

## Diskursanalytische Ethnographie – Forschungsprozess und Methoden

---

Ausgehend von der These, dass Erziehung am Körper ansetzt, analysiere ich die Darstellung dieses Verhältnisses von Körper und Erziehung in pädagogischen Praktiken sowie die Art und Weise seiner Thematisierung und Problematisierung in schulpädagogischer Fachliteratur. Es gilt, das diskursive Feld zu systematisieren und Zusammenhänge von »körperorientierten« Themen und Erziehungs- und Bildungsdiskursen herauszuarbeiten. Dabei gehe ich über das Vorgehen der meisten Diskursanalysen hinaus, welche im weitesten Sinne öffentliche Diskurse oder Progammatiken untersuchen. Indem ich nicht nur in Form von Texten und Bildern vorliegende fachspezifische Materialien, sondern auch ethnographische Daten in die Analyse einbeziehe, nehme ich das Reden über Körper(lichkeit) sowie Körperpraktiken in Interaktionen im Unterricht in den Blick. Mittels diskursanalytischer Verfahren untersuche ich, ob es jenseits des »Körperbooms«, welcher vor allem den willentlich »markierten« Körper fokussiert, eine Thematisierung weniger an der Oberfläche der Texte, z. B. implizit in Form opaker Verweise auf den disziplinierten, gesellschaftsfähigen Körper gibt.

Ethnographische Feldforschung und insbesondere der am häufigsten damit verknüpfte methodische Zugang der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Friebertshäuser 1997; Lüders 2000) eignen sich besonders, um Interaktionen und Körperpraktiken zu beobachten und »eine genaue Beschreibung sozialer Ordnungen« (Kelle 1997: 199) abzugeben. So ist Alltagshandeln zu beobachten, das zu einem großen Teil unbewusst und auf Nachfragen hin von den Beteiligten nicht sprachlich verfügbar ist, »weil sie es im Modus des Selbstverständlichen und der eingekörperten Routine haben« (Amann/Hirschauer 1997: 24). Und genau diese soll neben dem Reden über Körper(lichkeit) fokussiert werden. Ethnographische Feldforschung arbeitet mit einer Mischung aus

»dichter Beschreibung« (Geertz 1983: 294)<sup>1</sup>, wissenschaftlicher Analyse, Interpretation und Reflexion, wobei die Sammlung und Auswertung der Daten weitgehend bzw. in bestimmten Phasen gleichzeitig stattfinden. Theoretische und empirische Prozesse sind also wechselseitig miteinander verwoben (vgl. Friebertshäuser 1997: 511); das umso mehr, als sich die Forschungsarbeit und auch die Art der Auswertung der Daten in diesem Fall an der Grounded Theory (Glaser/Strauss 1998) orientieren. So ist es möglich, sich verhältnismäßig offen zunächst auf die Praktiken und Regeln des Feldes einzulassen und diese zum Gegenstand der weiteren Forschung zu machen, von denen aus dann die Auseinandersetzung mit dem Zeitschriftenkorpus beginnen kann.

Die Verbindung von ethnographischer Forschung und Diskursanalyse ist ein Novum, weshalb ich im Verlauf der Arbeit etliche methodische und methodologische Fragen zu klären hatte. Da es bei diesem Vorgehen bisher wenig Erfahrungen gibt, kann die kritische Reflexion einer solchen »diskursanalytischen Ethnographie« für weitere ähnlich angelegte Untersuchungen sehr aufschlussreich sein. Ich sehe die Arbeit als einen ersten Schritt an, dem noch viele weitere methodologische und forschungspraktische Diskussionen folgen müssen. Um dies zu tun und das Vorgehen im Sinne formulierter Gütekriterien qualitativer Forschung transparent und nachvollziehbar zu machen (Steinke 2000: 324f.), rekonstruiere ich im folgenden Kapitel den Forschungsprozess und diskutiere damit einhergehende methodische Fragen.

## **Körperpraktiken in schulischen Interaktionen – zum Prozess der ethnographischen Feldforschung**

Da sich meine Forschungsfragen innerhalb des ethnographisch arbeitenden Lehr-Forschungsprojekts zu »Körperinszenierungen im Jugendalter« im schulischen Rahmen entwickelten, beginne ich mit dem Einstieg in dieses Feld. Die gesamte Forschungsgruppe bestand aus 20 MitarbeiterInnen, davon waren 15 Studierende. Während sich die Beobachtungsgruppe vor Ort aus acht Personen zusammensetzte, die im Unterricht einer 7. Hauptschulklasse und in den Pausen beobachteten, waren in die Auswertung der dort entstandenen Materialien weitere MitarbeiterInnen involviert. Den Zugang zur Schulklasse ermöglichte eine pädagogische Mitarbeiterin der Universität. Die angefragten jungen, emanzipierten LehrerInnen waren sehr am Projekt interessiert sowie an einer Zusammenarbeit mit WissenschaftlerInnen, die ihnen eine besondere Art der Rückmeldung sowie Reflexion ermöglichen konnten, mit der sie bereits gute Erfahrungen gemacht hatten.

---

1 Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Clifford Geertz führt Amann (1997: 298ff.).

Neben der teilnehmenden Beobachtung als wesentliche Erhebungsmethode haben wir Interviews mit Schülerinnen und Schülern geführt. Um der angenommenen Schwierigkeit entgegenzuwirken, dass besonders der (noch dazu sich gerade in diesem Alter stark verändernde) eigene Körper und die eigenen Körperpraktiken nur schwer sprachlich erfasst werden können, haben wir den Befragten Bilder vorgelegt, die als Erzählaufforderung dienen. Da in den Interviews von der Anlage der Interviews her ebenso wie von den Interviewten selbst kaum Bezüge zur Institution Schule hergestellt wurden, habe ich sie in meine Analyse nicht einbezogen. Einen größeren Stellenwert erhalten dagegen die Experteninterviews, die mit den Lehrerinnen geführt wurden. Die Lehrerinnen haben den Status von »Expertinnen«<sup>2</sup>, weil sie als solche ein »Sonderwissen« haben und ihre Expertise sozial institutionalisiert ist. Sie interessieren als in den schulischen Kontext eingebundene Akteurinnen. Zugleich ist bei dieser Typisierung besondere Vorsicht geboten, denn ihr Expertenstatus kann eben auch nur im institutionellen Kontext interpretiert werden, d. h. ihr Wissen über »ihre« SchülerInnen muss daran rückgebunden werden, indem die spezifischen Hierarchien dieser Beziehung bei der Analyse des Interviews einbezogen werden. Es ist ein spezielles Handlungswissen, welches aber gerade für meine Fragestellungen interessant ist.

Die gesamte Feldphase erstreckte sich über ein halbes Jahr. Vier Monate lang haben wir an zwei Tagen der Woche die Klasse im Unterricht der beiden im Team arbeitenden Lehrerinnen sowie einer Fachlehrerin und eines Fachlehrers<sup>3</sup> beobachtet. Dabei waren sowohl der Unterricht als auch die Pausen sowie Klassenfeste von Interesse. Letztere ermöglichten uns, mit den SchülerInnen in Kontakt zu kommen. Die Unterrichtsstrukturen ließen dies schließlich nicht ohne Weiteres zu. Während der Unterrichtsbeobachtungen fertigten wir in einem Feldtagebuch bereits Notizen an, die im Anschluss daran noch einmal systematisch protokolliert wurden. Von den meisten Beobachtungen stehen mehrere Protokolle für die Auswertung zur Verfügung, da in der Regel mindestens zwei Forschende vor Ort waren. Bei regelmäßigen Treffen haben wir den Forschungsprozess reflektiert, die Ergebnisse gingen dann wieder in das weitere Vorgehen ein.

2 Die Diskussion um diese Kategorie und ihre wissenschaftstheoretischen Hintergründe lassen sich bei Bogner/Menz (2002: 39ff.) und Meuser/Nagel (2002: 73f.) nachlesen.

3 In der folgenden Analyse stehen ausschließlich die Praktiken der Lehrerinnen im Fokus, da ich den Sportunterricht des Lehrers aus zwei Gründen unberücksichtigt lasse, auch wenn er in Bezug auf Körper und Schule eigentlich nahe läge: Zum einen, weil der Sportunterricht einen weiteren Bereich eröffnet, der aufgrund spezieller, für anderen Unterricht nicht typischer Raum-Körper-Regime gesonderte Betrachtung bedürfte (vgl. Klein 1984). Zum anderen, weil das Material für eine solche Auseinandersetzung zu begrenzt ist.

Die (möglichst heterogene) Forschungsgruppe war von besonderer Bedeutung, um den Problemen zu begegnen, die Teil ethnographischen Forschens sind: das Verwobensein der Forschenden in der eigenen Kultur, deren selektive Beobachtung, der Rückgriff auf literarische Darstellungsformen im Schreiben und die Schwierigkeit, die Schlussfolgerungen nachzuprüfen. Bourdieu schlägt eine reflexive Anthropologie vor, die versucht, die Doxa und Bias der eigenen Deutung aufzuklären (Bourdieu/Wacquant 1996). In diesem Prozess spielt die Forschungsgruppe eine große Rolle. Die Arbeit im Forschungskolloquium, in der sowohl ein geteiltes Kontextwissen über die Situationen besteht, als auch Außenstehende mit einem fremden Blick mitwirken, ermöglicht durch »intersubjektive Nachvollziehbarkeit« (Steinke 1999: 207) eine »kommunikative Validierung« der Daten (vgl. auch Friebertshäuser 2001: 131).

