser (Kap. ›Subjekt, Macht und Diskurse‹), im verbalen und nonverbalen Handeln im Unterricht sind die SchülerInnen als sprachlich weniger befähigte HauptschülerInnen »angerufen«.

Jenes Sprechen der Lehrerinnen über die Körperpraktiken ist zugleich ein Sprechen über ein ›Außen‹ der eigenen sozialen Position. Denn die Position, von der aus das ›Außen‹ der (verbalen) Sprache identifiziert wird, ist eine bestimmte – hier eine bildungsbürgerliche – Position im sozialen Raum, darauf macht Bourdieu (1990) in seiner Auseinandersetzung mit der Praxis des Sprechens aufmerksam. Die auf einer körperlichen Ebene stattfindende Berührung ist mit sozialen Positionen sowie Zuschreibungen verbaler Fähigkeiten verknüpft. Zugleich stabilisiert nicht nur das legitimierende Reden über jene Körperpraktiken die soziale Ordnung, sondern dessen Performativität die Körperpraxis selbst (und damit wiederum die soziale Ordnung). Die Verknüpfung von bestimmten Körperpraktiken und sozialen und kulturellen Positionierungen wird in der Erklärung der Lehrerin Timm noch einmal verstärkt, indem sie die Herkunftsfamilien ihrer SchülerInnen einbezieht:

Ich denke, dass viele zu Hause auch diese unverfangene Form der Körperlichkeit gar nicht mehr, gar nicht kennen und das auch in der Schule ausagieren müssen.

D. h. zunächst, es gibt verschiedene Formen von Körperlichkeit. Unverfangen bedeutet in einer ersten Assoziation soviel wie »nicht in etwas verhakt, verwoben«, also »frei«. Diese eigentliche Form, so vermutet die Lehrerin, kennen die SchülerInnen von ihrem Elternhaus nicht (mehr?). Sie kennen also etwas anderes Reales. Implizit verweist die Interviewte auf eine unfreie – befangene – Körperlichkeit. Welche konkreten Körperpraktiken sich hinter diesen beiden Formen verbergen, bleibt in dieser Äußerung offen. Allerdings gibt es Hinweise, denn die SchülerInnen »müssen« etwas, was sie nicht kennen, was aber wohl »da« ist, »ausagieren«. Das lässt sich durch ihr Verlangen erklären und an ihrem Verhalten ablesen: Wenn sie sich bei den Lehrerinnen anlehnen und ausweinen oder sich (zumindest noch in der 5. Klasse) auf ihren Schoß setzten – etwas, was man in der Schule eigentlich nicht tut. Diese Art Körperlichkeit sei wohl zu Hause nicht möglich, weswegen es in der Schule passieren (dürfen) solle. Dieses »Irgendwie da sein« unverfangener Körperlichkeit entspricht der Ebene des Leibes in den Leib-Körper-Differenzierung

gen der untersuchten pädagogischen Fachzeitschriften (vor allem Päd Forum 5/1996; Pädagogik 6/1996). Etwas Eigenliches (die verschwundene Leiblichkeit) wird dort in bestimmten philosophischen bzw. bildungstheoretischen Texten einer Realität (dem historisch disziplinierten Körper) gegenübergestellt (vgl. Kap. »Körper(bewusstseins)schulung«). Allerdings wird in den Zeitschriften jene (sinnliche) Leiblichkeit vermisst (vgl. auch Rumpf 1981), während es im Interview der im schulischen Sinne disziplinierte Körper ist, der nicht vorhanden sei. Denn die SchülerInnen agieren ja gerade in einer befremdenden, dem Leib eigenen Weise. Dieses Ausagieren reiche allerdings weiter – es sei nicht nur ein Leibliches oder dem Körper Inhärentes, was nun in der Schule herausplatze, sondern die Interviewte spricht von einer allgemeinen Distanzlosigkeit. Fest stellt sie eine

[...] manchmal befremdliche, völlig undistanzierte Art und Weise, und distanzlos, aber das entspringt natürlich auch ihrer sozialen Herkunft, ja? Also die stellen uns Fragen, die hätt' ich mich niemals gewagt, meiner Lehrerin zu stellen, und es hätte mich auch nicht interessiert. (Lehrerin Timm)

Soweit von einer »typischen« Hauptschulklasse gesprochen werden kann (vgl. Solga/Wagner 2004: 99, die vor allem die Unterschiede herausstellen), stellt diese 7. Klasse insofern eine solche dar, als die SchülerInnen vor allem aus bildungsfernen Bevölkerungsschichten kommen und häufig einen Migrationshintergrund haben. Im zitierten Ausschnitt spricht die Interviewte die familiären Hintergründe der SchülerInnen an und führt die beobachteten und erfahrenen, ihr an sich befremdlichen Umgangsweisen auf deren bestimmte, ihr ebenso fremde soziale Herkunft zurück. Diese Herkunft kann ebenso eine andere Erziehung enthalten wie auch die Vorstellung, es werde sich nicht genügend darum gekümmert, dass angemessene Distanz eingehalten und damit auch Respekt gezeigt werde. Die Lehrerin stellt diese Distanzlosigkeit als ein Passungsproblem⁴ unterschiedlicher Milieus dar. Im Zusammenhang mit der eingeforderten Distanziertheit, die der Lehrerin im Umgang mit ihr eigentlich angemessener erscheint, ist eine »unverfangene Körperlichkeit« eben keine mehr oder weniger »freie« und ursprüngliche Leiblichkeit, sondern eine distanzierte Körperlichkeit, die sie und ihr jeweiliges Gegenüber nicht in prekäre Situationen bringt, sie nicht darin »verfängt«. Eine Körperlichkeit, die nur am richtigen dafür vorgesehenen Ort, z. B. der Familie, ausagiert wird, bei der

4 In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion problematisierten zunächst Klaus Hurrelmann und Hartmut K. Wolf (1986) Schulerfolg und -versagen als Passungsverhältnis zwischen biographischen, milieuspezifischen und schulischen Bereichen. Vgl. außerdem zu diesem Begriff Kramer (2002); Busse/Helsper (2004).

man für sich selbst Unverfangenheit in Anspruch nimmt, dann aber in der Schule (und generell der Öffentlichkeit) dem Gegenüber und dem Publikum Unverfangenheit ermöglicht. Schlussfolgern ließe sich: Von zu Hause muss man den angemessenen körperlichen Umgang kennen, um an der Schule lernen zu können (und damit weiter zu kommen). Um diese Art Unverfangenheit zu ermöglichen, bedarf es wiederum der Verbalisierung, die z. B. aufgrund der verschiedenen Sprachen und daraus resultierenden Sprachbarrieren schwierig sein könnte. Dieser Zirkelschluss macht deutlich, dass die Gegenüberstellung von verbaler vs. nonverbaler Sprache eine weitreichende ist, werden an sie bestimmte Schüler- bzw. Bevölkerungsgruppen bzw. soziale Schichten gekoppelt. Sie schließt systematisch aus, wenn sie als binäre Klassifikation »nicht nur auf einen untergeordneten Platz innerhalb einer Gesellschaft verweis[t], sondern den anderen den Status eines ›minderen‹ Menschen zuweis[t], sie als ›Nicht-Zugehörige‹ zu Nation, Gesellschaft und Menschheit definier[t]« (Cremer-Schäfer 1995: 116).

Unthematisiert bleibt bei der Begründung, Körperkontakte seien wichtig, weil die SchülerInnen danach verlangten, inwiefern die Lehrerinnen dieses Verlangen bzw. eine solche Wahrnehmung mit produzieren. Indem die Lehrerinnen die körperliche Nähe, die vielleicht in der Grundschule als angemessen gilt, weiterhin zulassen, errichten auch sie von ihrer Seite keine Distanz. Betrachtet man dieses Verhältnis aus der Perspektive sozialer bzw. sozial hergestellter Ungleichheit, regrediert »der« Hauptschüler, indem er nicht die gleiche körperliche Distanziertheit kennenlernt und erfährt wie »der« sprachlich gewandte Gymnasiast, womit ihm eine bestimmte Art sozialen Kapitals vor enthalten wird. Hinsichtlich gesellschaftlicher Aufstiegschancen und damit verbundener Ressourcen, die vor allem AbsolventInnen mit Hauptschulabschluss durch besonders schlechte Chancen auf dem Arbeitsmarkt verwehrt sind (vgl. z. B. Hradil 2001: 174; Solga/Wagner 2004: 111), ließe sich mangelnde Sprachkompetenz nach Bourdieu als fehlendes kulturelles Kapital verstehen (vgl. Heinemann 2001: 124).⁵

Die Lehrerinnen begründen also den körperlichen Bezug einerseits mit der körperlichen Nähe, die von den SchülerInnen selbst ausginge, und daran anschließend als Mittel in der gerade in der Hauptschule als besonders wichtig

5 Auf organisationstheoretischer Ebene fanden Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2002) in ihrer Studie zur direkten und indirekten institutionellen Diskriminierung heraus, dass in Bezug auf Migration nicht Nationalität, sondern Normalität vordergründige Kategorie der Ausschließung sei. Infolge homogener Lerngruppen würden vor allem MigrantInnen überproportional häufig nicht den Erwartungen entsprechen. Aufgrund von Sprachdefiziten werde der Übergang in die Sekundarstufe verhindert, so dass auch ansonsten lernstarke Kinder an Hauptschulen verweilen (Gomolla 2003: 104).

hervorgehobenen Beziehungsarbeit, als eine Umsetzung von Beziehung. Diese sei die Basis jeglicher Wissensvermittlung und nähme sehr viel Raum und Zeit ein. D. h. es bedarf hier in besonderer Weise (im Vergleich zu anderen Schultypen) eines Antriebs auf der Beziehungsebene, um die SchülerInnen »bei der Stange zu halten«, ihrer Anwesenheit einen Sinn zu geben. Beziehungsarbeit ist präventiv, um die SchülerInnen »im Griff zu haben«, was eben auch körperlich zum Ausdruck gebracht wird. Zugleich wird die Nähe damit zum Eigenziel, um als Lehrerin akzeptiert zu werden und sich selbst wertgeschätzt zu fühlen, an Bedeutung zu gewinnen bzw. persönliche Befriedigung zu erlangen. Und so resümiert Lehrerin Timm:

[...] das ist für mich auch das Schöne an der Hauptschulklasse, dass solche Formen der Arbeit möglich sind und es nicht nur das Vermitteln von Inhalten ist.

Grenzen und Grenzziehungen im Rahmen von Moralität, Professionalität und Geschlecht

Körperkontakte zu den SchülerInnen sind für die befragten Lehrerinnen wichtig, sie sind pädagogisches Mittel. Aber man müsse auch »vorsichtig« sein, so Lehrerin Matthes. Wieso? In Bezug worauf bzw. auf wen? Die Vorsicht scheint hier eine doppelte zu sein:

- gegenüber den SchülerInnen, die bestimmte Berührungen als Grenzüberschreitung wahrnehmen könnten,
- aber auch gegenüber anderen BeobachterInnen, die Körperkontakte als Grenzüberschreitungen missbilligen könnten.

