

Lehrende und gelehrige Körper

Was und wie erzählen ehemalige SchülerInnen, wenn sie sich an ihre früheren LehrerInnen erinnern? Folgende Bemerkungen habe ich den Zeitschriften entnehmen können, die den Körper von Lehrenden in der Schule ins Scheinwerferlicht stellen und einen Einstieg in das Kapitel ermöglichen:

»Frau Becker, ca. 55 Jahre, klein und faltig, betritt den Raum, keiner kümmert sich drum.« (PF D 05 96: 223)

»Das Problem des Herrn B. bestand darin, dass er sich absolut nicht durchsetzen konnte und zusätzlich noch zur Schusseligkeit neigte und immer riesige Schweißflecken unter den Armen hatte.« Wenn Herr B. merkte, dass sich die Klasse das Notenbuch »entliehen« hatte, »wurde er knallrot, Schweißperlen standen ihm auf der Stirn, und er zappelte unkontrolliert mit den Armen in der Luft herum. Wir hatten es mal wieder geschafft, [...] Herrn B. aus der Fassung zu bringen.« (PF D 05 96: 220)

»Es war ein Lehrer, der kaum Respekt bei uns hatte. Er hatte keine Autorität, konnte sich nicht durchsetzen, war bei uns wegen seines Mundgeruchs verpönt. Die ersten Reihen blieben deswegen immer leer.« (PF D 05 96: 222)

Diese Äußerungen stammen nicht von SchülerInnen der 7. Klasse, sondern von Studierenden, die im Rückblick von Störfällen aus ihrer Schulzeit erzählen. Nachzulesen sind sie in einer Ausgabe des Päd Forum (3/1996), das den Titel »Störfälle – in und außerhalb von Schule« trägt. Sie sind die einzigen Texte dieser Art im gesamten Korpus.¹ (Ehemalige) SchülerInnen kommen sonst kaum zu Wort. Hier werden den Studierenden vergleichsweise viele Seiten zugestanden. Als Störung begreifen sie sowohl ihre damaligen Praktiken als auch die der LehrerInnen. Sie stehen in einem Verhältnis. Diese Be-

1 Wie LehrerInnen mit ihrem Körper auf SchülerInnen wirken, demonstrieren in ähnlicher Weise Statements von Jugendlichen im »Schüler(-)Jahresheft »Körper« (Becker et al. 2002: 114ff.).

trachtung deutete sich bereits in den Ausführungen des vorhergehenden Kapitels an: Auch LehrerInnen können stören, bzw. das, was als Störung beschrieben wird, können oder sollen Lehrende insbesondere durch Einsatz ihres Körpers bewältigen, verhindern, kanalisieren.

Im Folgenden möchte ich den Fokus darauf setzen, wie und wofür der Körper von Lehrenden zum Einsatz kommt. In welcher Hinsicht wird er problematisiert, tritt er in Erscheinung, gilt ihm ein Interesse? Beginnen möchte ich wieder mit dem Blick in die Beobachtungsprotokolle. Daraus greife ich ein beobachtetes Phänomen heraus, das die Praktiken der Lehrerinnen verfremdet und zugleich auf den Punkt bringt: die Spiegelung des lehrenden Körpers durch die SchülerInnen. Nach der Analyse der Äußerungen, die die Lehrerinnen in den Interviews über ihren eigenen Körper in Schule und Unterricht machen, werde ich mir in den Zeitschriften ansehen, wie über professionelle Körperpraktiken und Bereiche, in denen der Körper von LehrerInnen zum Problem wird, gesprochen wird.

Eine Unterscheidung, die ich herausgearbeitet habe, möchte ich an dieser Stelle bereits vorwegnehmen, und zwar die zwischen *Lehrkörper* und *Körper von LehrerInnen*. Mit ihr werde ich weiter arbeiten, sie zieht sich durch das gesamte Kapitel. Ich differenziere beides aufgrund der verschiedenen Problematisierungsweisen, es sind verschiedene diskursive Formationen, mit denen der Körper beschrieben wird. Vom Lehrkörper spreche ich im Zusammenhang mit der Vermittlung durch Lehrende innerhalb einer pädagogischen Beziehung zu den SchülerInnen, wenn also Körperpraktiken aufgrund einer bestimmten Rolle interaktiv eingesetzt werden (sollen). Es geht hierbei um den in einer bestimmten Situation lehrenden Körper. Er wird als ein Medium bzw. Mittel innerhalb spezifischer Interaktionsgefüge konstruiert oder als Ziel, einen solchen Lehrkörper überhaupt erst herzustellen. Vom Körper der LehrerInnen spreche ich, wenn deren Körper als gesamter bzw. als Objekt problematisiert wird. So wird beispielsweise der kranke Körper zum Problem. Zum Objekt wird er, wenn LehrerInnen angehalten werden, ihn auf bestimmte Art und Weise zu bearbeiten.