### **»Es riecht nach Schule« – erste Eindrücke im Forschungsfeld**

Nach diesem Überblick über die Rahmendaten der Feldforschung möchte ich mit der folgenden Passage, welche ich aus mehreren Beobachtungsprotokollen zusammengestellt habe, einen bzw. meinen ersten Eindruck vom Forschungsfeld vermitteln. Begeben wir uns also in die Schule...

Es ist Dienstagmorgen 8.30 Uhr und ich befinde mich samt allerlei Grüppchen von SchülerInnen auf dem Schulhof einer Hauptschule. Einige ForschungskollegInnen sind schon da und ich geselle mich zu ihnen. Von den SchülerInnen werden wir neugierig beäugt. Als sich alle eingefunden haben – fünf Frauen und drei Männer – gehen wir gemeinsam in das Schulgebäude. Da die erste Schulstunde noch nicht zu Ende ist, warten wir auf dem Gang vor dem Klassenzimmer, bis es zur Pause läutet. Wie früher! Nur dass die Glocke nicht weithin zu hören ist, sondern eine Leuchte diesen – im Unterricht sitzend oft sehnlich erwarteten – Moment markiert. Erinnerungen an die eigene Schulzeit werden wach. Sogar der Geruch im Haus ist derselbe.

Von den zwei Lehrerinnen der Klasse, die im Teamteaching zumeist gemeinsam unterrichten, werden wir freundlich begrüßt, auch die ersten SchülerInnen nehmen mit Blicken Kontakt zu uns auf. Ein Junge nimmt mir bereitwillig einen Stuhl ab, den ich aus einem anderen Raum hole – denn so viele Sitzgelegenheiten gibt es hier gar nicht, um mit einer achtköpfigen Forschungsgruppe Platz zu finden. Dies soll auch nicht immer so sein, heute möchten wir uns aber der 7. Klasse gemeinsam vorstellen. Wir verteilen uns hinter den in U-Form aufgestellten Schulbänken im Raum. Auf der Fensterseite sitzen sämtliche Mädchen, die Jungen, die zwei Drittel der Klasse ausmachen, belegen die anderen Plätze. An den Wänden hängen jede Menge Werke aus dem Kunstunterricht – wie es scheint –, es gibt kaum noch freien Platz. Die Regale sind angefüllt mit Büchern und Spielen, auf den sonnenbestrahlten Fensterbänken stehen Grünpflanzen. In der hinteren Reihe an der Wand befinden sich einige Computer, sie wirken eher abgestellt, als dass sie den Eindruck eines nutzbaren

Arbeitsplatzes vermitteln. An der Tafel stehen Hausaufgaben angeschrieben. Daneben hängen eine Pinnwand mit einem Klassenfoto und ein großer, von hinten gut einsehbarer Stundenplan.

Zu Beginn der Stunde stehen alle SchülerInnen auf. Ein Junge wird aufgefordert, seine Baseballkappe abzusetzen, woraufhin er antwortet: »Oh, hab ich vergessen!« – was mehr so klingt wie: »Man kann es ja mal probieren«. Es folgt ein mehr oder weniger zaghaftes »Guten Morgen«. Ohne lang zu überlegen, geradezu automatisch, erhebt sich auch die gesamte Forschungsgruppe und grüßt – ebenso verhalten.

Die Lehrerinnen erklären der Schulklasse unsere Anwesenheit. Sie stellen uns als die »neuen PraktikantInnen« vor, denn, so erläuterten sie uns an anderer Stelle, an diese seien die SchülerInnen gewöhnt. So sind die SchülerInnen bereits auf uns vorbereitet, allerdings doch ein wenig erstaunt, dass so viele »PraktikantInnen« gekommen sind. Als wir im Anschluss unser Forschungsvorhaben beschreiben, wird deutlich, wie schwer es ist, aus der »Wissenschaftssprache« auszusteigen und leicht verständlich zu erklären, was wir vorhaben und worum es uns geht. Unmittelbar im Anschluss an unsere Vorstellung schreiben die SchülerInnen einen Mathematiktest. Sie müssen sofort umschalten und sich konzentrieren. Räumlich markiert und hergestellt wird dieser Bruch, indem die Schulbänke auseinandergerückt werden. Wir können die Zeit nutzen, uns weiter umzusehen und unsere ersten Eindrücke zu notieren. Nachdem die SchülerInnen ihren Test geschrieben haben, können sie in die Pause gehen. Nach unserer ersten Schulstunde können auch wir uns endlich austauschen.

Im Laufe des Schultages machen wir so unsere Erfahrungen im Feld: Den Schlüssel für die Toiletten muss man im Sekretariat oder bei den Lehrenden erbiten – wir dürfen jedoch auch das WC des Lehrpersonals benutzen; die Stühle, die uns teilweise viel zu klein sind, sind hart und unbequem – wohl nicht nur uns, dem 1,80 Meter großen Schüler wahrscheinlich ebenso wie dem kleinsten in der Klasse, dessen Füße kaum den Boden erreichen; wir erfahren etwas über Verbformen, über Sinnesorgane – nein, das Herz gehöre nicht dazu – und die Römer; das Hoftor wird in der Pause abgeschlossen; wir erhalten Eintritt zur uns in unserer Schulzeit nie zugänglichen »Hinterbühne« (Goffman 1969) – dem Lehrerzimmer; wir werden sowohl von den SchülerInnen als auch den LehrerInnen neugierig oder »einsortierend« befragt, was wir denn in »ihrer« Schule wollten; wir werden distanziert betrachtet oder ignoriert; wir werden von einem Lehrer »aufgeklärt«, dass man den SchülerInnen bloß nicht alles glauben solle... Fünf Unterrichtsstunden am Stück zu beobachten ist sehr anstrengend, nach drei Stunden sind wir schon kaum noch aufnahmefähig. Zu Beginn ist es schwierig, nicht inhaltlich dem Unterrichtsgeschehen zu folgen, sondern auf die SchülerInnen sowie auf die stattfindenden Interaktionen zu achten. Was ist wichtig festzuhalten, was kann man überhaupt sehen? Viele unsortierte Eindrücke auf einmal. Die Jugendlichen finde ich alle sympathisch. In den anschließenden Gesprächen wird aber auch schnell deutlich, dass ich vor allem diejenigen in Erinnerung habe, die sich aktiv und auffallend in Szene gesetzt haben. Nun ist es

erst einmal nötig zu sortieren, sich die Namen der einzelnen SchülerInnen zu merken und die Aufmerksamkeiten einigermaßen gleichmäßig zu verteilen.

Wir werden von der Klasse offen empfangen und für die SchülerInnen scheint es schnell zur Normalität zu gehören, dass sich »PraktikantInnen« für sie interessieren. Das erleichtert es, uns nicht wie Eindringlinge in eine »fremde Welt« vorzukommen. Die gegenseitige Annäherung erfolgt dennoch vorsichtig. Dass auch die Lehrerinnen unserem Vorhaben so offen, interessiert und unkompliziert gegenüberstehen, ermöglicht uns, neugierig zu sein und uns verhältnismäßig frei im Feld zu bewegen. (AL/AS/HA)<sup>4</sup>

## Forschungsbeziehungen

Trotz der Beobachtung durch meist jeweils zwei ForscherInnen schien sich innerhalb der Klasse schnell normaler Schulalltag einzustellen. Von den SchülerInnen wurden wir sehr unterschiedlich aufgenommen bzw. behandelt: distanziert, neugierig, herausfordernd. Wir wurden ebenso in ihre Aktivitäten einbezogen wie uns deutlich gemacht wurde, dass wir genau da nichts zu suchen hätten. Die Lehrerinnen der Klasse hatten uns als »PraktikantInnen« bei den SchülerInnen eingeführt. Dieses Etikett ermöglichte uns, mittels einer Rolle, die innerhalb der Schule vorgesehen ist und der wir wahrscheinlich als HospitantInnen am nächsten kamen, einzusteigen. Denn, so wurde schnell offensichtlich, als ForscherInnen oder Leute von der Universität, ob Professorin oder Studentin, wären wir unfassbar und fremd geblieben. Vor allem für die SchülerInnen war es von großer Bedeutung, uns innerhalb der institutionellen Schulstrukturen, die sich auf die Rolle der Lehrerin, des Schülers, vielleicht noch der Sekretärin oder des Hausmeisters und eben der Praktikantin beschränken, einordnen zu können, da es für ihr Handeln und dessen, was sie sich »leisten« können, unmittelbare Folgen hat. Das zeigt sich z. B. in folgender Situation, welche sich in ähnlich versichernder Weise immer mal wieder abspielte:

Erhan fragte irgendwann, ob ich aufgeschrieben hätte und den Lehrerinnen sagen würde, dass Maris und er von einander abgeschrieben haben. (AL)

Der Auszug aus dem Feldtagebuch spiegelt die Unsicherheit wider, inwiefern uns vertraut werden kann. Welche Position innerhalb der in der Institution

---

4 Im Anschluss an die Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen verweisen die Kürzel auf die jeweiligen AutorInnen. In diesem Fall habe ich drei verschiedene Protokolle zu einem »ethnographischen Quellentext« (Friebertshäuser 2001) zusammengeführt. Im Folgenden verwende ich jedoch meist die Originalauszüge. Des Weiteren sind die Namen der SchülerInnen und LehrerInnen verändert, um Anonymität zu gewährleisten.