In der Äußerung, »das kann als Grenzüberschreitung angesehen werden«, sind beide Varianten als eine prinzipielle Möglichkeit enthalten, denn wer genau dies so sehen könnte, bleibt offen. Dass es nicht nur die betroffenen SchülerInnen sein könnten, die nachfolgend als durchaus kompetent dargestellt werden, ihre eigenen Grenzen signalisieren zu können und damit eine Überschreitung zu verhindern, macht auch der folgende nachgestellte Satz deutlich: »Ich denke, Körperkontakt, da muss man vorsichtig sein, aber ich finde ihn wichtig. Sag ich jetzt einfach mal ungebremst raus« Im Reden hat sich wohl eine Bremse gelöst, die eher gehalten werden sollte. Es scheint nicht selbstverständlich zu sein, dass eine Lehrerin sagen kann: »Ich finde Körperkontakte wichtig.« Um mit einer Körpermetapher zu sprechen: Möglich ist es nur mit vorgehaltener Hand, denn es scheint ein Tabuthema zu sein. Dass andere Personen etwas anderes wahrnehmen könnten als die beteiligten Akteure, ist an sich nicht das Problem. Verbunden mit der Wahrnehmung als Grenzüberschreitung sind jedoch zugleich gesellschaftliche Normen körperlicher

Bezugnahmen und Distanzen und, was es hier noch einmal schwieriger macht, eine »moralische Grauzone«, die innerhalb der institutionellen Rahmung Fragen professionellen Handelns aufwirft. D. h. Moralität und Professionalität sind hier in nicht einfach aufzulösender Weise verschränkt. Insofern kann die Argumentation, die ich im vorigen Abschnitt interpretiert habe, auch als Legitimationsstrategie innerhalb dieses Verhältnisses von Moralität und Professionalität angesehen werden. Die Lehrerinnen stellen sich als Professionelle dar, indem sie auf die Bedürfnisse der SchülerInnen eingehen und sie als »individuelle Andere« betrachten.

So muss denn auch der Satz: »Wobei ich natürlich gewisse Sachen, Berührungsgrenzen nicht überschreiten würde, das ist klar, ja?« (Lehrerin Timm) der Interviewerin auf alle Fälle gesagt werden, um nicht in irgendeinen Verdacht zu geraten, übergreifend und in gewisser Weise Täterin zu sein. Zugleich sollen hier die eigenen persönlichen Grenzen nicht überschritten werden. Mittels der Worte »natürlich« sowie »das ist klar, ja?« wird die Aussage zu einem Selbstverständnis, zu einer Setzung, über die man nicht weiter sprechen muss. Was das für Sachen sind, um welche Grenzen es sich handelt, bleibt verborgen. Darüber redet man nicht und fragt im Interview auch nicht nach.

Die Verschränkung von Moralität und Professionalität wird in einem weiteren Auszug aus dem Interview mit Frau Timm deutlich, der sich ebenso auf eine körperliche Ebene bezieht:

[...] und für Außenstehende ist es, glaub ich auch manchmal, gar nicht nachzuvollziehen, manchmal verwischen ja auch die Grenzen zwischen Unterricht und und so 'ner Kumpelebene, da muß man halt immer wieder genau hingucken. Und da ist es auch wieder gut, jemanden im Team zu haben, der sagt: »Hör mal zu, was du jetzt gerade gemacht hast, das war unprofessionell«.

Es stellt sich im Handeln der Lehrerinnen nicht nur die Frage, ob sie mit einer Berührung die persönlichen Grenzen ihres Gegenübers oder ihre eigenen überschreiten, sondern ob diese Form der Bezugnahme professionell ist. Die Thematik Körperkontakt ausgehend von LehrerInnen zu ihren SchülerInnen⁶ ist einerseits Teil einer wohl für die pädagogische Arbeit typischen Nähe-Distanz-Problematik (vgl. Dörr/Müller 2006). Sie ist dieser Arbeit inhärent, da diese sich durch ein spezifisches Machtverhältnis zwischen Pädagogin und Educand auszeichnet, das nicht nur durch ein Spannungsverhältnis zwischen Hilfe und Kontrolle gekennzeichnet ist – wie es insbesondere für die soziale Arbeit beschrieben wird (vgl. Cremer-Schäfer/Steinert 1998: 60-62), aber auch für die dargestellten Situationen an der Hauptschule gilt –, sondern auch

6 Aber auch umgekehrt, wie ich noch zeigen werde.

emotionale Abhängigkeiten aufweist. Nicht nur in Bezug auf (inter-)körperlicher Aspekte wird dieses pädagogische Verhältnis von Frau Matthes im Interview als »Gratwanderung« beschrieben. Diese Metapher steht für den nur schmalen begehbaren Bereich, der auszubalancieren ist. Die Gefahr, nach der einen Seite (zu viel Nähe) oder nach der anderen Seite (zu viel Distanz) abzugleiten, ist auf dem gesamten Weg immer wieder groß, und manche Stellen sind besonders schmal. Andererseits führt die Thematik in einen weiteren Bereich hinein: die Pubertät und damit verbunden Fragen nach Geschlecht und Sexualität. Im Interview äußert sich Lehrerin Matthes folgendermaßen:

Ich denk' mir jetzt auch, gerade in der siebten Klasse ist das auch so ein Umbruch. So Fünfte/Sechste, da war noch, ja, da war auch ganz viel Körperlichkeit bei denen noch, ja. Dass sie wirklich kamen und dass sie sich nicht bei dir auf den Schoß gesetzt haben, war noch gut. Also grad in der Fünf. Und so jetzt ist natürlich echt, also gerade so bei den Jungs, die distanzieren sich jetzt sehr. Ja, die werden jetzt cool, und da ist man mit Lehrerinnen vorsichtig. Aber du merkst es schon noch, also da sind so ein paar, die drücken ihre Zuneigung aus, aber müssen das auf eine etwas schroffe Art jetzt machen. Also früher war das noch so ein bisschen anders (*lacht*).

Hier taucht die »Vorsicht« wieder auf, aber aus einer anderen Perspektive. Die Lehrerin nimmt wahr, dass die Jungen ihr gegenüber zurückhaltender würden, dass die von ihnen ausgehende erlebte Körperlichkeit abnehme. Dass sie sich anders, weniger zutraulich oder, wie Frau Timm es nennt, weniger »anhänglich« verhielten, sich körperlich distanzieren. Diese Beobachtung erklärt Frau Matthes damit, dass die Jugendlichen jetzt »cool werden«, was ja bereits eine gewisse Distanziertheit impliziert (vgl. Poschardt 2002). Interessant ist, dass sie dies nicht als Abweisung ihrer Person oder ihrer Rolle als Lehrerin interpretiert, sondern lediglich als veränderte Art und Weise, Zuneigung auszudrücken, möglicherweise aufgrund einer »natürlichen Entwicklung«. Sie werden eben »schröffer«, weil man das in dieser Klassenstufe bzw. in diesem Alter so mache und weil Cool-sein eine Inszenierung von Schroffheit impliziere. An dieser Stelle zeigt sich, wie die Erfahrungen einer Lehrerin von der 7. Klasse mit gängigen Diskursen über Pubertät (vgl. Langer 2009) verknüpft bzw. verdichtet werden. Während sie zunächst mit dem Wort »die« konkret von den Jungen in ihrer Klasse spricht, wechselt sie dann zu einem unpersönlichen »da ist *man* mit Lehrerinnen vorsichtig«. Das Verhalten der Jungen wird innerhalb von Pubertäts- und Männlichkeits-Diskursen verstanden und somit zur Normalität erklärt. Coolness wird als Element eines männlichen Habitus (Bourdieu 1997; Poschardt 2002: 329) markiert, welcher mit einem bestimmten Alter und mit der Pubertät einhergeht.

Auch Lehrerin Timm nimmt eine veränderte Körperlichkeit, d. h. einen anderen Umgang mit körperlichen Interaktionen wahr:

Also grade die Jungs, natürlich in der Pubertät distanzieren die sich, ja? Und haben auch ganz große Probleme mit Körperlichkeit, also wenn man sie mal berührt, da suchen sie auch schon 'ne körperliche Distanz, und man muss sich genau überlegen, ob das auch wohl dosiert ist. Wo bricht man es auf und wo darf man das aufbrechen, und wo bleibt man am besten ganz berührungsfrei.

Auch sie spricht von den sich seit dem letzten Schuljahr distanzierenden Jungen, welche in der 5. Klasse am liebsten noch auf ihrem Schoss gesessen hätten. Im Unterschied zu Frau Matthes, die diese Veränderungen lediglich als andere, alterstypische Umgangsweisen einschätzt, spricht Frau Timm davon, dass die Jungen jetzt »ganz große Probleme mit Körperlichkeit« hätten. Die Lehrerin formuliert ein Problem, dass sie den Jungen zuschreibt. Offen bleibt, was genau eigentlich Körperlichkeit bedeutet. Mit wessen Körperlichkeit haben sie ein Problem? Ist das Problem, dass sie sich nun körperlich distanzieren, während sie dies bis dahin aus der Perspektive der Lehrerin zu wenig taten? Die Formulierung eines Problems schließt nicht aus, dass dies wie im anderen Interview die »übliche« Entwicklung darstellt, es muss deshalb keine problematische sein, sondern das Problem könnte als der pubertären Entwicklung inhärent angesehen werden. Dass es sich um solch eine Entwicklung handelt, macht der Vergleich deutlich, den die Lehrerin anbringt:

Bei dieser Klasse ist es jetzt sehr erstaunlich, dass die Pubertät, die ist bei denen sehr schleichend eingetreten und schon relativ früh, also das sechste Schuljahr hab' ich als wesentlich anstrengender empfunden als das siebte Schuljahr, hingegen meine andere Erfahrung aus vorangegangenen Klassen war eher, dass das siebte Schuljahr wirklich anstrengend ist und sich da die Pubertät ihre Bahn bricht. (Lehrerin Timm)

Auch diese Lehrerin greift auf Erfahrungen zurück, die sie bereits mit anderen Klassen gemacht hat. »Die Siebte – da geht es los« – eine Aussage, die immer wieder zu hören ist und die gewissermaßen einen Allgemeinplatz wohl nicht nur unter LehrerInnen darstellt. Es ist die Pubertät, die »ihre Bahn bricht« – eine gewisse Kraft und Energie enthält, nicht aufzuhalten zu sein scheint, während etwas gebrochen wird. In dieser Formulierung sind die davon Betroffenen ihr völlig ausgesetzt, und es scheint nahe liegend, damit ein Problem zu haben, völlig überwältigt zu werden (allerdings nicht nur die Jungen, sondern die Lehrerinnen auch). Im Gegensatz dazu wird die als unausweichlich angesehene Entwicklung in dieser Klasse zwar als schleichende angesehen, aber nicht als weniger anstrengend.

Als Lehrerin muss man nun mit dem Problem Körperlichkeit – das die Jungen haben – umgehen. Da es ein Problem ist, muss es auch behandelt werden und zwar »aufgebrochen« werden. Dem Durchbrechen der Pubertät ist ein anderes Aufbrechen entgegen zu setzen. Wichtig dabei sei, dies wohl dosiert zu tun – also wie im medizinischen Sinne die richtige Dosis zu finden. Eine Überdosis Körperlichkeit zu verabreichen, entspräche der bereits angesprochenen Grenzüberschreitung, denn es scheint Bereiche des »Dürfens« und des »Nicht-Dürfens« zu geben. Zu wenig hilft nicht genug, das Problem anzugehen. Deutlich wird hier wieder die Verknüpfung zur eigenen Professionalität. Professionell wäre, angemessen und ausgewogen zu dosieren. Für mich stellt sich bei dieser Dekonstruktion die Frage, worauf sich eine angemessene Dosierung eigentlich bezieht? Was ist das Ziel? Grenzüberschreitungen zu verhindern scheint nahe liegend, aber um etwas aufzubrechen, müssen Grenzen überschritten werden.