Spiel mit den Grenzen – spiegelnde Inszenierungen

Die folgende Beobachtungssequenz gibt einen »Rollentausch« wieder. Beobachten konnten wir ihn während des sog. Klassenrats. Der Begriff stammt aus der Freinet-Pädagogik. Der Klassenrat ist kein Gremium, das die Interessen der Klasse »verwaltet«, sondern die gesamte Klasse nimmt an einer Besprechung teil, in der es um Fragen der Organisation, der Klassengemeinschaft,

Einzelinteressen oder aktuelle Probleme geht. Zentrales Anliegen ist es, über diese Institution Demokratie zu lehren und zu lernen (vgl. Boer 2006).

In der dritten Stunde wird Klassenrat gehalten. Norman und Udo übernehmen den »Vorsitz«. Sie gehen nach vorn, nehmen auf den Stühlen der Lehrerinnen hinter deren Schreibtisch Platz. Udo reicht mit den Beinen gar nicht bis auf den Boden. Die beiden Lehrerinnen setzen sich auf die frei gewordenen Stühle. Xenia übernimmt es, Protokoll zu schreiben. Udo steht auf, nimmt sich ein Stück Kreide. Norman sitzt breitbeinig und selbstsicher mit einem zufriedenen Grinsen auf dem Drehstuhl einer Lehrerin und ruft diejenigen auf, die sich melden. Er nimmt ihre Wünsche für die Tagesordnung entgegen. Udo notiert die Stichworte, die genannt werden, auf der Tafel: Dienste, Pause, Ausflug, Sitzordnung und Verschiedenes. Während dessen lehnt sich Norman zurück und dreht den Stuhl leicht hin und her, guckt aufmerksam in die Runde. Udo setzt sich wieder, sein Blick schweift durch die Klasse. Es ist einen Augenblick still, wohl nicht ganz klar, wie es jetzt weitergehen soll. Maris fordert die beiden Jungen auf fortzufahren. Auch die Lehrerinnen signalisieren mit Blicken und Handzeichen, dass sie als Leitung an der Reihe sind. Udo guckt fragend, dann bittet er um Beiträge zu den einzelnen Punkten. Sie werden nach und nach durchgegangen. Die aufgrund ihres Vorsitzes Lehrenden »nehmen« die, die sich ordnungsgemäß melden, »dran«. Wer unaufgefordert in die Klasse spricht, wird ermahnt und aufgefordert, die Hand zu heben. Nur wer aufgefordert wird, darf reden. Auch die Lehrerinnen auf den Schülerplätzen melden sich, indem sie den Arm heben (und das ziemlich häufig). Udo steht immer wieder auf und hakt fein säuberlich und akkurat die Punkte ab, die erledigt sind. (AL)

Alles nur ein Platzwechsel? In der Beobachtung und ihrer Beschreibung deutet sich an, dass es mehr ist als das. Die beiden Lehrerinnen, die in der Siebten gemeinsam unterrichten, haben je nach Unterrichtsfach ihre Kompetenzen, und die jeweils andere hält sich mehr im Hintergrund. Ebenso haben sie jeweils eigene Körperstile, die eine bewegt sich meist schnell, ist hin und wieder recht laut, schreit auch mal durch die Klasse und passt sich gelegentlich der Sprache der SchülerInnen an; die andere wirkt ruhiger, bewegt sich langsam, greift mit aufmerksamen Blick auf, was die SchülerInnen sagen, spricht leise mit ihnen. In ihrer jeweiligen Expertise strahlen sie als Team zumeist eine sich gegenseitig ergänzende Gemeinsamkeit aus. In der oben beschriebenen Situation treten die beiden Lehrerinnen ohne spezialisierte Rollen auf. Sie versuchen, die Rolle der SchülerInnen einzunehmen, indem sie sich in die Klasse setzen und sich melden, wenn sie etwas sagen möchten. Verstärkt wird der Eindruck dadurch, dass sie auf den Stühlen von Udo und Norman mitten in der Klasse sitzen und nicht etwa hinten am Rand. Udo und Norman haben ihre Position eingenommen und müssen für den geordneten Verlauf sorgen. Die Lehrerinnen geben so die Verkörperung ihrer lehrenden und leitenden Po-