Schule möglichen nehmen wir ein? Wir sind zwar keine Lehrenden, uns sind als »Erwachsene« mit dem Lehrerzimmer und der Lehrertoilette aber Räume zugänglich, die eindeutig der Lehrerschaft zugeordnet und damit für die SchülerInnen tabu sind. Zugleich sind wir eindeutig »Nicht-SchülerInnen«. Unsere Erklärungen auf die Nachfragen, was Universität, Pädagogik und ein Semester seien, verstärkten die Unklarheit der Situation eher noch, da wir dabei, um der Verständlichkeit willen, immer wieder auf den Vergleich mit der Schule zurück kamen. Wie in dieser Auseinandersetzung deutlich wird, war aber auch für uns als (größtenteils studierende) Forschende nicht immer klar, von welcher Position aus wir agieren sollten. Auch dazu ein Beispiel:

Einer der Schüler hat irgendwelche Spendenüberweisungsträger mitgenommen, nun fliegen sie auf dem Schulhof herum, weil niemand sich mehr verantwortlich dafür fühlt, sie aufzuheben und wegzuschmeißen – das wäre entschieden uncool. Ich überlege, ob ich nicht sagen soll: »Nun hebt die Dinger mal auf, da ist ein Müllimer«. Ich lasse es aber bleiben. Einerseits will ich nicht den Lehrer geben, andererseits will ich sehen, ob sie nicht doch noch von selbst drauf kommen (was nicht geschieht). (HA)

Im Laufe der Zeit hat sich diese Unsicherheit auf beiden Seiten gelegt. Wir wurden als (insbesondere junge) Frauen und Männer wahrgenommen, zu AnsprechpartnerInnen, Vorbildern, Respektpersonen, Spielgefährten usw. Vereinzelt gab es SchülerInnen, die sich (offensichtlich jedenfalls) nach wie vor nicht um uns kümmerten. Die Beziehungen zu den einzelnen Jugendlichen waren von unterschiedlicher Intensität. In den Gesprächen, wie sie häufig nach Unterrichtschluss, in den Pausen oder beim gemeinsamen Gang zur U-Bahn stattfanden, wurde auch deutlich, dass wir nicht nur als »Eindringlinge« im Feld wahrgenommen wurden, sondern wie wichtig wir für einige SchülerInnen wurden und welchen Einfluss wir mit unserer Anwesenheit auf das Feld ausübten.

Lorena fragt mich, wann wir wieder in die Klasse kämen, und als ich ihr sage, erst in einer Woche, guckt sie ganz betrübt. Ich frage sie, ob wir öfter kommen sollen. Das bejaht sie. Auf meine Frage, weshalb, stellt sie fest, dass es dann weniger stressig sei. Sie bezog das auf die gesamte Klasse, weniger auf die Lehrerinnen. Irgendwie würden sich alle mehr zusammenreißen. (AL)

Auch wenn dagegen die Lehrerinnen betonten, der Unterricht sei *wie immer* – was nicht ausschließt, dass die eben zu Wort gekommene Schülerin das anders empfand –, interessierten diese sich ebenfalls für unsere Beobachtungen. Gerade in Bezug auf für sie schwierige Situationen war ihnen eine Rückmel-

derung wichtig. Zum Teil versuchten sie auch, ihre Handlungen zu erklären bzw. zu legitimieren, wobei deutlich wurde, wie diffizil und konkurrierend das Verhältnis von ›Wissenschaft‹ und ›Praxis‹ ist bzw. als solches betrachtet wird. Als Vergleich zwischen dem Blick vom »Elfenbeinturm« und dem »wirklichen Schulalltag« wurde es immer wieder Gegenstand in den Gesprächen miteinander. Es wurde um Deutungshoheit gerungen, da gerade im Bereich der Schule alle Beteiligten persönliche Erfahrungen haben und zudem der wissenschaftliche Blick als der potenziell kritisierende wahrgenommen wird oder werden kann, jener aber doch dem »Alltagsgeschäft« enthoben scheint. Einen Vorteil in dieser manchmal konkurrierenden Situation hatten die Studierenden mit ihrer Position, die der von PraktikantInnen am nächsten kam. In der Interaktion mit Lehrenden konnten sie als noch Lernende begriffen werden, die mit ihrer eigenen Schulbiographie den SchülerInnen näher schienen als den Lehrenden.

### **Den ›Körper‹ in der Institution Schule erforschen**

Es wurde bereits deutlich, wie sehr der organisationelle Rahmen der Institution Schule die Möglichkeiten des forschenden Blicks vorstrukturiert (vgl. auch Weißköppl 2001: 68). Die Forschenden werden für eine gewisse Zeit und bis zu einem gewissen Grad Teil des Feldes, ihre Aufmerksamkeit wird von den vorhandenen Strukturen gelenkt. Vor allem, weil sie ihnen bereits ausgesprochen vertraut sind. Sie alle haben selbst viele Jahre Schule als SchülerIn »verinnerlicht«. Dementsprechend liegt es nahe, sich mit eben jenen zu identifizieren – was aber aus deren Sicht überhaupt nicht möglich ist. Wie schnell die »alten Muster« wieder greifen, wird in der folgenden Passage deutlich:

Der Unterricht an sich beherrscht stark meine Beobachtung. Es ist schwer, sich auf die Interaktionen der SchülerInnen zu konzentrieren und den Unterrichtsinhalt nicht weiter zu beachten. Eventuell ist das noch aus der eigenen Schulzeit im Unterbewusstsein: Konzentration auf das Wesentliche hieß immer Konzentration auf den Unterricht, nicht auf Mitschüler etc. (AS)

13 Jahre Schulsozialisation machen es schwer, auf einmal anders, jenseits dieser Rollenerwartungen zu agieren, die Erinnerungen der eigenen Schulzeit nicht zu übertragen. Die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche wird quasi automatisch über das »Körpergedächtnis« (Hirschauer 1994: 674) hergestellt. Zugleich wurde bei den Beobachtungen deutlich, wie viel Selbstdisziplin nötig ist, um diese Aufmerksamkeit zu erreichen – sowohl bei den SchülerInnen, der Forschungsgruppe und manchmal auch den LehrerInnen.

Das führt mich zum Thema dieses Abschnitts und meiner Arbeit insgesamt. Viele Fragen zum Umgang mit dem Körper in der Schule ergaben sich daraus, dass auch wir als ForscherInnen wieder mehrere Stunden am Stück in dieser Institution still sitzen mussten, auf den harten, von Minute zu Minute unbequemer werdenden, uns zum Teil viel zu kleinen Stühlen. Das eigene Körpergefühl und der Drang nach Bewegung öffneten den Blick für Umgangsformen mit dem Körper und seine Problematisierungen im Kontext schulischer Disziplinierung. So stehen sich beispielsweise zwei Wahrnehmungen während der Selbstbeobachtung der ForscherInnen gegenüber, die aufeinander verweisen:

In der Schulstunde: Während all dieser Beobachtungen merke ich, wie ich immer wieder auf dem Stuhl herumsrutsche. Mal sitze ich ganz vorn am Rand, der Körper bildet fast eine gerade Linie, dann rutsche ich fast herunter, richte mich auf. Schlage mal das eine, mal das andere Bein über das jeweils andere. Die Knie schmerzen. Ich stelle meine Ellenbogen auf den Knien ab und beuge mich vor. Eine Weile später setze ich mich auf meinen einen Fuß. Sitze dann seitlich auf dem Stuhl, um meinen einen Arm auf der Rückenlehne abzulegen. (AL)

Beim Schreiben des Beobachtungsprotokolls: Während ich diese Szene beschreibe und mich zurückerinnere, sitze ich auf meinem bequemen und gepolsterten Bürostuhl und lehne mich zwischendrin gerne einmal weit zurück, denn bei meinem Stuhl ist das nicht nur gefahrlos möglich, sondern sogar vorgesehen. Der Rücken entspannt sich dabei für einen Augenblick, ich genieße diese Möglichkeit und spüre noch die Anspannung und Anstrengung des gestrigen Tages auf den harten Stühlen in der Schule. Warum müssen Kinder in der Schule auf derart unbequemen und harten Stühlen sitzen? (BF)