Geschlechterdifferenzen

Beim Lesen der letzten Kapitel wird wahrscheinlich aufgefallen sein, dass bisher lediglich von den Jungen der Schulklasse die Rede war. Die Unterscheidung zwischen Jungen und Mädchen bzw. Männlichkeit und Weiblichkeit scheint hier als grundsätzlich strukturierende zentral zu sein. Auf die Nachfrage, ob die Interviewte bei den beschriebenen Distanzierungen lediglich von den Jungen spricht, erklärt Frau Matthes:

Ja, bei den Jungs direkt jetzt, ja. Bei den Mädchen ist es ein bisschen anders. Also bei den Mädchen ist es eher so, dass man sich gegenseitig so ein bisschen angiftet, d. h. also sie mit uns und wir mit ihnen. Aber ich glaub', das ist auch sowas, wieder zum Thema Nähe, wir sind uns einfach auch sehr viel näher als Frauen, ja. Da sind einfach Anteile, die einem so vertraut sind und vielleicht auch so unterbewusst noch so ... weniger präsent sind, aber da sind, dass sie das ganze anders ansprechen, bzw. dass man da anders agiert.

Der Lehrerin scheint es leichter zu fallen, über das Verhältnis zu den Jungen zu reden, es erscheint klarer hinsichtlich nötiger Abgrenzungen. Möglicherweise setzen sich weibliche Lehrerinnen auch in Bezug auf das »andere« Geschlecht mehr damit auseinander. Inwiefern körperliche Nähe in diesem Verhältnis zu den Mädchen in der Pubertät eine Rolle spielt, wird nicht thematisiert. Trotzdem wird reflektiert, dass Distanz auf eine andere Weise hergestellt werde – und zwar von beiden Seiten: Von den Schülerinnen und den Lehrerinnen, die sich gegenseitig (verbal) »angiften«. Das Wort Angiften – also ein Gift verbreiten – enthält etwas tendenziell Vernichtendes, zumindest

aber etwas (Be-)Drohendes gegenüber der Person, die angegiftet wird. In einer Schulstunde, in der die Klasse nach Geschlechterstereotypen gefragt wurde, wurde prompt von Jungen und Mädchen gleichermaßen genannt, dass Mädchen giftig und zickig seien. Die Lehrerinnen scheinen diese Sicht in ihrer Beziehung zu den Mädchen zu bestätigen. Geht man davon aus, dass ein Konflikt zugrunde liegt, wenn man sich angiftet, so wird dieser in den Interviews nicht benannt. Zur Sprache kommt lediglich, dass dies die Form von Auseinandersetzung innerhalb eines spannungsgeladenen Verhältnisses sei, welches einerseits per se aufgrund einer gemeinsamen weiblichen Geschlechtsidentität vertraut oder verbunden sein müsse, andererseits aber durch (potenzielle) Konkurrenz untereinander zu einer Reibungsfläche werde, so dass Distanz geschaffen werden müsse. Auch gegenüber den Jungen achten die Lehrerinnen auf eine angemessene Distanz, und zwar indem sie deren Signale wahrnehmen und versuchen, sie in deren Sinne zu interpretieren. Den Mädchen gegenüber gibt es andere Kommunikationsmuster: Das gegenseitige Angiften scheint viel weniger reflektiert zu sein, was die Lehrerin selbst feststellt und mit ihrer prinzipiellen Nähe zum Weiblichen erklärt. Worin besteht diese Nähe? Zunächst einmal wird sie angenommen, um Ausgangspunkt für Beziehungen zu sein. Die Lehrerin spricht von »vertrauten Anteilen«. In der Differenz Mädchen – Jungen bedeutet dies: »vertraute Mädchen« – »fremde Jungen«; vielleicht auch ein Grund, warum gerade über die Ebene der Körperkontakte zu den Jungen etwas Vertrautes hergestellt wird bzw. werden muss, während das qua weiblichem Geschlecht angenommene Vertraute als »naturgemäß« Vorhandenes nicht erst aktiv erzeugt werden muss. Andererseits gibt es »unter Frauen« Anlass zu Auseinandersetzungen, zu einem Nicht-Verstehen. Die Mädchen verbindet zwar mit den Lehrerinnen das gemeinsame Frau-Sein, doch unterscheidet sich die Inszenierung dieses Frau-Seins und -Werdens stark von den Vorstellungen der feministisch aufgeklärten, emanzipierten jungen Lehrerinnen – eine Differenz, die beispielsweise Heike Fleißner (2002) auch in der sozialpädagogischen Mädchenarbeit häufig beobachtet. Und so sind sie sich doch trotz aller angenommenen Gemeinsamkeit – eben auch körperlich – fremd.

Interessant ist nun noch einmal die Beobachtung, dass Körperkontakte im Unterricht vor allem zwischen Lehrerinnen und Jungen stattfinden. Die zuletzt zitierte Aussage im Interview bestätigt dies in gewisser Weise. Ebenso wie Körperlichkeit und Berührungen zwischen Lehrerinnen und Mädchen nicht thematisiert werden, sind sie auch selten zu beobachten. In Interaktionsstudien im Rahmen der Koedukationsdebatte in den 1980er Jahren wurde die unterschiedliche Zuwendung von LehrerInnen zu Jungen und Mädchen immer

wieder festgestellt.⁷ Uneinheitlich sind die Ergebnisse insofern, dass sowohl postuliert wurde, Jungen erlangten mehr Aufmerksamkeit unabhängig vom Zutun der SchülerInnen, als auch, dass bereits ihrerseits mehr Aufmerksamkeit eingefordert werde. Andrea Leitgeb (1991: 61) konstatiert nach Befragungen von LehrerInnen innerhalb eines Aktionsforschungsprojekts, dass nur wenige ein Bewusstsein für die Andersbehandlung von Mädchen und Jungen hätten. Außen vor bleibt in all diesen Studien genau jene körperliche Ebene der Bezugnahme. Und die scheint hier widersprüchlich: Gerade die Jungen werden als diejenigen vorgestellt, die auch körperlich besonders distanziert seien, und doch finden mit ihnen die meisten Körperkontakte statt. In der Selbstwahrnehmung der Lehrerin sieht das aber noch einmal anders aus:

Lehrerin Matthes: Also ich mein', wenn ich mal so 'rumgehe und schaue, was sie so machen, oder kontrolliere oder jemandem helfe. Also so eine Hand auf die Schulter legen, das mache ich eigentlich ziemlich häufig, sehr häufig. Aber mache ich auch nicht bei jedem. Nee, nee, nicht bei jedem. Also es gibt welche, wo ich es nicht mache. Ja.

Interviewerin: Sind es Unterschiede, die du machst von Schüler zu Schüler? Oder sind es Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen?

Lehrerin Matthes: Ich bin grad am überlegen. Nee, es sind Unterschiede von Schüler zu Schüler, hat mit dem Geschlecht nichts zu tun. Also es gibt auch Mädchen, bei denen ich das nicht mache ... Und auch Jungs. Es sind wenige, aber das ist geschlechts-

Interviewerin: Wenige Jungs, oder?

Lehrerin Matthes: Wenige generell, aber es ist geschlechtsunspezifisch. Ja.

Interviewerin: Ist das dann gleich bleibend bei den Schülern und Schülerinnen, oder verändert sich das? Oder hast du welche, bei denen du prinzipiell sagst, da ist weniger da? Also, die berühr' ich einfach weniger?

Lehrerin Matthes: Es gibt prinzipiell welche, aber es verändert sich auch. Aber bei manchen ist es prinzipiell so, ja.

Ohne lange nachdenken zu müssen, erzählt die interviewte Lehrerin, dass sie Unterschiede im körperlichen Umgang mit den SchülerInnen macht, dass es Ausnahmen gibt: Schülerinnen und Schüler, die sie prinzipiell – aus welchen Gründen auch immer – nicht berührt. Das zeigt, dass das pädagogische Mittel Körperkontakt keines ist, was einfach so unüberlegt eingesetzt wird und werden kann. Es ist nicht vergleichbar mit anderen didaktischen Praktiken, die qua Unterrichtsplanung zur Anwendung kommen, denn es funktioniert nur individuell, und es wird individuell austariert. Auch wenn oder gerade weil

7 Vgl. z. B. Enders-Drägässer/Fuchs (1989); Horstkemper (1987). Eine kritische Auseinandersetzung mit den Studien führt Michaela Tzankoff (1995).

Körperkontakt als strategisches Mittel genutzt wird, so gibt es viele Faktoren, die entscheidend sind, ob es eingesetzt wird: Vertrauen, Sympathie, Erfahrungen, die konkrete Situation und dabei Anwesende, persönliche Grenzen und Gewohnheiten aufgrund der eigenen Lebensgeschichte, Alter, Vorstellungen kulturspezifischer Umgangsweisen sowie nicht zuletzt das Geschlecht des Gegenübers, wenngleich die Befragten das selbst nicht so wahrnehmen. Wie von der Lehrerin angedeutet, sind gerade die Verzichtsründe nicht unbedingt bewusst, ebenso wie sie nicht immer gleich sind. Verzicht auf Körperkontakt kann aber auch strategisches Nicht-Berühren sein.

Die Differenz, wie häufig Körperkontakte zu Mädchen und Jungen in der Klasse vorkommen, die wir beobachten konnten, ist für die Lehrerin auch nach längerem Nachdenken nicht präsent. Auch wenn mit in die Interpretation einzubeziehen ist, dass in der Klasse doppelt so viele Jungen wie Mädchen sind und schon allein deshalb mehr Kontakte zu den Jungen vorkommen, könnte die Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung auch damit zusammenhängen, dass die Vorstellung von einer prinzipiellen Nähe zum »Weiblichen« das Bewusstsein für die eigenen konkreten Handlungen ein wenig verstellt. Verstärkt wird diese These durch die im Interviewausschnitt hervorscheinenden normativen Vorstellungen in Bezug auf weibliches und männliches Geschlecht. Die Interviewte sagt, dass die Unterschiede im körperlichen Bezug nichts mit dem Geschlecht der SchülerInnen zu tun haben. Als nächstes führt sie als Erläuterung an: »Also es gibt auch Mädchen, bei denen ich das nicht mache« (Lehrerin Matthes) Dieses »auch« nimmt vorweg, dass man annimmt, dass es eher Jungen sind, die sie nicht berührt. Was impliziert: Jungen berührt man nicht – als Lehrerin nicht (im Verhältnis weibliche Lehrerin – männlicher Schüler), aber als Lehrer ebenso nicht, es könnte der Verdacht aufkommen, homosexuell oder pädophil zu sein. Und: Jungen lassen sich nicht berühren (auch wenn die Erfahrungen eigentlich andere sind), was aber in dem Kontext und mit all den Beobachtungen eher als der Versuch erscheint, zu legitimieren, dass man es eben nicht tut. Ähnlich liest sich, wenn Lehrerin Timm davon spricht, dass sie »selbst Jungs, wenn's denen mal nicht gut geht«, in den Arm nimmt. Auch das impliziert: Wir haben sogar Körperkontakte mit Jungen, obwohl das alles andere als »normal« ist. Hier zeichnen sich eigentümliche Widersprüche und Uneindeutigkeiten ab, ein Spannungsverhältnis zwischen beobachtbaren Körperpraktiken, Wahrnehmungen, Erklärungen und Legitimationen. Sie verweisen auf Körper-, Geschlechter-, Sexualitäts- und Professionalitätsdiskurse und Möglichkeitsräume des Sprechens.