Forscherin 1 beobachtet nicht nur die SchülerInnen, wie sie es bewerkstelligen, 45 bzw. 90 Minuten am Stück auf den Schulstühlen zu sitzen, sondern sie bemerkt an sich selbst, wie schwierig es ist, dies in aufrechter, möglichst ordentlich geometrischer Anordnung der Gliedmaßen und Körperteile (vgl. Rumpf 1996b) zu tun. Forscherin 2 erinnert sich im Schreiben an ihre Versuche, während der Beobachtung still zu sitzen, und bemerkt die Vorzüge ihres eigenen »Arbeitsgeräts«, welches explizit Körperhaltungen vorsieht, wie das Zurücklehnen ähnlich dem Kippen, die den SchülerInnen im Unterricht verboten sind (vgl. Kap. »Phänomene schulischer Sanktion«). Damit werden die Zumutungen dieses Körperregimes offensichtlich, die durch den Raum, das Mobiliar sowie die rhythmisierte Zeit entstehen. Als Forscherin wird man während der teilnehmenden Beobachtung mitsamt dem eigenen Körper (zwangsläufig) für eine gewisse Zeit Teil des Feldes. Die Forschungsfrage danach, wie der Körper in pädagogischen Praktiken zum Einsatz kommt, wie

und mit welchen Implikationen über den Körper verhandelt wird und auf welche Körper-Konzepte dabei zurückgegriffen wird, entwickelte sich also gewissermaßen am eigenen Leibe. Klaus Amann und Stefan Hirschauer sprechen diesbezüglich von Ethnographien als »*mimetische* Formen empirischer Sozialforschung« (1997: 20; Herv. i. O.). Die Partizipation im Forschungsfeld und die Subjektivität der Forschenden werden dabei nicht als Hindernis, sondern als Voraussetzung des Verstehens gewertet und genutzt. »Betrachtet man Distanz als eine reflexive Haltung (und nicht so sehr nur als Abstand oder Grenzziehung), so umfasst auch das Vertrautwerden mit dem Feld und vor allem *mit sich im Feld* einen Distanzierungsprozess. Dieser lässt sich als ein Oszillieren zwischen Nähe und Distanz zum Feld beschreiben.« (Langer 2006: 40) Durch die Irritation des Subjektiven, das Erleben der Regeln des Feldes, die reflexive Distanzierung und die Analyse und Reflexion des Arbeitsbündnisses<sup>5</sup> zwischen Forschenden und Forschungsfeld lässt sich etwas über die Regeln des Feldes aussagen.

## Die Erweiterung des Materialkorpus

Während der Feldforschung zeigte sich an immer wieder in ähnlicher Weise auftretenden Konflikten zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, dass diese auch aufgrund unterschiedlicher individueller sowie institutioneller Körper-Konzepte und des Aufeinandertreffens verschiedener, sich zum Teil ausschließender Rationalitäten und Programmatiken der Institution Schule und jugendkultureller oder medialer Inszenierungen entstanden. Sowohl PädagogInnen als auch SchülerInnen werden mit verschiedenen Lenkungsformen und Disziplinierungsweisen konfrontiert, die sie in ihr Handeln einbeziehen oder davon ausschließen bzw. mit sich und anderen *verhandeln* müssen. Dieses hier noch unspezifische Verhältnis näher beschreiben zu können, ist ein Ziel meiner Arbeit.

Um nun zu eruieren, welche Körperkonzepte über diese Schulklasse hinaus innerhalb der Schulpädagogik überhaupt bestehen, wie Körper und Leiblichkeit von PädagogInnen aus Wissenschaft und Praxis problematisiert werden, müssen andere Materialien hinzugezogen werden. Die Überlegungen und Entscheidungen dazu stelle ich im Folgenden ausführlich dar, denn die Materialaufbereitung enthält als »Basis und Herzstück«<sup>6</sup> (Jäger 2001: 104) einer Diskursanalyse bereits Analyseanteile, indem erste Beobachtungen und Inter-

---

5 Ausführungen zum Begriff des Arbeitsbündnisses finden sich bei Resch (1998) sowie zur Analyse der Arbeitsbündnisse als interpretatives Verfahren bei Langer (2006).

6 Selbst in wissenschaftlichen Texten über Forschungsmethoden sind Körpermetaphern, wie ich sie später noch genauer untersuchen werde, präsent.

pretationsansätze darin eingehen. Diese habe ich als Memos gesondert festgehalten bzw. gekennzeichnet. Die Erstellung des Materialkorpus ist ausführlich dokumentiert, da man über die Sichtung, Auswahl und Begründung möglicher Daten bereits zu ersten Ergebnissen hinsichtlich pädagogischer Körperdiskurse kommt, genauer gesagt, diese über die Auswahl zu einem gewissen Grad als solche *mitkonstituiert* werden. Denn, so Reiner Keller, »auch wenn die einzelnen Bestandteile von Diskursen als empirische Artefakte existieren, werden sie doch erst durch den beobachtenden Zugriff der Sozialwissenschaftler zum Diskurs« (Keller 2001: 137). Dies verdeutlicht, wie sehr die Forschenden in die Diskursanalyse involviert sind, dass sie ebenfalls nicht außerhalb diskursiver Praktiken und der Produktion von Diskursen stehen. Die eigene Position sowohl bezüglich des Selbstverständnisses dem Gegenstand gegenüber als auch bezüglich des theoretischen Blicks (was nicht unbedingt zu trennen ist) muss deshalb ebenso reflektiert werden, wie z. B. die Forschungsbeziehungen bei der teilnehmenden Beobachtung.

## Zur Auswahl der Medien

In die Korpuszusammenstellung gingen verschiedene Überlegungen ein: Zunächst schien es so, als würde trotz des allgemeinen »Körperbooms« der Körper bzw. Leiblichkeit innerhalb der Erziehungswissenschaften, vor allem in Bezug auf pädagogische Prozesse und Institutionen, kaum thematisiert. Ein erster Überblick mittels Schlagwortabfragen im unmittelbaren semantischen Umkreis von »Körper/Leib« und »Pädagogik/Erziehung/Schule« in Bibliothekskatalogen schien das zu bestätigen. Thematisierungen fanden sich hauptsächlich in den markierten und marginalisierten Bereichen der Sonder- sowie der Theaterpädagogik.<sup>7</sup> Doch muss die Thematisierung bzw. Problematisierung des menschlichen Körpers in Bildungs- und Erziehungsprozessen überhaupt immer explizit in Überschriften oder über Schlagwortkataloge ausgezeichnet sein? Könnte es nicht vielmehr sein, dass auf unterschiedliche Weisen – explizit oder implizit – Körperkonzepte in pädagogische Texte (samt ihrer Bebilderung) einfließen, auch wenn dies nicht ihr Hauptthema ist? Hier wird die Unterscheidung zwischen Text und Diskurs noch einmal evident. Eventuell sind für meine Fragestellung Textfragmente (Äußerungen) interessant, die eine Aussage innerhalb des nachzuzeichnenden Diskurses bilden, ohne dass von

7 Marginalisiert und markiert insofern, als sie beide auf etwas jenseits des als normal Angesehenen verweisen – die Behinderung, die über den Körper markiert ist, und das Schauspiel, in dem der Körper eingesetzt wird, um etwas vorzuspielen, welches somit nicht »echt« ist.

den AutorInnen<sup>8</sup> darauf hingewiesen wird, Teil des Körperdiskurses zu sein oder sein zu wollen. Es schien also angebracht, nicht lediglich die zum Thema Körper »einschlägige« Literatur bzw. das Wort »Körper« selbst als »Brille« zu benutzen, um den diskursiven Praktiken auf die Spur zu kommen, sondern Orte zu suchen, an denen diese aufzufinden sein könnte.

Welche Orte könnten dies sein? Um an den ethnographischen Teil meiner Arbeit anknüpfen zu können, kamen Dokumente mit programmatischem Charakter aus dem Bereich der »Schul- und Lehrer-Ratgeber« in Lehrbildungsmaterialien und Handbüchern sowie pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften aus dem Bereich Schule in Frage. Diese verschiedenartigen Materialien unterschiedlicher Medien mussten nun begründet zu einem methodisch kontrolliert bearbeitbaren Korpus eingegrenzt werden. Das formal festgelegte Korpus steckt den nötigen Rahmen ab, der eine Übersicht über Problematisierungsweisen, thematische Zusammenschlüsse sowie Verweise auf Leerstellen, Tabuisierungen und Implizites gibt und letztlich die Validität durch Überprüf- und Vergleichbarkeit herstellt. Zugleich kann im Laufe des Forschungsprozesses, ohne dass *alle* möglichen Artikel, Textfragmente und Bilder einer genauen Analyse unterzogen werden, bereits eine qualitative Vollständigkeit diskursiver Formationen – quasi eine »Sättigung« – eintreten (vgl. Keller 2004: 88).

Um einen Bereich abzustecken, in dem möglichst aktuelle Bezüge zu anderen diskursiven Ereignissen oder gesellschaftlichen Diskussionen hergestellt werden, habe ich drei auf Schule bezogene Fachzeitschriften ausgewählt. Das Medium Zeitschrift stellt ein Forum sowohl für systematische Grundfragen wissenschaftlicher Disziplinen als auch aktuell diskutierte Probleme dar. Es dient der Kommunikation, dem wissenschaftlichen bzw. fachöffentlichem Austausch, der eigenen Aufgabenzuschreibung und Selbstvergewisserung von Profession und Disziplin sowie damit verbunden der Schaffung von Zugehörigkeiten und Distinktionen. Die ausgewählten Zeitschriften begreife ich als Fachzeitschriften, die auf eine berufliche bzw. praktisch-pädagogische Verwendbarkeit ausgerichtet sind (vgl. Nafzger-Glöser 1994: 14). Als Material sind sie deshalb gut geeignet, weil sie periodisch mit bestimmten regelmäßigen Rubriken erscheinen und auf eine gewisse Kontinuität angelegt sind. Sie stellen einen Themenkanon, Forschungen und Problematiken in einer bestimmten historischen Situation dar. In der Regel stehen einzelne Zeitschriften für spezifische Positionen im Feld, auch wenn innerhalb der Zeitschrift kontrovers diskutiert werden kann (vgl. Langer/Wrana 2005: 2).