Die Art der direkten, berührenden Körperkontakte zu den Jungen ist vielfältig. Neben der fürsorglich-kontrollierenden Hand auf der Schulter ließen sich neckende, kumpelhafte Berührungen beobachten, wie Anrempeln, ein Tritt ge-

gen die Stuhllehne oder das Kneifen in den Nacken. Es sind kämpferische Gesten, die insbesondere im *Mannschaftssport* Formen von Kontaktaufnahmen darstellen, die einerseits einen Angriff des Gegners bedeuten können, zugleich aber auch Identifikation, Nähe und Gemeinschaft demonstrieren und als performative Praktiken diese auch herstellen. Indem die Lehrerinnen solche Gesten gebrauchen, nehmen sie auf Weisen körperlichen Kontakts Bezug, die den Jungen vertraut sind, und unterbreiten ihnen ein Angebot, mit dem diese sich mit ihnen, wenn auch nicht unmittelbar benannt, gegen andere verbünden.

Deutlich wird, dass die Lehrerinnen mit einem geschlechtlichen Schülerkörper umzugehen haben, auch wenn sie annehmen, dass die daraus folgenden Handlungskonsequenzen und Effekte weniger augenscheinlich sind. Die Geschlechterbinarität als »heterosexuelle Matrix« (Butler 1995: 21f.) nötigt zur Unterscheidung, sie zieht sich durch das Erleben und durch das Handeln durch. In diesem Rahmen muss letztlich auch die Frage nach den Grenzen körperlicher Bezugnahme und den möglichen Grenzüberschreitungen betrachtet werden. Es gibt unterschiedliche Grenzen, von denen sie sprechen: von persönlichen, von denen der SchülerInnen und von professionellen. Diese hängen miteinander zusammen. Die persönliche ist individuell vom Gegenüber abhängig, von der jeweiligen konkreten Interaktion, und sie ist geprägt von dem, was als professionell und was als unprofessionell gilt, wie es überhaupt gesellschaftlich möglich ist und nicht sanktioniert wird. Wesentlich prägend ist dabei die sexuelle Komponente, die besonders in dem Moment deutlich wird, wo Kinder »sexuell reifen«, wenn sie zu Männern und Frauen werden. Es wird ein Wissen darüber wirksam, das Foucault (1985, 1989) aus genealogisch historischer Perspektive als Sexualdispositiv beschreibt, welches in einem Konglomerat aus Gesetzen, Verboten, Empfehlungen, Anleitungen und eben Techniken des Selbst jene Spannungen und Diffusitäten erzeugen, die hier an die Oberfläche gelangen (vgl. Kap. »Disziplin, Macht und Selbstsorge«). Die Brisanz des Themas explizieren die Lehrerinnen in den Interviews nicht. Implizit zeigt sie sich aber darin, dass die körperliche Nähe zu ihren Schülern einer Legitimierung bedarf. Diese besteht darin, dass es die Bedürfnisse der HauptschülerInnen sind, die ihr körpernahes Handeln als soziales notwendig machen. Für Lehrende wird damit nicht nur zur Gratwanderung, wie sie selbst auf Schüler oder Schülerinnen zugehen, inwiefern sie dabei als Professionelle die Signale der jeweiligen Schülerin wahrnehmen, erkennen und damit eben professionell umgehen, sondern wie sie auf körperliche Nähe reagieren, welche die SchülerInnen zu ihnen herstellen.

Grenzgänge, institutionelle Rahmung und Machtverhältnisse

Bisher ging es um Körperkontakte, die von den Lehrerinnen ausgingen. Ich möchte nun eine weitere Perspektive hinzufügen, um einerseits Grenz-Situationen genauer zu betrachten und andererseits damit Machtverhältnisse und -praktiken in der Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zu fokussieren. Beobachtet haben wir auch Situationen, in denen solche Kontakte von SchülerInnen ausgingen, aber insgesamt sehr viel weniger. Vielleicht gibt es solche Situationen häufiger außerhalb des Unterrichts und sie sind uns entgangen, da wir in der Pause meist in Gespräche mit den SchülerInnen involviert waren bzw. die Pause als solche für uns selbst beanspruchten. Ich werde verschiedene Situationen vorstellen und sie kontrastierend analysieren.

Beim Klassenfest vor den Herbstferien, bei dem die Forschenden sowie einzelne Schüler in der Klasse fotografiert haben, war folgende Situation zu beobachten:

Eine der Lehrerinnen sitzt auf einem Stuhl in der Schulklasse und eine Fotografin steht mit der Kamera vor ihr. Sie ist im Begriff, die sitzende Lehrerin zu fotografieren. Maris bemerkt das, stürzt sich von hinten auf die Lehrerin, umarmt sie und schmiegt sich von hinten an sie. Liv tritt mit etwas Abstand zu dieser Szene dazu, um auch mit auf das Bild zu gelangen. Die Lehrerin wirkt erschrocken und irritiert, greift nach Maris Armen und lässt sich mit ihr fotografieren. (AL)

So ist ein Foto entstanden, auf dem sich eine Schülerin über die Schulter ihrer Lehrerin legt und sie dabei mit beiden Armen umschlingt. Sie berührt mit ihren Armen die Brust der Lehrerin, verschränkt sie davor, hält sie fest, engt sie ein. Mit ihrer Brust berührt sie zugleich den Rücken der Lehrerin. Außerdem schmiegt sie ihre Wange an die der Umarmten. Sie blickt direkt in die Kamera, und es zeigt sich ein wohlwollendes zufriedenes Lächeln auf ihrem Gesicht. Das Foto macht sichtbar, wie die umarmende Schülerin in der Situation triumphiert. Sie setzt ihren Körper ein und beansprucht die Lehrerin voll und ganz; zugleich demonstriert sie für die Anwesenden in diesem Moment und für die Betrachtenden des Fotos eine freundschaftliche Beziehung. Die Lehrerin wendet ihren Kopf etwas von der Schülerin ab, sie bewahrt Haltung und blickt freundlich mit leicht geöffnetem Mund, aber nicht lächelnd, in die Kamera. Sie hält den rechten Arm der Schülerin fest und legt ihre linke Hand auf die rechte Hand der Schülerin. Diese Haltung wirkt beschützend. Ihre Kopfhaltung und ihr Gesichtsausdruck passen aber nicht zu dieser Bestätigung der Umarmung. Der Moment, in dem die Schülerin einen für schulische Situationen ungewöhnlich engen Körperkontakt herstellt, der noch dazu von einer

Forscherin mit einer Kamera festgehalten wird, scheint eine Hilflosigkeit bei der Lehrerin auszulösen; körperliche Geste und Mimik wirken widersprüchlich. In dieser Situation ist es der Lehrerin kaum möglich, die Schülerin zurückzuweisen, zumal eine weitere Schülerin ihrer Klasse – nicht in ihrem unmittelbaren Blickfeld, aber ebenfalls körperlich nahe, so dass sie spürbar wird – dazu tritt. Die Situation hat bei den Lehrerinnen auch im Nachhinein – im Team und in der Supervision – für Gesprächsstoff gesorgt, nicht nur, weil die Forschenden sie später darauf ansprachen (vgl. Hermann/Stötzer 2008).

Das Foto sowie die Situation, in der fotografiert wird, ist in einem besonderen Kontext entstanden: während einer Feier, bei der die Forschungsgruppe einen Fotoapparat ins Spiel bringt, zum Fotografieren und zur Inszenierung für das Foto auffordert. Die beschriebene Szene wird erst durch die Anwesenheit und das Handeln der Forschenden möglich. Sie eröffnen einen Interaktionsraum, der sonst nicht einfach gegeben ist, indem das Fotografieren in der Schulklasse zum Kommunikationsanlass wird. Wie Bourdieu in seinen Ausführungen über die »sozialen Gebrauchswesen der Fotografie« (1981) herausgearbeitet hat, geht mit dem Einsatz der Kamera in bestimmter Weise die Aufforderung zur Inszenierung einher. Denn es gibt gesellschaftliche Definitionen, die bestimmen, wer was wann und wie fotografiert. Das heißt, Fotografieren und Fotos betrachten findet nach bestimmten Kategorien und Regeln traditioneller Weltdeutung und der Reproduktion von Wirklichkeit statt. Fotografieren ist ein Ritual. Diejenigen, die vor der Kamera stehen, nehmen eine Pose ein, von der sie annehmen, dass sie für sie vorteilhaft und ihrer würdig ist und dass sie von den anderen Anwesenden in dem Moment sowie von späteren Betrachtenden anerkannt wird. Sie wollen einen Moment festhalten, der damit später als genau *so* stattgefunden rekapituliert werden kann. So dient er als Beweis oder Trophäe. Dazu schreibt Bourdieu (1981: 92): »Wer posiert, wünscht in einer Haltung photographiert zu werden, die weder »natürlich« ist noch dies sein will. Hinter einer »korrekten« Haltung [...] und hinter der Weigerung, sich bei einer alltäglichen Verrichtung überraschen zu lassen, steckt ein und dieselbe Absicht. Eine Pose einzunehmen bedeutet, sich selbst zu achten und von anderen Achtung zu erlangen.«

An dieser Stelle entsteht nun ein Problem. Im Rahmen des Rollenhandelns von LehrerInnen und SchülerInnen ist eine solche Umarmung eine eindeutige Grenzüberschreitung. Als Körperpraktik entspricht sie der Figur der intimen Mädchenfreundschaft – ein gängiges Foto-Motiv, das auch historisch verfolgt werden kann und für das die Metapher der »Busenfreundin« steht. Hier wird eine Intimität demonstriert, die es im Gegensatz dazu bei der Figur des »guten Kumpels« nicht gibt (und geben darf). Diese von dem Mädchen so inszenierte Freundschaft entspricht nicht der Beziehung, die für eine Lehrerin professio-

nell wäre. Zugleich, so formuliert Frau Matthes später, wollte sie die Schülerin »nicht vor den Kopf stoßen«. Die Körpermetapher scheint hier angebracht, denn dies hätte in der Situation bedeutet, sie körperlich zurückzustößen. Die Lehrerin wird körperlich überwältigt und vereinnahmt und muss in der Halböffentlichkeit der Schulklasse angemessen reagieren, d. h. auch die anderen Anwesenden – die SchülerInnen, ihre Kollegin und nicht zuletzt die Forschungsgruppe – in Sekundenschnelle einbeziehen. Insofern ist das entstandene Foto beispielhaft für tagtägliche Situationen in der Schule. Gedanklich lässt sich hier mit der Vorstellung spielen, die Schülerin durch einen Schüler zu ersetzen bzw. die Lehrerin durch einen Lehrer. Zu welchen Diskussionen würde dies führen, und letztendlich auf welche Diskurse würde dies verweisen?

Doch zu einer weiteren Beobachtung:

Nach der Unterrichtsstunde, als alle in die Pause gehen, haut Udo Frau Matthes im Vorbeigehen lachend und aufmunternd auf die Schulter. Er springt dabei hoch, denn er reicht aufgrund seiner geringen Körpergröße kaum an sie heran. (AL)

Diese kurze, der Beobachterin völlig willkürlich erscheinende Handlung, verläuft fast wie nebenbei und wird von den meisten in der Klasse wohl auch gar nicht wahrgenommen. Die Lehrerin reagiert darauf nicht sichtbar, vielleicht hat sie die Berührung gar nicht so recht bemerkt, oder sie ignoriert sie einfach. Eine für die Schule typische Geste eines Schülers ist es jedenfalls nicht, der Lehrerin auf die Schulter zu klopfen. Die Beobachterin interpretiert die Geste als Aufmunterung, also als eine gut gemeinte. Fragt sich, wie sie dazu kommt. Udo ist der kleinste Schüler der Klasse, auf dem Stuhl sitzend, reicht er mit den Füßen kaum auf den Boden. Als sog. Integrationsschüler gilt er als entwicklungsverzögert. Die Interpretation der Forscherin weist auf ihre Doxa (vgl. Bourdieu 1993: 80; Friebertshäuser 2006: 237), ihr Vorverständnis und ihre Klassifikationssysteme hin. Die Geste des Schülers begreift sie als nicht provokativ – was ja ebenfalls möglich wäre – einerseits, weil die Lehrerin nicht sichtbar reagiert, andererseits, weil sie den Jungen sowohl körperlich als auch in seiner Entwicklung als noch klein und kindlich betrachtet und ihm eine solche Geste (noch) zugesteht (ähnlich den Lehrerinnen im Interview). Aufgrund seiner Körpergröße kann er eben nicht von oben herab die Hand auf die Schulter legen (eine elterliche Geste, die das zuvor beschriebene Verhältnis umkehren würde und deshalb unangemessen und provokativ wäre), sondern muss hochspringen, um überhaupt die Schulter der Lehrerin zu erreichen. Dadurch kommt der Geste eine ganz andere Aussage zu, sie wirkt zwar neckend und annähernd fürsorglich, aber eben in keiner Weise paternalistisch und affirmativ. Es ist eine Geste, um auf sich aufmerksam zu machen, und des Sich-Mes-

sens, obwohl dies als Schüler gegenüber der Lehrerin eigentlich aussichtslos erscheinen müsste.