---

8 An dieser Stelle könnte auch die Verlegerin, die kategorisierende Person einer Bibliothek oder ein Rezensent stehen, also beteiligte DiskursproduzentInnen.

Aus dem umfangreichen Angebot schulbezogener erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogischer Zeitschriften (vgl. Institut für Bildungsmedien 2004) habe ich folgende ausgewählt: die Zeitschriften ›Pädagogik‹, ›Päd Forum‹ und ›Schulmagazin 5 bis 10‹. Alle drei enthalten allgemeine sowie jeweils aktuelle pädagogische Fragen und nicht (nur) – wie die meisten Schulzeitschriften – spezielle Themen eines jeweils fächerbezogenen Unterrichts. Auch sind sie nicht auf eine bestimmte Schulart beschränkt. Die Eingrenzung auf die Schuljahre 5 bis 10 beim ›Schulmagazin‹ ist für mein Vorhaben insofern unerheblich, als wir es in Bezug auf den ethnographischen Teil mit einer siebten Klasse zu tun haben und insbesondere Themen in Bezug auf diese daran gekoppelte Altersgruppe interessant sein werden. Weitere Kriterien waren: eine möglichst weite Verbreitung bzw. hohe Auflage, unterschiedliche Positionierungen und Materialien bzw. Textgenres<sup>9</sup> innerhalb einer Zeitschrift und nicht zuletzt die Praxisnähe, die sich bei der Leserschaft und in der Herkunft der AutorInnen widerspiegelt. Diese Kriterien sind in der folgenden Übersicht aufgeführt:

*Tabelle 1: Übersicht über das Zeitschriftenkorpus*

	<b>PÄDAGOGIK</b>	<b>PÄD Forum</b>	<b>Schulmagazin 5 bis 10</b>
Kategorisierung	Höchste Auflage in Deutschland, allgemeine Themen, reformpädagogisch ausgerichtet	Alternatives Spektrum, das auch über Schule hinausgeht (Reformpädagogik)	Fächerübergreifend und spezialisiert, mit Unterrichtsmaterialien, und allgemeinen Themen <sup>10</sup>
Modus	11x jährlich	6x jährlich	11x jährlich
Jahrgänge bis 2005	57	33	73
Auflage	12.000	1.000	6.400

9 Es handelt sich um Tagungs-, Forschungs- und Erfahrungsberichte, wissenschaftliche Abhandlungen, didaktisch aufbereitetes Unterrichtsmaterial, philosophische Diskussionen.

10 Bis 1990 nannte sich die Zeitschrift »Hauptschulmagazin«, ihren spezifischen Fokus hat sie ab 1991 erweitert.

	<b>PÄDAGOGIK</b>	<b>PÄD Forum</b>	<b>Schulmagazin 5 bis 10</b>
Leserschaft (Selbstbe- schreibung der Zeit- schrift)	-- (Wird nicht näher eingegrenzt: vor allem LehrerIn- nen, aber auch PädagogInnen an- derer Bereiche)	»Zum Leserkreis ge- hören all jene, die an sozialen Problemen, pädagogischen Re- formen und alterna- tiven Entwürfen im Umfeld von Schule, Sozialpädagogik und Erwachsenen- bildung interessiert sind.« <sup>11</sup>	»Lehrerinnen und Lehrer der Sekun- darstufe I, die in mehreren Fächern unterrichten und an Haupt-, Real-, Ge- samt-, Regel-, Mit- tel- und Sekundar- schulen tätig sind« (Media-Info Nr. 18, 2005)
AutorIn- nen <sup>12</sup>	Etwa zu gleichen Teilen Praktike- rInnen und Wis- senschaftlerInnen, variiert nach The- menschwerpunk- ten	WissenschaftlerIn- nen und PraktikerIn- nen, wobei der An- teil an Wissen- schaftlern überwiegt	Vorwiegend Prakti- kerInnen, hin und wieder auch Wissen- schaftlerInnen

Aufgrund seiner geringeren Auflagenstärke fällt das ›PÄD Forum‹ aus dem Kriterienkatalog ein wenig heraus, die beiden anderen Zeitschriften sind sowohl die auflagenstärksten ihrer Art als auch ausgesprochen praxisnah. Wichtig erschien mir aber noch ein weiterer Punkt: Die drei Zeitschriften decken verschiedene Bereiche ab. Während die ›Pädagogik‹ in reformpädagogischer Tradition stehend *die* Zeitschrift sowohl für LehrerInnen als auch PädagogInnen anderer Praxisfelder ist, ist das ›Schulmagazin 5 bis 10‹ vor allem wegen seiner darin enthaltenen heraustrennbaren Unterrichtsmaterialien für Lehre-  
rInnen interessant. Das ›PÄD Forum‹ stellt gewissermaßen das Alternativpro-  
gramm dar. Hier werden vielfach wissenschaftliche Texte mit reformpädago-  
gischen Anleihen veröffentlicht, jedoch auch Praxisnähe proklamiert. In wel-  
chem Ausmaß die Zeitschriften gelesen und rezipiert werden, wäre eine inter-

11 [http://editor.aerit.net/Paedagogik/details.php?id\\_intern=528](http://editor.aerit.net/Paedagogik/details.php?id_intern=528) (12.01.2007)

12 Die AutorInnen kommen aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen, wenn auch vorwiegend aus der Erziehungswissenschaft. Als PraktikerInnen bezeichne ich diejenigen, die entweder in der Schule als Lehrende tätig sind oder in berate-  
nden, therapeutischen, sozialpädagogischen oder Erwachsenenbildungsberei-  
chen.

essante Größe, ist aber kaum nachzuvollziehen. Für meine Arbeit ist es insofern nicht von Bedeutung, da auch eine breite Rezeption sich nicht unbedingt im Handeln widerspiegeln muss. Sowohl die Artikelproduktion in den Zeitschriften als auch die beobachtbaren Körperpraktiken, Interaktionen und räumlichen Anordnungen sind Teil hier herausarbeitender pädagogischer bzw. gesellschaftlicher diskursiver Praktiken.

Die Recherche der Zeitschriften habe ich auf den Zeitraum von 1995 bis 2005 beschränkt. Mitte der 1990er Jahre ist in den Zeitschriften eine ausgesprochen starke Thematisierung des Körpers festzustellen, wie dies auch in anderen Bereichen zu verzeichnen ist (s. »Einleitung«), so dass ich dieses diskursive Ereignis als Beginn meiner Untersuchung markiere. Das erklärt sich auch daraus, dass das Korpus überhaupt bearbeitbar sein muss. Zudem geht es mir weniger darum, einen Geschichts- oder Diskursverlauf zu rekonstruieren, auch wenn sich bereits innerhalb dieses recht kurzen Zeitraums bestimmte Tendenzen erkennen lassen. Dafür müsste über dieses Korpus hinausgegangen werden.

### **Alles Körper oder was? Von der ersten Sichtung des Materials zu einer thematischen Gliederung**

Innerhalb der ausgewählten Zeitschriften habe ich anhand der Titel in den Inhaltsverzeichnissen das Material weiter sondiert. Sich lediglich auf Ausgaben der Zeitschriften mit bestimmten Themenschwerpunkten, wie z. B. »Mit dem Körper lernen«, zu beschränken, griff zu kurz, da so die Rubriken jenseits dieser Abhandlung damit außen vor blieben. Doch unabhängig davon stellte sich die Frage, welche Themen einzubeziehen waren und welche nicht: zunächst diejenigen, in denen nach Auskunft des Titels explizit vom Körper die Rede ist. Das gestaltete sich (recht) einfach. Doch wo könnte bzw. müsste noch vom Körper geredet werden und wo nicht? Dass ein Essay zur Rechtschreibreform hier nicht interessant ist, möchte ich behaupten, doch was ist mit verschiedenen Berichten zu spezifischen Unterrichtsformen und -methoden? Sie beziehen sich auf bestimmte Didaktiken und Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, da kann doch eigentlich deren Körper(lichkeit) nicht unerwähnt bleiben. In welchen sozialen Praxen lässt sich der Körper ausschließen? Andersherum gefragt: Was ist eigentlich alles »Körper«? Diese Fragen verweisen auf ein Problem, das ich während dieser Arbeit zu bewältigen hatte: dass der flüchtige Körper doch »irgendwie alles« und damit auch »nichts« ist, wenn man ihn nicht in bestimmten Relationen fokussiert. Sehr treffend formuliert das Carolyn Walker Bynum: »In gewissem Sinne ist es natürlich falsch, »den Körper« zum Thema zu machen. »Der Körper ist entweder über-

haupt kein eigenes Thema, oder er umfaßt so gut wie alle Themen.« (Bynum 1996: 1)

Um dennoch für meine Fragestellung sinnvolle Eingrenzungen vorzunehmen, brachte mich einerseits die theoretische Auseinandersetzung mit den Körper- und Diskursbegriff sowie andererseits der Blick auf die Materialien und ersten Forschungsergebnisse aus der Feldforschung in der Schule weiter. Denn für meine Untersuchung spielen insbesondere die Themenbereiche eine Rolle, die auch dort relevant waren; sie sollten aufeinander bezogen werden können. Zudem sollten sie in allen drei Zeitschriften einigermaßen häufig vertreten sein. Auf diese Weise bin ich zu folgenden Themenkomplexen gelangt, die das Gerüst der Zeitschriftenanalyse bilden:

*Tabelle 2: Themenkomplexe der analysierten Zeitschriftenartikel*

Themenkomplexe	Anzahl der Texte
Körper (K) <sup>13</sup>	40
Jugend (J)	11
Sexualität/Pubertät (SP)	19
Gender (G)	19
Disziplin/Unterrichtsordnung (D)	42
LehrerInnen (LK)	23

Diese Komplexe habe ich ausgewählt, weil sie eine Schnittmenge bilden aus Kategorien, die sich aus dem Materialien der Feldforschung (Beobachtungsprotokolle, Interviews) eruieren ließen, sowie aus Kategorien innerhalb des Zeitschriftenkorpus, die neben anderen explizit oder implizit auf den Körper verwiesen. Diese gemeinsame Schnittmenge ermöglicht, die verschiedenen Materialien aufeinander zu beziehen. Aufeinander beziehen heißt nicht, die Materialien unreflektiert zusammenzuführen. Dies ist hier ebenso wenig möglich, wie bei anderen triangulativen Verfahren (vgl. Kelle 2001: 202). Die Auswahl schließt wiederum Bereiche aus, in denen Körperlichkeit ebenfalls thematisiert werden *könnte*. In den Zeitschriften sind es folgende: Unterrichts- und Erziehungskonzepte; Werte Kompetenz und Schlüsselqualifikationen das

13 Die Kürzel hinter den Themenkomplexen finden sich auch in den Kodierungen der Texte wieder, so dass meine Kategorisierung jeweils nachvollziehbar wird. Der Komplex »Disziplin« umfasst weitere Subkategorien: Unterrichtsstörungen (17), Rituale (12), Strafen (7). Auf die Feinheiten, Gründe und Erklärungen verweise ich jeweils an entsprechender Stelle in der Analyse.

Lernen lernen Drogen und Sucht Gewalt Soziales Lernen. Es sind zwar Themen, die durchaus im Zusammenhang mit Körper gedacht werden könnten bzw. müssten, sie kommen aber nicht in allen Zeitschriften und auch insgesamt nur verhältnismäßig selten vor. Nicht zuletzt wurden sie während der Feldforschung bzw. im Material nicht thematisiert.

In der Aufstellung der Themenkomplexe zeigen sich bereits verschiedene Ebenen der Problematisierung. Während der erste Bereich Texte enthält, deren Überschriften *explizit* das Thema Körper hervorheben, gibt es weiterhin Titel, die nach meiner Vorstellung »Körper(lichkeit)« im Text thematisieren müssten oder könnten, um damit *latent* oder *implizit* auf ihn zu verweisen.<sup>14</sup> Die Unterscheidung dieser Ebenen habe ich als analytische für die weitere Systematisierung genutzt. Damit verknüpft waren folgende Fragen: Welche Körperkonzepte werden entworfen bzw. worauf wird wie rekurriert, wenn explizit das Thema Körper verhandelt wird? Inwiefern und in welcher Weise kommt der »Körper« innerhalb der anderen Themenkomplexe zum Einsatz? Geht man davon aus, dass mit der expliziten Thematisierung immer eine *besondere* Problematisierung einhergeht, so wird eventuell innerhalb der Kategorie »latent bzw. implizit« die Normalität im Sinne einer gängigen Thematisierung des Körpers besonders evident. Gibt es also unterschiedliche Problematisierungsstrategien?

Die aufgestellten Themenkomplexe bilden ein Netz von ebenfalls auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelten Themen, welche sich teilweise überlappen, quer zueinander stehen, sich ergänzen, Ausschnitte bilden. Meine These ist, dass sich bestimmte *Thematisierungsknoten* herausarbeiten lassen, an denen sich verschiedene Diskurse überschneiden bzw. andersherum, der Körper innerhalb spezifischer Diskurse auf ähnliche Weise konstruiert wird. Der Begriff Thematisierungsknoten spezifiziert den Begriff Knotenpunkt von Laclau und Mouffe auf Themenbereiche hin. Sie prägen diesen Begriff, um zu verdeutlichen, dass es keine gänzlich und endgültig fixierten Diskurse, sondern nur partielle Fixierungen innerhalb einer diskursiven Praxis gibt. Die Punkte dieser partiellen Fixierung von Bedeutung nennen sie Knotenpunkte (Laclau/Mouffe 1991: 164). Flottierende Elemente werden neu gebündelt und als Knotenpunkte konstituiert (vgl. auch Moebius 2006: 133). Da ich mich in meinem Vorgehen an Themenkomplexen im Sinne von material-gegenständlichen und potenziell-aktuellen Ordnungskategorien (Link 1999: 153) orientiere, nehme ich diese Spezifizierung vor. Gerade die Thematisierungsknoten

14 Die Bezeichnungen latent oder implizit sagen noch nichts darüber aus, ob »Körper(lichkeit)« im Text explizit oder implizit thematisiert wird, sie bezieht sich hier lediglich auf den Titel des Artikels. Ebenso gibt es einige Artikel, die zwar im Titel explizit auf den Körper verweisen (z. B. mittels einer Körper-Metapher), im weiteren Text kommt »Körper« dann aber gar nicht vor.

als Bereiche der Überschneidung verschiedener Diskurse könnten im Weiteren interessant sein.

## **Forschungspraxis einer interpretativen Analytik<sup>15</sup>**

Die folgende Aufstellung verschafft noch einmal einen Überblick über die verschiedenen Materialien, die ich auf beschriebene Weise erhoben und in die die empirische Analyse einbezogen habe:

- 31 Beobachtungsprotokolle aus der Feldforschung (über je 2 bis 5 Unterrichtsstunden)
- 3 Interviews mit Expertinnen (Lehrerinnen)
- Weitere Dokumente (Schuldokumente, Fotografien, Gesetzestexte)
- 151 Artikel aus dem Korpus dreier Fachzeitschriften (Pädagogik, Päd Forum, Schulmagazin 5 bis 10; zum Teil mit Bildern; s. Tabelle 2)

Diese Menge an heterogenem Datenmaterial galt es nun theoriegeleitet detailliert zu analysieren. In den folgenden Abschnitten führe ich in mein methodisches Vorgehen bei der Auswertung der Daten ein und veranschauliche den weiteren Arbeitsprozess.

### **Theoretical sampling**

Bereits im letzten Kapitel zeigte sich, wie sehr Datenaufbereitung und Oberflächenanalyse (vgl. Diaz-Bone 2005: 23) miteinander verknüpft sind. Dieses oszillierende Vorgehen hat Gemeinsamkeiten mit dem der Grounded Theory (Glaser/Strauss 1998).<sup>16</sup> Das dort formulierte Prinzip des theoretical sampling lässt sich als zunehmend fokussierender Forschungsprozess beschreiben, bei dem »der Prozeß der Datenerhebung durch die sich entwickelnde Theorie *kontrolliert*« (Strauss 1994: 70; Herv. i. O.) wird. Ausgehend vom

---

15 Dreyfus und Rabinow (1987) haben Foucaults Position zwischen Strukturalismus und Hermeneutik mit diesem Begriff umschrieben, der auf das Verhältnis zwischen Analyse und Interpretation verweist. »Die Interpretation erwächst aus pragmatischen Anliegen und hat pragmatische Absichten.« (ebd.: 23), sie geht damit über das empirisch Abgesicherte hinaus. Keller betont mit diesem Begriff, dass bei einer Diskursanalyse nicht die Bedeutungseinheit des einzelnen Dokuments bzw. Textes im Vordergrund steht, sondern dass die durch analytische Gliederung und interpretierende Feinanalyse entstandenen Ergebnisse durchaus unterschiedlichen diskursiven Praktiken zugerechnet werden können (Keller 2005b: 68).

16 Weitere Darstellungen der Grounded Theory finden sich bei Strauss (1994), Strauss/Corbin (1996), Strübing 2004. Als Beispiel für einen Bezug zur Grounded Theory innerhalb einer Diskursanalyse sei hier außerdem die Untersuchung von Rainer Diaz-Bone (2002) genannt.

bisher formal eingegrenzten Korpus findet eine »Identifizierung« von Daten für die Analyse statt. Diese erfordert bereits eine intensive Auseinandersetzung mit dem Feld, bei der die Forschenden unterschiedliche Distanzen zum Forschungsgegenstand einnehmen.

In ähnlicher Weise findet dieser Prozess auch bei der Auswertung der Protokolle aus der Schulbeobachtung statt. Die verschiedenen Materialsorten habe ich unter bestimmten situativ-ereignishaften wie auch thematischen Kriterien in »ethnographischen Quellentexten« (Friebertshäuser 2001: 127ff.) zusammengeführt, sie bilden gewissermaßen Ausgangspunkte für die weitere Analyse. Im Mittelpunkt der Sichtung standen dabei vor allem die Körperpraktiken, die in raum-zeitliche Strukturen eingebunden sind bzw. dieselben konstituieren, sowie das Reden über Körper(lichkeit). Das methodische Vorgehen geht zurück auf die von Helmut Apel et al. (1995) entwickelte Methode des »Wissenschaftlichen Quellentextes«, welche zwischen Grounded Theory und theoriegeleiteten Verfahren anzusiedeln ist. Bezeichnet wird damit »eine aufbereitete Zusammenstellung von primären und wissenschaftlich erzeugten Quellen unter analytischen Gesichtspunkten« (ebd.: 367f.). Das Verfahren dient dazu, die Materialien unterschiedlicher methodischer Herkunft (hier Beobachtungsprotokolle, Interviewtranskripte, Schuldokumente, Raumzeichnungen und Fotografien<sup>17</sup>) für die nachfolgende Interpretation zusammenzuführen. In einem mehrstufigen Prozess (ebd.: 371) werden die Materialien zunächst reflexiv anhand von Leitthemen und theoretischen Modellen, die den Gesamtrahmen abstecken, ausgewählt. Aus der Rekonstruktion des Geschehens und der empirienahen Kommentierung lassen sich so gegenstandsbezogene Theorien innerhalb des hier vorgestellten analytischen Rahmens formulieren. Dieser Prozess ist immer wieder zu reflektieren, insbesondere ist zu fragen, welche Interessen, Denk- und Bewertungsmuster darin einfließen.