Die kleine Szene macht auf etwas aufmerksam: Es ist zwar bemerkenswert, dass die Lehrerinnen der Klasse den SchülerInnen häufiger mal die Hand auf die Schulter legen, aber diese Geste irritiert nicht im gleichen Ausmaß, wie wenn ein Schüler die Schulter seiner Lehrerin berührt. In der Irritation zeigt sich die Asymmetrie dieses Verhältnisses: SchülerInnen können ihre LehrerInnen nicht ebenso in den Nacken zwicken, wie wir es umgekehrt beobachtet haben. Und sie können sie, wie in der zuvor geschilderten Szene, nicht einfach in den Arm nehmen, auch wenn es weniger »hinterhältig« als in der geschilderten Fotosituation vor sich geht. Es ist klar, wer wen berühren darf: Es ist eher eine einseitige, statusabhängige Initiative, denn LehrerInnen haben Berührungsprivilegien, welche die SchülerInnen nicht haben. Die Möglichkeit, körperlich Kontakt aufzunehmen, ist, soll sie nicht die übliche Distanz verletzen, für die SchülerInnen nur sehr begrenzt und am ehesten in eine Situation einzubinden wie die der Hilfeleistung im Sport.⁸ Die hier beobachteten Kontaktaufnahmen sind für die Schulklasse sonst eher unüblich. Interessant wäre hier ein Vergleich zu den Körperpraktiken in der 5. Klasse, auf die in den Interviews ja immer wieder verwiesen wird. Der damalige, von den SchülerInnen ausgehende Körperkontakt, von dem die Lehrerinnen berichten, erfolgt in einer spezifischen pädagogischen Rahmung bzw. in einer spezifischen Beziehung analog zu der von Eltern und Kind. Es ist der (mütterliche oder väterliche) Schoß, in dem die Kinder Schutz suchen und finden.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, noch einmal genauer zu fragen, welche Körperteile eigentlich berührt werden. In den Protokollen ist von »in

8 Das ließ sich vor allem im Sportunterricht der Mädchen in verschiedenen Situationen im Umgang mit ihrem Sportlehrer beobachten:

(1) Silja ist gestürzt und spielt täuschend echt, dass es *wirklich* furchtbar wehtue, so dass sie tatsächlich die Aufmerksamkeit des Sportlehrers erhält und er ihr mit besorgtem Blick wieder aufhilft. Dann stellt sie sich sofort wieder zu den anderen Mädchen, und es scheint alles vergessen. (2) Xenia nimmt beim Balancieren mit einem Lächeln die angebotene Hand zur Hilfestellung entgegen. (3) Maris drängelt sich in die Gruppe von Schülerinnen und Lehrer und fordert den Lehrer während einer Übung, bei der die Mädchen miteinander kämpfen sollen, durch boxende Gesten zum Kampf auf. Der Lehrer lässt dies nicht zu. (AL)

Der Körperkontakt des Lehrers findet hier als Reaktion auf die Schülerinnen statt. Es sind zwei verschiedene Weisen, Körperkontakt mit dem Lehrer herzustellen: die betonte Inanspruchnahme einer unterrichtstypischen Hilfeleistung und die Aufforderung zum Kampf. Die Hilfestellung ist zwar Teil des Sportunterrichts, enthält aber von Seiten der Schülerinnen eine Flirt-Komponente bzw. etwas Provokatives, Austestendes. (Wett)kampf und Konkurrenz sind ebenso wesentliche Bestandteile des Sportunterrichts (vgl. Klein 1984; Schulz 1993). Die Situation ist durch eine andere Rahmung geprägt, in der die Berührung des Körpers zum Teil möglich oder gar unumgänglich ist (vgl. Goffman 1996b: 46-49).

den Nacken kneifen« und »freundschaftlich am Kragen packen« die Rede, aber auch das Treten vor die Stuhllehne – der indirekte Tritt in den Rücken. Es wird über den Kopf und über die Schultern gestrichen bzw. an diesen Stellen die Hand aufgelegt. Es wird vor die Brust geboxt oder der Arm um die Schulter gelegt. Es ist also der Oberkörper Ort des Kontakts. Oft ist es gar nicht unmittelbar die Haut, sondern es ist die Kleidung, die berührt wird, womit der Körper weniger direkt ins Spiel kommt. Das Kneifen in den Nacken ist einer der wenigen direkten Kontakte. Aber auch hier kommen mir elterliche Assoziationen wie die Katze, die ihr Junges am Nacken packt und durch die Gegend trägt. Es sind freundschaftliche, zuneigende Gesten, die zugleich mit einer pädagogischen Botschaft gekoppelt sind: das Kneifen in den Nacken als Mahnung, als symbolische Grenze und Sanktion.

Das asymmetrische Verhältnis der pädagogischen Beziehung zeigt sich auch in einer weiteren Situation, in welcher der Kontakt wiederum von der Lehrerin ausgeht:

Frau Matthes bespricht mit Liv das Arbeitsblatt. Sie setzt sich neben sie auf den Tisch, beugt sich herunter. Liv liest stockend vor. Sie bekommt etwas erklärt. Dabei zwinkert sie viel mit den Augen, guckt über ihre Brille, aber Frau Matthes nicht an. (AL)

Hier findet gar kein direkter Körperkontakt statt. Dennoch beschleicht die Beobachterin etwas Unbehagen, versetzt man sich in die Schülerin. Eventuell wird die hier von der Lehrerin gut gemeinte Nähe als bereits zu nah empfunden. Zumindest stellt sich die Nähe nicht in gleicher Weise her; die Schülerin weicht mit dem Blick aus, es scheint ihr unangenehm zu sein. Verbunden ist die Situation eben nicht nur mit Sympathie oder Zuneigung (oder eben nicht), sondern die pädagogische Beziehung zeichnet mehr aus. Als Schülerin muss sie in diesem Moment eine Leistung erbringen, zeigen, was sie kann. Die Situation, in der ihr die Lehrerin nahe ist, wird zu einer Prüfung, zu einer unbequemen Nähe, die fürsorgliche Geste zur Machtpraktik.

Das führt zu einer Frage, die offen bleibt und weder von den Lehrerinnen noch von uns zu diesem Zeitpunkt gestellt worden ist: Wie empfinden eigentlich die SchülerInnen diese körperliche Nähe ihnen oder aber auch den anderen gegenüber? Was denken sie über die Nähe oder Distanz, die mit der demonstrierten Unterscheidung im jeweiligen Umgang zwischen ihnen und den anderen mittransportiert wird? Hier zeigt sich weiterer Forschungsbedarf.

Eine weitere schwierige Situation kann entstehen, wenn Kontaktaufnahmen dieser Art stattfinden, wie ich sie bereits beschrieben habe:

Frau Timm kommt an Olivers Stuhl vorbei und tritt mit dem Fuß gegen die Lehne. (AL)

Der Tritt gegen die Stuhllehne, der aus einer Laune heraus zu geschehen scheint, ähnelt einer Praktik der Schüler, wie sie häufig im Unterricht zu beobachten ist. Wenn sie z. B. von einem Gespräch mit der Lehrerin zu ihrem Platz zurückkommen, rempeln sie einen Mitschüler, an dem sie gerade vorbeikommen, an oder pieksen ihn mit einem Finger in den Rücken. Damit wird Kontakt aufgenommen, geneckt, provoziert, Aufmerksamkeit erzeugt. Häufig reagieren die Schüler auf eine solche »Anmache« ebenso auf der körperlichen Ebene, boxen z. B. zurück (vgl. Kap. »Körperportrait« eines Schülers¹). Der Lehrerin gegenüber kann Oliver nun nicht in dieser Weise reagieren. Auch wenn sie lediglich »herumflachsen« möchte, bleibt ihm nur, verbal zu protestieren bzw. den Tritt hinzunehmen. Der im Treten gegen den Stuhl enthaltenen Kumpelhaftigkeit kann er nicht auf die gleiche Weise begegnen, wie er das seinen Mitschülern gegenüber täte. Die Lehrerin bleibt Lehrerin, der Respekt ihr gegenüber verbietet es, »kumpelig« zurückzutreten. Wenn also die Lehrerin eine andere Rolle als die der Lehrerin einnimmt – und dies körperlich vollzieht bzw. anzeigt – so kann der betreffende Schüler nicht ohne weiteres eine dazu komplementäre übernehmen.

Körperliche Bezugnahme als Aspekt der pädagogischen Beziehung schafft Individualität und bricht zumindest etwas den strengen schulischen Rahmen auf; zugleich können zuweilen Doublebind-Situationen entstehen, denn die Schüler können diese Beziehung nur innerhalb der Schulstrukturen interpretieren (also als strategische, wo es für sie darum geht, möglichst gut wegzukommen). Es wird aber auch von ihnen gefordert bzw. erwartet, dass sie diese Beziehung im Rahmen der Schule interpretieren, denn bestimmte Verhaltensweisen, wie z. B. auf dem Schoß zu sitzen, erscheinen doch irgendwie nicht angemessen. Es ergibt sich also für beide Beteiligten ein Dilemma, da sie mehr oder weniger auf die ihnen institutionell vorgegebenen Rollen verwiesen sind.

Deutlich wird in den Handlungen der SchülerInnen und den Erzählungen der Lehrerinnen, dass letztere nicht allein Wissensvermittlerinnen sind, sondern auch Vertraute, Bezugspersonen, Erzieherinnen. Dieses Vertrauen wird wiederum in den beobachteten Szenen sichtbar. Eine solche Nähe, die von den SchülerInnen zugelassen und eingefordert wird, ist nur auf einer Vertrauensbasis möglich. Körperlichkeit und Berührung begreifen die Lehrerinnen als professionelles Mittel und spezifische Form von Beziehungsarbeit, die in der Hauptschule besonders wichtig sei. Diese Beziehungsarbeit stehe ihrer Meinung nach dem Vermitteln von Inhalten gegenüber. Ebenso scheint sie Grundlage zu sein, um Wissensvermittlung bzw. Lernen zu ermöglichen. Diese Unterscheidung spielt besonders im Interview mit Frau Timm eine Rolle.