Die Auswertung der Materialien fand in einem wechselseitigen Prozess statt, als eine Hin- und Herbewegung zwischen den Materialien der Feldforschung und den pädagogischen Zeitschriften als Medium des Redens über Unterricht und Schule. Diese Bewegung spiegelt sich auch in den einzelnen Kapiteln wider. In der Regel stellen die Beobachtungen einen Ausgangspunkt für die weitere Suchbewegung dar. Die Themenkomplexe, wie ich sie dargestellt habe, sind bereits ein erstes Ergebnis des Rekonstruierens von Schlüsseltexten und Kategorien im oben vorgestellten Sinne.

Ausgehend von einer interaktiven Praxis wurden für mich die jeweiligen Akteure als weitere ordnende Kategorie relevant, oder vielleicht besser die je-

---

17 Dafür hat die Forschungsgruppe ein eigenes Analyse-Instrumentarium entwickelt, welches das Foto in seiner Eigenrealität und den Kontext, in dem es entstanden ist, in die Interpretation einbezieht (vgl. Langer 2007b).

weiligen Akteurspositionen: SchülerInnen und LehrerInnen. Anzunehmen war, dass Körperkonzepte nicht lediglich allgemein formuliert werden, sondern gerade in Bezug auf die jeweilige Position in der Schule. Verteilt man die »Rollen« auf die Themenkomplexe, ergibt sich dann folgendes Bild:

*Tabelle 3: Themenkomplexe und Akteurspositionen*

<b>Themenkomplex</b>	<b>Thematisierung des Körpers von...</b>
Körper	allgemein (wenig spezifiziert auf SchülerInnen oder LehrerInnen)
Jugend	SchülerInnen
Sexualität/Pubertät	SchülerInnen
Gender	SchülerInnen und LehrerInnen
Disziplin	LehrerInnen und SchülerInnen
LehrerInnen	LehrerInnen

Diese Zuordnung ist bereits ein Ergebnis der Analyse. Wenn ich über das Verhältnis von Körper und Schule schreibe, schreibe ich zumeist über das Verhältnis von Schülerkörpern und/oder Lehrerkörpern zu Schule. Die jeweiligen Themenkomplexe stellen zugleich Teilkorpora dar, mit denen ich mich »dem« Schüler- oder Lehr(er)körper annähere. Ähnlich der Arbeit mit ethnographischen Quellentexten zeigte sich eine Verdichtung innerhalb dieser Komplexe. Das heißt aber nicht, dass die jeweiligen Texte immer nur in einem Komplex relevant wurden und in diesem Sinne konsistent wären oder konsistente Diskurse erzeugten. Zum Teil habe ich die Texte oder vielmehr Textfragmente unter anderem Blickwinkel erneut aufgenommen, da sich entweder dieselben diskursiven Praktiken rekonstruieren ließen oder sie bestimmte Formationen kontrastierten, wobei widersprüchlich und unvereinbar erscheinende Bedeutungsstrukturen durchaus diskursinhärent sein konnten.

Um solche diskursiven Praktiken herausarbeiten zu können, habe ich von den einzelnen Texten Protokolle angefertigt, in denen ich folgende Punkte festgehalten habe:

- die jeweiligen AutorInnen, die als DiskursproduzentInnen bestimmte legitimierte Sprecherpositionen einnehmen (z. B. die praktizierende Lehrerin als Expertin)

- Subjektpositionen, also Positionierungen, die mittels diskursiver Praktiken erzeugt werden und sich auf spezifische AdressatInnen beziehen (z. B. Hauptschüler)
- das Interaktionsbündnis zwischen Text und LeserIn (z. B. Modus der Ansprache, Botschaften)
- Körperkonzepte (z. B. der Körper als von der Zivilisation umzingelter Leib)
- die Rolle der Pädagogik bzw. der Institution Schule und ggf. didaktische Praktiken (z. B. Schule als Instanz für Gesundheitsprävention oder Atemübungen)
- Organisation textueller Strukturen über Differenzen, Konnotationen, Argumentationen und Metaphern als diskursive Strategien (z. B. die bereits angesprochene Differenzierung zwischen Körper und Leib oder die Metapher des Raumes, wenn von »bewohnbarem Körper« die Rede ist)
- Memos zu weiteren Beobachtungen, Auffälligkeiten, Irritationen usw. (z. B. zur Kombination von Text und Bild)

Im Zuge des Schreibens und weiteren Verdichtens habe ich einige Texte bzw. Textfragmente als Schlüsselstellen herauskristallisiert. In ihnen vereinen sich diskursive Praktiken, die sich in anderen Texten fragmentarisch finden, da dort andere Schwerpunkte und Diskursfragmente überwiegen. Eine Schwierigkeit bestand zum Teil darin, dass es sich um unterschiedliche DiskursproduzentInnen und, häufig damit verknüpft, um unterschiedliche Textgenres bzw. widerstreitende Diskursarten (Lyotard 1989) handelt. Zwar können auch sie beispielsweise auf ein spezifisches Körperkonzept rekurrieren, dennoch ergeben sich aus unterschiedlichen Interessen und sozialen Sprecherpositionen schwer vergleichbare diskursive Strategien. Allerdings zeigen sich umgekehrt in dieser Schwierigkeit auch bestimmte Zuständigkeiten: Beispielsweise scheinen vor allem LehrerInnen als ExpertInnen der Praxis legitimiert, über Unterrichtsstörungen zu sprechen, während zum Thema Pubertät vor allem PsychologInnen oder SozialwissenschaftlerInnen eine Expertise zugestanden wird. Bevor ich jedoch über die Ergebnisse meiner Analyse berichte, möchte ich im nächsten Kapitel noch einmal näher auf konkrete Methoden der Text- bzw. Bildanalyse eingehen, die mir als »Werkzeug« dienen.

## Auswertungsmethoden für die Text- und Bildinterpretation

Für die Feinanalyse der ausgewählten Texte waren vor allem sprachwissenschaftliche Perspektiven und Methoden nützlich, um die Textproduktion zu untersuchen. Ich habe sie in der Darstellung meines Protokollierens bereits erwähnt. Ausgangspunkt ist das in Kapitel »Subjekt, Macht und Diskurse« ein-

geführte Interaktionsbündnis zwischen Text und LeserIn, welches die Performanz von Texten ermöglicht (zum Teil auch übertragbar auf das Arbeitsbündnis, welches im Interview von den Akteuren hergestellt wird). Diese Performanz entfaltet ein Text aber nicht aus sich heraus, sondern indem er auf andere Texte bzw. Diskurse verweist und indem ihm bestimmte diskursive Strategien eigen sind. Eine dieser Strategien ist die Setzung von Differenzen. Thomas Höhne zeigt unter anderem mit Hilfe des semiotischen Vierecks von Algirdas Julien Greimas (1971), wie sich im Migrationsdiskurs thematische Reihen durch Differenzsetzungen und Konnotationen herausarbeiten lassen (Höhne 2003a: 401ff.). Innerhalb meines Textkorpus ist es z. B. die Differenz gesund vs. krank, welche als basale Gegenüberstellung gesamte Texte organisiert. Durch die wiederholte Anwendung bestimmter Trennungen und Verknüpfungen, z. B. mit Leib vs. Körper, werden Konnotationketten gebildet, die bestimmte Dinge, Eigenschaften, Personen usw. ein- oder ausschließen sowie jeweils positiv oder negativ bewerten. Damit sind nicht nur die jeweiligen Differenzen selbst von Interesse, sondern vor allem auch ihre Verknüpfungen: die Gebrauchsweisen bzw. Praktiken des Differenzierens. Manche Differenzen werden so stark expliziert und markiert, dass sie den Text nicht nur basal strukturieren, sondern die Lesenden zu einer Entscheidung für die eine (positive) Seite der Differenz auffordern.

Gekoppelt mit dieser Strategie, aber auch unabhängig davon, wird in vielen Texten mit Metaphern operiert. Mit Metaphern werden komplexe oder abstrakte Phänomene »bildlich« in bekannte, einfache Zusammenhänge übertragen (Niehr/Böke 2003: 330). Sie veranschaulichen und plausibilisieren anhand von Assoziationen, die sie freisetzen. Häufig dienen sie einer Dramatisierung. »Metaphern fungieren nicht nur als stilistischer Schmuck, sondern als bildliche »Erläuterungen« mit kognitivem Mehrwert.« (ebd.) Das funktioniert, weil bestimmte Metapherentypen häufig innerhalb bestimmter Diskurse genutzt werden. Metaphern treten nicht vereinzelt auf, sondern bilden rekonstruierbare metaphorische Konzepte. Jürgen Link (1988: 286) spricht darüber hinaus von Kollektivsymbolik: Die Verwendung und Bevorzugung bestimmter Metaphern bzw. Topoi stehen nicht nur im Verwendungszusammenhang eines einzelnen Textes, vielmehr lassen sie Rückschlüsse auf individuelle, kollektive und epochenspezifische Denkweisen zu.