Wichtig sei, dass die SchülerInnen (z. B. durch bestimmte Rituale oder eben auch durch nicht näher bestimmte körperliche Gesten) signalisiert bekämen, auf welcher Ebene gerade kommuniziert wird und dass sie dies verstehen. Das zu verstehen zu geben und als Lehrerin die Differenz selbst zu sehen begreift Frau Timm als Teil ihrer Professionalität, da viele SchülerInnen von allein nicht unterscheiden könnten, ob gerade auf der Beziehungs- oder der Inhaltsebene agiert werde. Die Frage, die sich aus der Gegenüberstellung ergibt, ist, ob sich die verschiedenen Ebenen, und damit verbunden die Rollen, welche die Lehrerinnen einnehmen, innerhalb der Schulstrukturen ausschließen oder ob es gerade dieses komplexe Verhältnis ist, das Doublebind-Situationen produzierend gerade das Typische am Schulalltag ist. Die verschiedenen Facetten des Körperlichen in pädagogischen Beziehungen, die ich aufzeigte, legen mit der Anlage meiner Studie die Frage nahe, inwiefern körperliche Bezugnahmen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im untersuchten Zeitschriftenkorpus thematisiert werden.

Körperkontakt – eine Leerstelle im Diskurs?

Mit diesen Analysen zum Körperkontakt innerhalb pädagogischer Beziehungen in der Schulklasse möchte ich ein letztes Mal zum Zeitschriftenkorpus übergehen. Die Überschrift deutet bereits an, dass sich die Tabuisierung, die sich in den Interviews zeigte, beispielsweise, wenn Frau Matthes davon spricht »ungebremst« über Körperkontakt zu ihren SchülerInnen zu reden, oder wenn Berührungen einer besonderen Legitimation bedürfen, in den untersuchten Zeitschriften fortsetzt. Während in den Interviews explizit nach körperlichen Bezugnahmen gefragt wurde, die Lehrerinnen diese reflektieren und mit Andeutungen oder Problematisierungen auf eine Tabuisierung verweisen, findet sich im Zeitschriftenkorpus quantitativ so gut wie nichts dazu. Körperkontakte kommen als Thema in den pädagogischen Texten schlichtweg nicht vor. Die Ausnahmen lassen sich einzeln aufführen. Ich greife sie hier auf, weil sie über das Tabu Aufschluss geben, indem dieses im Reden darüber gestreift wird. Nicht-Thematisiertes lässt sich schwerlich untersuchen, da nur die Positivität des Gesagten zum unmittelbaren Untersuchungsgegenstand werden kann, es aber keine Positivität der Unterlassung gibt (vgl. Hirschauer 1994: 678). So nutze ich die Ausnahmen des ansonsten Nicht-Gesagten, um dem Tabu bzw. zumindest einigen kritischen Punkten eventuell auf die Spur zu kommen.

In einem Artikel zu Unterrichtseinstiegen von Lehrenden, in dem verschiedene Beispiele des Beginns vorgestellt werden und deren Bedeutung für

den Verlauf einer Schulstunde hervorgehoben wird, beschreibt Gudjons folgende Szene:

»Die [5. AL] Klasse arbeitet engagiert und konzentriert mit, – bis plötzlich und völlig unvermittelt Dicki laut anfängt seine unmittelbaren Nachbarn unflätig anzupöbeln und wüst zu beschimpfen. Was tut Frau L. [– die Lehrerin, A. L.]? Mit ruhigen Schritten geht sie auf Dicki zu, legt ihre Hand leicht auf seine Schulter und sagt: »Komm bitte einen Moment mit mir vor die Tür!« Dicki steht auf und geht schweigend mit Frau L. nach draußen.« (PÄD LK 04 99: 11)

Die zweite Ausnahme möchte ich gleich anschließen. Sie findet sich im Rahmen der bereits in Kapitel »Disziplin und Disziplinierung« vorgestellten Serie »Klassenmanagement« von Trainer Hubert Schmitt (SM D 10-13 07), in der die Körpersprache der Lehrkraft als Disziplinierungsinstrument im Mittelpunkt steht. Unter dem Abschnitt »Fertigkeit 14: Die Aufmerksamkeit zurückgewinnen (»Geisterhand«)« ist im Begleittext zu einer Übung für LehrerInnen, welche »Geisterhand« genannt wird, von der Praktik des Handauflegens auf die Schulter eines Schülers zu lesen. Das werde als Form der Beziehungsaufnahme ab und zu mit positiven Absichten getan, um Anerkennung oder Aufmunterung zu signalisieren. Allerdings, so Schmitt, würden solche Körperkontakte meist unbewusst und unreflektiert geschehen, so dass »sich die mit diesen Berührungen einhergehende beruhigende bzw. entspannende Wirkung auch nur eher zufällig ein[stellt]« (SM D 13 97: 52). Im Zusammenhang mit Disziplinierung wird den lesenden LehrerInnen nun erklärt, wie sie diese Wirkung, die zugleich Konzentration steigern, »durch ein bewusstes »Handauflegen« (ebd.) gezielt erzeugen könnten.

In beiden Beispielen wird der körperliche Bezug als pädagogisches Mittel eingesetzt. Während im ersten Fall lediglich auf die Wichtigkeit nonverbaler Kommunikation im Unterricht und die Vermeidung dysfunktionaler Körpersprache hingewiesen und damit die Szene als good practice deklariert wird, wird dem von der Lehrkraft ausgehenden Körperkontakt im zweiten Textauschnitt eine eindeutige Wirkungsweise zugeschrieben, die mittels Übung in kleinen Schritten geprobt werden kann. Durch eine angenehme nachhaltende Wärme entstehe Beruhigung, Entspannung und Konzentration, so wird weiter erklärt. Allerdings kollidiert dies wohl mit einer Problematik, nämlich dass eine Berührung von manchen SchülerInnen trotz guter Beziehung zu ihnen nicht toleriert werde – und dann, so scheint es, sich auch der gewünschte Effekt nicht einstelle. Denn die Lehrenden würden dies an einer Verkrampfung der SchülerInnen merken. Die eindeutig zugeschriebene Wirkung erfährt hier gewissermaßen ihr Gegenteil: Ver- bzw. Anspannung statt Entspannung. Deshalb warnt Schmitt: »Diese Übung wird hier vorgestellt, obwohl gezielter

Körperkontakt mit Schülern, vor allem mit älteren, nicht unproblematisch ist. Es wird deshalb darauf hingewiesen, dass Berührungen – die hier vorgestellten beschränken sich ausschließlich auf die Schulter – eine gute Beziehung zwischen Lehrer und Schüler voraussetzen.« (ebd.) Berührungen sind »nicht unproblematisch«, also problematisch. Weshalb, scheint nicht gesagt werden zu müssen oder zu dürfen. Andererseits kann wohl ein Konsens mit den LeserInnen nicht unbedingt vorausgesetzt werden, denn auf den Hinweis, dass Körperkontakte mit Vorsicht einzusetzen seien, kann zugleich nicht verzichtet werden. Auf Körperkontakte zu sprechen zu kommen, bedarf des Signals, dass sich der Autor möglicherweise heikler Situationen bewusst ist und Grenzen von SchülerInnen im Blick hat.

Heikel daran könnte das Alter der SchülerInnen sein. Mit zunehmendem Alter gestaltet sich Berührung schwieriger, so Schmitt. Darauf verweist auch von der Groeben in einem Artikel über Rituale im Unterricht. In der Laborschule in Bielefeld könnten SchülerInnen im Morgenkreis in den Klassen 5 bis 7 auch mal auf dem Schoß der Lehrenden sitzen. Wenn aus Kindern allerdings Jugendliche geworden sind, käme es nicht mehr zu dieser Nähe, und die Atmosphäre werde sachlicher (PÄD D 07 99: 13). Annehmen ließe sich mit Elias, dass aufgrund des durchlaufenen Zivilisationsprozesses mit zunehmender Körperkontrolle, die auch erwartet wird, die Berührung, hier zugleich als emotionale verstanden, ihre Unschuld verliert. Berührung wird zur Grenzverletzung, so wie die Lehrerinnen es im Interview dargestellt haben. Zunehmendes Alter bedeutet zunehmender Abstand und Abstand Rationalität bzw. Sachlichkeit im Gegensatz zu Nähe, die zugleich Emotionalität konnotiert.

Jedoch ist das nicht alles, was problematisch sein könnte. Ebenso wichtig scheint es, hervorzuheben, dass die Berührung nur auf der Schulter erfolgen soll. Die Schulter wird zu einem harmlosen Körperteil, das sich in der Situation der Berührung nicht durch dieselbe Intimität wie das Halten der Hand (jenseits einer Begrüßung) auszeichnet. Gudjons schreibt, dass die Lehrerin »leicht« die Hand auf die Schulter des Jungen legt – vorsichtig, ohne Gewalt und so die Grenze nicht überschreitend. In der kleinschrittigen Arbeitsanleitung bei Schmitt, mit der diese »Fertigkeit« erlernt werden kann, wird die damit einhergehende Handhaltung spezifiziert und die Schritte, die vollzogen werden müssen, aufgelistet: »2. Legen Sie [...] Ihre Hand mit leicht gespreizten Fingern sanft auf die Schulter. 3. Verstärken Sie behutsam den Druck, aber achten Sie darauf, dass der Schüler sich noch völlig frei bewegen kann. Folgen Sie ggf. seinen Bewegungen.« (ebd.) Als Ziel wird die Nachhaltigkeit der Berührung genannt, die SchülerInnen sollen »das Gefühl der unmittelbaren Körpernähe des Lehrers auch dann noch empfinde[n], wenn dieser schon weg ist.« (ebd.) Damit erklärt sich die Bezeichnung »Geisterhand« – sie

kommt nicht nur geisterhaft aus dem Jenseits, weil sie sich den SchülerInnen von hinten unbemerkt nähert, sondern sie bleibt als Geist der Lehrkraft erhalten, indem sie sich möglichst nach hinten, außerhalb des Blickfelds, verzieht. Ist ihr Geist es, der zur Konzentration anhält? Ist es dann nicht vielleicht doch eher die Anspannung, die den betreffenden Schüler die Haltung beibehalten lässt?

Die NLP-nahe Übung, die in der Logik der seriellen Schritte des »Klassenmanagements« steht, nachdem in diesem »Training« grundlegende Expertisen des (richtigen) Disziplinierens eingeführt wurden und die Ausführenden bereits Fortgeschrittene sind, ist im gesamten Korpus die einzige, die Berührung zum Gegenstand macht. Dabei zeigen sich ähnliche Legitimierungen und Problemandeutungen, wie sie die interviewten Lehrerinnen nennen. Jedoch wird die Funktionalisierung als disziplinierendes Mittel noch stärker herausgekehrt. Die individuelle Grenze der jeweiligen SchülerInnen wird zwar benannt, aber sie existiert immer nur als »Entweder-oder-Entscheidung«. Es gibt diejenigen, bei denen es so funktioniert, und diejenigen, deren Grenze bereits überschritten wird. Als eingesetzte Technik spielt weder die konkrete Situation noch eine Reflexion der Beziehung und der Statusungleichheit sowie der Machtpraktik als solcher eine Rolle. Die Altersgrenze und die Grenzüberschreitung entstehen aufgrund gesellschaftlicher Konventionen und damit verknüpfter Praktiken von Nähe und Distanz sowie innerhalb bestimmter Bilder von Professionalität – Gründe bzw. Reflexionen, die im letzten Beispiel jedoch außen vor bleiben.

Die individuelle Grenze von SchülerInnen gegenüber Personen in bestimmten Situationen und innerhalb der Institution Schule, in die die obigen gesellschaftlichen Diskurse eingehen und in denen kulturelle Aspekte üblicherweise ausgelassen werden, findet sich im Titel eines anderen Artikels. »Fassen Sie mich nicht an!« – so lautet die Überschrift, die mit dem Untertitel »Der alltägliche Umgang eines Junglehrers mit schwierigen Schülern« (PÄDD 21 02: 20) näher spezifiziert wird. Das idealtypische Zitat vom »schwierigen Schülers« zeichnet jenen dadurch aus, dass er von der Lehrkraft nicht berührt werden möchte, dass er sich dagegen wehrt, angefasst zu werden, und sich ihr gegenüber distanziert. Die Situation, aus der dieses Zitat entnommen wird, ist die, dass der Lehrer den Jungen als »Störenfried« bereits der Klasse verwiesen hat und ihn am Oberarm aus der Klasse hinausführen möchte. Der Schüler⁹ zeigt nicht nur seine persönlichen Körpergrenzen, sondern weist den Lehrenden in seine Grenzen, was den Schüler erneut zum schwierigen Schüler macht. Die Verweigerung wird im Rahmen seiner Schwierigkeit interpretiert, indem einerseits der Lehrer den Jungen nur anfasst, weil der ihn bereits in

9 Könnte es auch eine Schülerin sein?

eine schwierige Situation gebracht hat. Andererseits würden sich, so scheint es, »einfache« SchülerInnen auch nicht lautstark zur Wehr setzen oder hätten der körperlichen Berührung weniger entgegenzustellen. Hier wird eine Ambivalenz deutlich, die sich auch schon in den Interviews mit den Lehrerinnen zeigte, dass die Beherrschung eines altersgemäßen Körperhandelns zwar vorausgesetzt und erwartet wird, das Widerstreben gegenüber körperlicher Nähe aber zugleich als Schwierigkeit oder Defizit erachtet wird.

Zudem verweist die Bezeichnung »Junglehrer« darauf, dass davon ausgegangen wird, dass diese Szene erfahrenen LehrerInnen wohl nicht passiert wäre. Zugleich bleibt unreflektiert, das sich hier auch ein Konflikt »unter Männern« abspielen könnte – zumindest aus Sicht des Schülers, der Grenzüberschreitungen nicht duldet und damit die Autorität des Lehrers in Frage stellt. Auf diese Weise wird in einem solchen Konflikt mitverhandelt, wessen Deutung der Situation sich durchsetzen kann. Innerhalb der Schule sind die Möglichkeitsräume zwischen jungen Männern davon bestimmt, ob sie noch als Schüler oder schon als Mann bzw. Lehrer agieren. Außerhalb dieses gesellschaftlichen Rahmens würde man die Szene ganz anders interpretieren.

Die Auseinandersetzung und Interpretation der Einzelbeispiele lassen das, was ich eingangs mit »Leerstelle im Diskurs« betitelte, gar nicht mehr so »leer« erscheinen, da sie die diskursive Rahmung dessen, was nicht gesagt wird, hervorheben, indem sie auf andere Diskurse, wie z. B. Pubertät oder Individualität, verweisen. Um die Aussage der diskursiven Leerstelle noch einmal zu überprüfen, ist über die Ausnahmebeispiele hinaus ein Blick in die Literatur erforderlich, die sich mit Körpersprache im Unterricht beschäftigt.¹⁰ Inwiefern werden Körperkontakte zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sowie umgekehrt thematisiert oder problematisiert? Insgesamt zeigt sich dort das gleiche Bild: Größtenteils findet körperliche Berührung innerhalb nonverbaler Unterrichtskommunikation gar keine Erwähnung (Heidemann 2003; ausgenommen ein Aufsatz von Rosenbusch/Schober 2004), oder es werden entsprechend den obigen Ausführungen knapp die zentralen Dimensionen aufgemacht: Fürsorglichkeit bei jungen SchülerInnen, Berührung der Schulter oder des Arms, Ablehnung bei Pubertierenden, vertrauensvolle Beziehung als

10 Die Bedeutung nonverbaler Kommunikation im Unterricht wird von den AutorInnen hoch eingeschätzt. Beispielsweise schreiben Heinz S. Rosenbusch und Otto Schober in ihrem Vorwort als ersten Satz: »Es dürfte wenige Berufe geben, bei denen Mechanismen nonverbaler Kommunikation eine größere Rolle spielen als im Lehrerberuf.« (ebd. 2004: V) In der Anzahl der Publikationen spiegelt sich dies auf den ersten Blick allerdings nicht wider: Es sind lediglich vier deutschsprachige (Lehr-)bücher. Allerdings existieren von allen jeweils mehrfache zum Teil überarbeitete Auflagen, was wiederum für die Nachfrage spricht. Zugleich scheint das, was geschrieben wird, nicht besonders diskussions- oder fragwürdig zu sein, wenn es keine Publikationen darüber hinaus gibt.

Grundlage (Rosenbusch 2004: 149; Caswell/Neill 2003: 194-198). Einen längeren Abschnitt widmen Chris Caswell und Sean Neill in ihrem Buch, das aus dem Englischen übersetzt wurde, dem Thema Berührungen. Dabei beziehen sie auch eigene Studien ein, in denen SchülerInnen befragt wurden. Sie thematisieren die Problematik der Wahrnehmung von Grenzen, die für LehrerInnen vor allem in der Angst vor Missbrauch von Kindern bestünde wie auch davor, unprofessionell zu erscheinen. Hilbert Meyer und Liane Paradies bringen in ihrer Broschüre »Körpersprache im Unterricht« die beobachtete Tabuisierung auf den Punkt, indem sie diese auf eine bestimmte Weise selbst fort-schreiben. Im Abschnitt »Körperkontakt« innerhalb der Benennung von Grundbegriffen zur Beschreibung von Körpersprache steht der einführende Satz: »Körperkontakt braucht nicht definiert werden; er stellt sozusagen den ›Grenzwert‹ der Intimzone dar.« (Meyer/Paradies 2005: 22) Damit erklären und verfestigen sie gewissermaßen die Leerstelle im Diskurs. Wenn es etwas nicht geben darf bzw. nur in bestimmten Situationen – sie führen die Grundschule sowie bestimmte Unterrichtsfächer auf wie Sport, Musik oder Werken, die sie als traditionell ganzheitlich bezeichnen und in denen körperlich unterstützt werden muss –, dann muss dieses »Etwas« auch nicht näher definiert werden. Es bleibt unmittelbar auf die Sache bezogen außerhalb eines diskursiven Raumes; als Unsagbares gehört es nicht in den Möglichkeitsraum dessen, was gesagt werden kann (Schneider/Hirsland 2005: 270f.). Allerdings weisen darauf wiederum auch die beiden oben genannten AutorInnen selbst hin: Sie prangern die Tabuisierung an, die sie mit rigiden gesellschaftlichen Normen erklären, können aber nicht außerhalb eben jener diskursiven Praktiken argumentieren.

Wenn über Körperkontakte im engen Sinne nicht bzw. kaum gesprochen wird, werden sie vielleicht mittels nicht-textförmiger diskursiver Praktiken auf andere Weise zum Thema. Mit dieser Idee schaue ich abschließend auf das Bildmaterial des Zeitschriftenkorpus. Wie werden die Beziehungen von LehrerInnen und SchülerInnen dargestellt? Welche Rolle spielen körperliche Nähe und Berührungen dort? Die Betrachtung des Bildmaterials in den Zeitschriften, aus denen ich Artikel systematisch und detailliert analysierte, sowie stichprobenartig in weiteren Ausgaben, bestätigen das bisher Geschriebene. Körperkontakte sind generell kaum abgebildet, und zwischen Lehrenden und SchülerInnen schon gar nicht. Über dieses sehr eindeutige Ergebnis hinaus, dass über körperliche Beziehungsebenen nicht geredet wird, lassen sich jedoch wieder weitere aufschlussreiche Darstellungen beobachten bzw. vermissen.

Die drei Zeitschriften unterscheiden sich im Umfang ihrer Präsentation von Bildern sehr, jede hat ihr eigenes Bilder- bzw. Bebilderungskonzept, wozu sowohl das quantitative Verhältnis von Text und Bild als auch verschie-

dene Bildgenres gehören (vgl. Kap. ›Auswertungsmethoden‹).¹¹ In der ›Pädagogik‹ haben wir es vor allem mit Schwarz-Weiss-Fotografien, zum Teil auch mit Zeichnungen zu tun. Insgesamt wird das Heft großzügig bebildert. Fotografien vermitteln als besondere Sorte Bild so etwas wie Echtheit oder Authentizität. Beim Fotografieren wird ein Moment »als Schnitt durch die Zeit und den Raum« (Mietzner/Pilarczyk 2003: 23) festgehalten und in neue Beziehungen gesetzt, der tatsächlich in irgendeiner Weise stattfand. Fotos suggerieren so reale Situationen und reale Menschen – also gewissermaßen Objektivität. Das hat sich auch mit dem Wissen über Manipulierbarkeit durch digitale Fotografie kaum verändert.¹²

Fotografien gibt es im ›Päd Forum‹ nur selten. Überhaupt gibt es nur sehr wenige Bilder, meist sind sie gezeichnet, vielfach karikaturistisch, oder es handelt sich um historische Bilder (Gemälde, Zeichnungen, Fotografien). Die gezeichneten Bilder abstrahieren von konkreten Personen und arbeiten zum Teil mit anderen Symbolen. Ebenso ist es im ›Schulmagazin 5 bis 10‹; dort sind es vielfach Zeichnungen mit karikativem Charakter, der insbesondere durch die Bildunterschriften entsteht. Hier ist allerdings zu unterscheiden zwischen Bildern, die sich an die LeserInnen der Zeitschrift richten, und Abbildungen, die darüber hinaus als Unterrichtsmaterialien für die SchülerInnen bestimmt sind. Letztere vermitteln mehr Eindeutigkeit, dieser Eindruck wäre allerdings noch genauer zu überprüfen.

Ich habe die verschiedenen Bildgenres deshalb so ausführlich beschrieben, weil sie im Zusammenhang damit stehen, was jeweils dargestellt wird bzw. werden kann. Was »abgebildet« wird, scheint vom Wie der Darstellung abhängig zu sein. So wurde bei der Recherche deutlich, dass in der Zeitschrift ›Pädagogik‹, die durch den Einsatz der Kamera eine ausgesprochene Nähe zum Schulalltag suggeriert und herstellt, nicht nur körperliche Berührungen nicht vorkommen. Auch pädagogische Beziehungen werden sehr selten dargestellt. Entweder sind vorwiegend SchülerInnen *oder* zu wesentlich geringem Anteil LehrerInnen zu sehen. Beide jedoch gemeinsam auf einem Bild zu

11 Zum Konzept der Zeitschrift ›Pädagogik‹ finden sich bei Pilarczyk und Mietzner (2005: 205) einige Informationen.

12 Zu den Veränderungen durch die Digitalisierung der Fotografie und deren Verhältnis zum tradierten gesellschaftlichen Umgang und der (Re)Produktion von Fotografien schreibt Bernd Stiegler: »Durch die Digitalisierung ist die Fotografie zwar zum Medium der technischen Manipulierbarkeit geworden, mit dem wir tagein tagaus zu tun haben, aber gleichzeitig haben die tradierten gesellschaftlichen und ästhetischen, diskursiven und lebensweltlichen Formen, die die Fotografiegeschichte hervorgebracht hat, keineswegs ihre Gültigkeit verloren. [...] Wir glauben nicht länger an die Objektivität der Fotografie, wohl aber daran, dass Fotografien in spezifischer Weise unsere Wirklichkeit *sind*.« (Stiegler 2004: 32, Herv. i. O.)

sehen, d. h. in einer Situation, gehört zu den Ausnahmen. Auch im ›Päd Forum‹ ist das so, allerdings geht diese Zeitschrift insgesamt mehr über den Bereich der Schule hinaus. Interessant ist, dass in den karikativen Zeichnungen im ›Schulmagazin 5 bis 10‹ dagegen häufig LehrerInnen und SchülerInnen dargestellt werden, doch auch hier ist Berührung ausgeschlossen.