Diese verschiedenen methodischen Werkzeuge stellen Zwischenschritte dar, um diskursive Praktiken herausarbeiten zu können. Wesentlich ist dabei nicht die einzelne Figur, also z. B. eine spezifische Differenz, sondern die Art ihrer Verkettungen und Wiederholung (vgl. Höhne 2003a: 404ff., Langer/Wrana 2005: 6-11; Wrana 2006: 144f.). Auf diese Weise untersuche ich nicht nur die Zeitschriftentexte, sondern auch die Experteninterviews, in denen über

›Körper(lichkeit)‹ gesprochen wird. Die Beobachtungsprotokolle könnten ebenso angeschaut werden (vgl. Ott 2008) – der Reflexivität halber habe ich das auch immer wieder getan –, um dem eigenen Selbstverständnis auf die Spur zu kommen. Dennoch setze ich sie hier anders ein: als Texte, welche beobachtete Situationen darstellen und in denen sich Körperpraktiken zeigen, über die auch oder eben gerade nicht geredet wird. Sie werden so zum Bezugs- oder zum Kontrapunkt des restlichen Materials und seiner Analysen.

Eine weitere Besonderheit sind die Bilder, die als wichtige diskursive Praktik eine spezifische Materialsorte darstellen.<sup>17</sup> In allen drei Zeitschriften wird mit Bildern gearbeitet, allerdings mit sehr unterschiedlichen Bildsorten. Während in der Zeitschrift ›Pädagogik‹ Schwarz-Weiß-Fotografien dominieren, die mit durchschnittlich ca. einem Drittel der Seiten viel Raum einnehmen, gehen die anderen beiden Zeitschriften mit solchem Bildmaterial und mit Bildern insgesamt sparsamer um. Sie enthalten vor allem Zeichnungen, im ›Schulmagazin 5 bis 10‹ sind es meist comicartige Karikaturen. Fotografien werden nur in geringem Umfang eingesetzt und sie haben eher (pädagogische) Situationen zum Sujet, während in der ›Pädagogik‹ Großaufnahmen von SchülerInnen(-Körpern) besonders präsent sind. Eine systematische Analyse all dieser Bilder und ihre jeweiliger Wechselwirkungen mit den Texten wäre ein aufschlussreiches Unterfangen, das meine Untersuchung ergänzen und vervollständigen könnte. Da die Analyse von Bildern in ihrer Eigenrealität, die sie von geschriebenen Texten unterscheidet, sowie von komplexen Text-Bild-Graphik-Dokumenten sehr aufwändig ist und nicht nebenbei »miterleidet« werden kann, werde ich nur auf allgemeine, noch präziser zu fassende Beobachtungen und einzelne Bilder im Zuge besonders prägnanter Textstellen zurückkommen. Ich beziehe mich dabei auf Roland Barthes (1990) und Umberto Eco (1972) sowie verschiedene Verfahren der Fotoanalyse, wie sie in den letzten Jahren für die Erziehungs- und Sozialwissenschaften entwickelt wurden (Ehrenspeck/Schäffer 2003; Pilarczyk/Mietzner 2005<sup>18</sup>, Maasen/Mayerhausen/Renggli 2006).

17 Auf die ausführliche offene Diskussion, wie Bilder in Abgrenzung oder in Bezug auf Texte begriffen werden können, gehe ich hier nicht weiter ein (vgl. Barthes 1990: 21f., Friebertshäuser/Felden/Schäffer 2007). Ihre Spezifik, gewissermaßen eine andere Form von Textförmigkeit, wird in der Analyse an den entsprechenden Stellen deutlich werden.

18 Ulrike Pilarczyk und Ulrike Mietzner präsentieren in ihrem Band u. a. eine Analyse fotografischer Inszenierungen von Geschlecht in der Zeitschrift ›Pädagogik‹ der Jahrgänge 1990 bis 2000 (Pilarczyk/Mietzner 2005: 205-213).

## Reflexion des Forschungsprozesses

Ähnlich wie sich das ethnographische Vorgehen und die »Daten«, die man dabei produziert, diskursanalytisch bearbeiten lassen, lässt sich die Analyse der verschiedenen Texte aus den Zeitschriften wie eine Feldforschung beschreiben und reflektieren. Zunächst gilt es ein Forschungsfeld abzustecken, einen möglichen Untersuchungsrahmen zu bilden. Die Korpusbildung stellt diesen ersten Rahmen dar. Sie ist alles andere als formal, auch wenn sie sich an bestimmten Kriterien wie Auflagenzahl, Leserschaft oder Praxisbezug zur Institution Schule orientiert. Ein solches Feld abzustecken findet über Entdeckungen statt. Nach und nach werden Möglichkeiten eröffnet, wieder beiseite gelegt, vorläufig in Erwägung gezogen. Ähnlich wie bei der teilnehmenden Beobachtung tastet man sich vor, »lernt« den Stil einer Zeitschrift, deren AutorInnen und die angenommene Leserschaft »kennen«.

Im Falle dieser Arbeit habe ich mich anhand von Themenkomplexen und Themenknoten fortbewegt, wodurch eine Art Netz entstanden ist. Diese Verknüpfung bildet den diskursiven Raum ab. Die Schwierigkeit besteht darin, dies auf einfach beschriebenen Seiten »abzubilden«. Um sich im Netz nicht selbst zu verheddern, musste ich immer wieder Begrenzungen einführen, stärkere Seile bzw. Verknötungen, die Orientierung bieten konnten. Eine Begrenzung ist beispielsweise die analytische Unterscheidung von Zeitschriftenartikeln in solche, die in ihrem Titel den Körper explizit ansprechen und solche, die aufgrund ihres thematischen Bereichs, z. B. Geschlecht, auch Körper(lichkeit) thematisieren könnten. Mit Texten in dieser Form zu arbeiten, ist ähnlich wie das Forschen im Feld, weil sich auch da Einstiegsmuster zeigen und das permanente Austarieren von Nähe und Distanz nötig ist. Es gibt Texte, die einem »sympathisch« sind, andere, die man sofort ablehnt. Damit stellen sich Fragen: Was ist da ein kritischer Blick, ist er schon gleichbedeutend mit Kritik? Wie lässt sich eine möglichst neutrale Haltung einnehmen? Innerhalb des Interaktionsbündnisses, welches ich mit den Texten einging, musste ich mich zu bestimmten Positionen verhalten, noch dazu Körper(lichkeit) auch immer etwas mit einem selbst zu tun hat. Vielfach sind es affirmative Texte, die einen einfangen, gegen deren Affirmativität man sich regelrecht zur Wehr setzen muss.

Diese Art des »Betroffenseins« hat viel mit dem Thema Körper zu tun und mit einer »leiblichen Textwahrnehmung«, die durch die Konzentration auf das Thema sensibilisiert wird. Ähnlich dem mimetischen Forschen bei der teilnehmenden Beobachtung lassen sich die Irritationen auch hier nutzen. Diskursanalyse ist eine Art und Weise mit Texten zu arbeiten, bei der es um ein Verstehen einer Logik geht und darum, eigene Arbeitsbündnisse mit dem

Text aufzudecken. In dieser Beziehung ist die Situation der Forschenden ähnlich wie im Feld. Auch der Text wird fremd gemacht (vgl. Amann/Hirschauer 1997): durch »Protokolle« zu den Beobachtungen im Text. Diese Beobachtungen finden methodisch geleitet nach und nach immer fokussierter statt. Die Analyse geht damit über eine Bündelung von Themen oder einer Kategorisierung von Texten hinaus. Über die Themen und ihre Sortierungen gelangt man zu den Produktionsweisen von Texten, zu den Regelmäßigkeiten, wie Denkweisen konstituiert werden. Die Perspektive, zunächst mittels angenommener Thematisierungsknoten über »den Körper« hinauszugehen, ermöglichte die Thematisierung bzw. Problematisierung von »Körper« dort herauszuarbeiten, wo es nicht vordergründig und allgemein um ihn geht. Durch die Ergänzung und Kontrastierung von Diskursanalyse und Ethnographie sollte es aber auch möglich sein, auf die »diskursiven Leerstellen« zu treffen, also auch das Nicht-gesagte, Unsagbare, Verschwiegene (welches sich allerdings auch andersherum in der ethnographischen Forschung als Problem darstellt; vgl. dazu Hirschauer 2001). Dabei bestand allerdings die Schwierigkeit, etwas zu finden und zu untersuchen, was gar nicht vorhanden ist, weil es nicht besprochen, nicht thematisiert wird. Hier wurde die Feldforschung in der Schule relevant, immer wieder war sie Ausgangs- und Rückkehrpunkt. Feldforschung und Zeitschriftenanalyse bilden einen Spannungsbogen, in dem jeweils Widersprüche zu Tage treten, sich neue Perspektiven auf Körper und Schule eröffnen sowie Erklärungen für Körperkonzepte und -praktiken geliefert werden.