Ich möchte hier auf eine besonders augenfällige Ausnahme in der Zeitschrift ›Pädagogik‹ zurückkommen – auf eine Ausnahme, die in einem der Themenschwerpunkte dann doch zur Regel wird. Dieser trägt den Titel: »Beruf: Lehrer/Beruf: Lehrerin. Oder: Was wissen wir über den Lehrerberuf? (Pädagogik 4/1997). Die bildliche Berufsdarstellung besteht im Wesentlichen in der Darstellung von jeweils individuellen Bezügen zu SchülerInnen, d. h. von Gesprächen entweder mit einzelnen SchülerInnen oder mit einer kleinen Gruppe von SchülerInnen. Das ist insofern bemerkenswert, als sich zum einen solche Bilder sonst selten finden, obwohl pädagogische Professionalität übergreifendes Thema der Zeitschrift ist. Zum anderen stellen die Bilder ausschließlich individuelle Kommunikationssituationen dar; die Lehrkraft, die vor einer Schulklasse steht, gibt es dort nicht.



Abbildung 7

Abbildung 8





Abbildung 9

Deutlich wird in den Fotos die Präsentation der Lehrkraft auf Augenhöhe. Assoziieren lässt sich damit eine respektierende, gleichrangige, partnerschaftliche, individuelle Beziehung. Augenhöhe ist dabei eine relative Größe. Im Beispiel blickt die Lehrerin sogar ein wenig auf, was sie vor dem Schüler aber in Bezug auf ihre Position nicht kleiner erscheinen lässt. Dargestellt wird eine bestimmte pädagogische Gebärde, die verschiedenen gewichtete Aspekte vereint: individuelle Zuwendung, eine Erwartungshaltung sowie einen Zeigegestus, den das obige Bild nicht enthält, der aber häufig vorzufinden ist. Werden solche individuellen Zweiergespräche gezeigt, fällt auf, dass vor allem Lehrerinnen abgebildet werden, während Lehrer eher im Zusammenhang mit einer Gruppe dargestellt werden. In Weiblichkeit typisierender Weise ist es die Lehrerin, die Nähe zu den SchülerInnen herstellt. Dass gleiche Augenhöhe nicht unbedingt gegenseitiger Blickkontakt heißt, zeigt sich auch immer wieder.

Mit den Beobachtungen in dieser Zeitschriftenausgabe zum Berufsbild, die sich sicherlich noch ergänzen ließen, habe ich mir noch einmal die Zeitschriften angeschaut und festgestellt, dass die »klassische Frontalunterrichtssituation« als Bild kaum zu finden ist. Nun ließe sich einwenden, dass sich eine solche Situation im Ganzen nur schwer und mit hohem technischen Aufwand fotografisch einfangen ließe, da es bedeuten würde, den gesamten Raum aufzunehmen.¹³ Insofern liegt es doch nahe, entweder SchülerInnen oder LehrerInnen oder beide im Einzelgespräch abzulichten, ansonsten müsste die Lehrkraft den Platz am frontal vor der Tafel stehenden Pult verlassen. Verein-

13 Solche Aufnahmen gibt es aber durchaus, beispielsweise in den Fotoanalysen von Pilarczyk und Mietzner, in denen sie pädagogische Gesten von LehrerInnen und Gesten von SchülerInnen in ihrer Historizität untersuchen (2005: 165; 190ff.).

zelt gibt es solche Fotografien von Lerngruppen – hier sitzen die Lehrenden jedoch zumeist im Kreis der Schulklasse und die übliche Sitzordnung ist aufgehoben.

Ich habe auch von Ausnahmesituationen in der Zeitschrift ›Pädagogik‹ geschrieben, in denen körperliche Berührungen zwischen LehrerIn und SchülerIn sichtbar werden. Sie lassen sich thematisch – d. h. in Bezug auf den Text, mit dem sie in Zusammenhang gebracht werden – genauer markieren: Ausnahmen zeigen sich, wenn es um integrative Pädagogik geht, um Suchtprävention oder Mädchen- und Jungenarbeit. Oder das Foto steht als metaphorisches Symbol, beispielsweise wenn ein Schüler von seiner Lehrerin seine Körpergröße vermessen bekommt, sie ihn dabei am Kopf berührt und der darunter stehende Text sich auf Maßnahmen aufgrund der PISA-Studien bezieht. Nicht nur das Foto stellt eine Ausnahme dar, sondern es sind Ausnahmesituationen im Schulalltag, die fotografiert werden. Entweder wird individuelle Förderung aufgrund eines Defizits demonstriert, oder als Ziel wird die Stärkung der Persönlichkeit der SchülerInnen genannt, in der auch besondere Nähe zum Körper zugelassen ist, ja sogar als körperbezogene Arbeit ein Teil didaktischer Praktiken ist (vgl. Kap. ›Gelehrige und entspannte Körper‹).

Wenn auch die ›Pädagogik‹ – auf die ich hier vor allem zurückkomme, weil sie eine Fülle von Bildmaterial bereitstellt – kaum pädagogische Beziehungen ins Bild rückt, so wird doch mit den Fotografien, die sie zeigt, etwas über die gewünschte pädagogische Beziehung ausgesagt. Und zwar in Bezug auf eine gute Unterrichtspraxis, wie sie in den Texten verhandelt wird. Diese bringt nämlich vorwiegend aufmerksame SchülerInnen hervor, so scheint es. Die vielen großformatigen Portraits stellen vor allem aufmerksam wirkende SchülerInnen ins Rampenlicht. Dies ist zwar zunächst ein subjektiver Eindruck, der jedoch diskursiv eingebettet wird, indem z. B. im Heft ›Aufmerksamkeit‹ (1/2005) explizit vorgeführt wird, welche Gesten als Aufmerksamkeitsgesten verstanden werden, da dort die Texte unmittelbar auf die Bilder bezogen sind. Im Gegenzug finden wir im Themenheft ›Langeweile‹ (9/1997) Gesten, die eben nicht Aufmerksamkeit bedeuten. Mit dem Prozess der medialen Vermittlung wird der Idealtyp einer Schülerin bzw. eines Schülers entworfen.¹⁴ Pilarczyk und Mietzner konstatieren bei ihrer Analyse von Unterrichtsfotografien: ›Erst muss es eine pädagogische Idee des ›guten Schülers‹ geben, um diesen fotografieren zu können, und gleichzeitig wird solch ein Idealtyp durch das Foto überhaupt erst in Szene gesetzt.‹ (Pilarczyk/Mietzner

14 In der bereits genannten Analyse von Pilarczyk und Mietzner stellen die Autorinnen für den Zeitraum 1990 bis 2000 fest, dass zu Beginn der 1990er Jahre fast doppelt so viele Mädchen abgebildet wurden. Ihre These ist, dass Schülerinnen in ihrer Körperinszenierung diesem Idealtyp eher entsprechen und deshalb solche Fotografien dominieren (ebd.: 213).

2005: 189) Dieser Typ wird gelegentlich konterkariert durch Gegendarstellungen (wie im Beispiel der Langeweile), doch stärkt diese Abweichung vom Ideal das Ideal dadurch, dass die Abweichung meist auch über den Text als solche näher bestimmt wird.

Der Exkurs auf das Bildmaterial bestätigt noch einmal, dass Körperkontakte zwischen LehrerInnen und SchülerInnen nicht thematisiert werden, sich also hier so etwas wie eine diskursive Leerstelle zeigt. Darüber hinaus lenkt er die Aufmerksamkeit darauf, dass zumindest in der Zeitschrift ›Pädagogik‹ vor allem ein Idealtyp »aufmerksame/r SchülerIn« dargestellt wird, sich Schule in dieser »Bilderwelt« allerdings kaum durch institutionell geprägte pädagogische Beziehungen auszeichnet. Dieses Ergebnis müsste bzw. könnte nun weiter spezifiziert und hinsichtlich der Einbeziehung verschiedener Bildgenres und der Einbeziehung von Bild-Text-Komplexen differenziert werden.

Körperlicher Bezug als Teil pädagogischer Beziehungsarbeit

Ausgehend von den Beobachtungen in der Schulklasse, dass die Lehrerinnen die SchülerInnen an ihren Plätzen aufsuchen, sich auf gleiche Augenhöhe begeben, ihnen mal über den Rücken streichen, die Hand auf die Schulter legen oder auch gegen die Stuhllehne treten, rückte die Frage in den Fokus, inwiefern dies Instrument pädagogischer Kommunikation ist. Körperkontakte werden zum pädagogischen Mittel von einer bestimmten Machtposition aus. Als pädagogische Gesten finden sie in einem Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle statt, eine Dimension, die verloren geht, wenn ausschließlich individuelle Körpergrenzen darüber entscheiden, ob eine Schülerin berührt wird oder nicht. Die SchülerInnen können auf Berührungen immer nur aus ihrer Position heraus reagieren, die Möglichkeit, ebenfalls die Hand auf die Schulter der Lehrkraft zu legen, haben sie – von Ausnahmen, wie ich sie dargestellt habe, abgesehen – eigentlich nicht. Diese Ausnahmen werden von Lehrenden entweder als Grenzüberschreitung der SchülerInnen wahrgenommen oder aufgrund des Alters der SchülerInnen, ebenso wie ihres spezifischen Status als HauptschülerInnen, legitimiert.

Insgesamt wird bei der Betrachtung deutlich, dass eine bestimmte körperliche Nähe zwischen LehrerInnen und SchülerInnen Beziehungen herstellt, beeinflusst und verändert und eben mehr ist als eine losgelöste Geste. Es spannt sich ein Netz von Nähe und zum Teil auch Freundschaft sowie Distanz und Respekt, allerdings niemals losgelöst von den spezifischen Strukturen der Institution Schule. Beobachten lässt sich ein »Nähe-Distanz-Spiel«, welches sich für alle Beteiligten nicht nur auf das jeweilige Gegenüber, sondern vor allem auch auf den schulischen Rahmen als solchen bezieht: Was ist darin mög-

lich – sowohl für die SchülerInnen (z. B. als Jugendliche oder Kinder) wie auch für die LehrerInnen (z. B. als Eltern oder FreundIn)? Ob Grenzen dabei überschritten werden und welche die zu überschreitenden Grenzen überhaupt sind, entscheidet sich in der Regel situativ. Die jeweils konkreten Grenzen werden innerhalb bestimmter Rahmungen und Diskurse ausgehandelt, bzw. es wird wie beim Beispiel des Fotos vom Klassenfest nachträglich von Professionellen geklärt, ob und inwiefern wer welche Grenzen verletzt hat und wie damit umzugehen ist.

Es bleibt die Schwierigkeit, über Körperliches zu sprechen, wie sich in den Interviews und in den Fachzeitschriften zeigt. Zum einen, weil Körperkontakte außerhalb des Privaten tabuisiert sind, zu einem großen Teil sexualisiert werden, und zum anderen, weil es nur begrenzt Worte für Körperliches gibt. So bleibt z. B. offen, anhand welcher Signale LehrerInnen erkennen, dass SchülerInnen Grenzen signalisieren. Wahrscheinlich funktionieren solche Grenzziehungen vor allem über leibliche Wahrnehmung, d. h. es kommunizieren die Körper miteinander, ohne dass dies reflexiv wird. Losgelöst von moralisch-professionellen Diskursen sind aber auch diese Wahrnehmungen und ihre Interpretationen nicht, auch wenn bzw. gerade weil sie nicht unmittelbar verbalisiert werden können.