sition auf, behalten aber zugleich den Überblick über die Klasse und geben die Leitung nur indirekt ab. Die Regeln für dieses »Spiel« scheinen ganz klar zu sein, sie müssen weder verhandelt noch erklärt werden, auch wenn der Fluss kurzzeitig ins Stocken gerät, weil die »jungen Lehrer« noch nicht so routiniert bei ihrer Arbeit sind. Norman und Udo genießen augenscheinlich ihr Amt, ebenso wie die doch wesentlich bequemerer Stühle, die dieses mit sich bringt. Faszinierend ist, wie sehr sie trotz oder gerade wegen der fehlenden Routine eine lehrerhafte Körperhaltung und den Gestus ihrer Lehrerinnen übernehmen. Sie ahmen Praktiken, Haltungen, Bewegungen, Gesten nach, die zum Handeln von LehrerInnen gehören, und verkörpern so die Lehrerrolle. Sei es der prüfende Blick, der durch die Klasse schweift, die Aufmerksamkeit der SchülerInnen bündelnde Praktik, einen Begriff an die Tafel zu schreiben und mit seiner Körperpräsenz darauf zu verweisen, »wo die Musik spielt«, oder die Ermahnung für diejenigen, die sich nicht an die Regeln halten – die moderierend lehrenden Schüler handeln mimetisch, wenn sie ihre Rolle ausfüllen.² Sie orientieren sich an dem, was sie tagtäglich beobachten und erleben und spiegeln damit, was die Lehrerinnen tun. In ihrer Inszenierung überzeichnen sie deren Praktiken, so dass sie sie besonders hervorkehren. Diese besondere Betonung und die Zitathaftigkeit ihrer Körperpraktiken und Redeweisen stellt sie aber zugleich als Darstellende einer Aufführung bloß.³

Die Spiegelung ist eine mimetische Praktik aufgrund eines praktischen körpergebundenen Wissens. Sie ist keine bloße Imitation des beobachteten Handelns der Lehrerinnen. Die Aufführung hat eigene ästhetische Qualitäten und erzeugt etwas, was es so noch nicht gegeben hat. Sie ist nicht nur deshalb nicht identisch, weil es in der Klassenratperformance jeweils individuelle Aufführungen gibt oder die Rollen unterschiedlich gut beherrscht werden, sondern weil die Schüler immer noch Schüler sind und die Lehrerinnen währenddessen immer noch Lehrerinnen bleiben. Während man das Bemühen der Schüler erkennen kann, wie LehrerInnen zu agieren und zu »sein«, scheinen sich die Lehrerinnen zu bemühen, keine Leitungsrollen darzustellen. Für sie ist es leichter, in die Rolle der SchülerInnen zu schlüpfen, da sie diese selbst lang genug innehatten. Doch dürfen sie währenddessen ihre Aufgaben als Klassenleiterinnen nicht wirklich vergessen. Sie müssen in der SchülerInnen-

2 Wulf bezeichnet als mimetische soziale Handlungen jene, die sich im Nachvollziehen einer Bewegung auf andere Bewegungen beziehen, aber dennoch als eigenständige soziale Akte verstehbar sind (Wulf 2001b: 254).

3 Ähnlich beschreibt Hirschauer diesen Effekt bei einer möglichst »natürlichen« Inszenierung von Transsexuellen als das »jeweils andere« Geschlecht: »Eine um Perfektion bemühte Darstellung verweist wie eine Unschuldsbeteuerung auf sich selbst, anstatt von sich abzulenken, sie wird als eine Steuerung von Zuschreibungen und d. h. als Darstellung erkennbar.« (Hirschauer 1993: 43)

rolle weiterhin professionell agieren und die Schulklassse im Blick behalten. Eine gewisse Erleichterung dabei könnte sein, dass es für sie nicht so relevant ist, überzeugend als Schülerinnen durchzugehen. Die Klassenratsvorsitzenden müssen dagegen alles tun, um als solche ernst genommen zu werden. So gesehen ist das Spiegeln für die beteiligten Akteure auch ein Agieren an Grenzen, die ausprobiert und austariert werden müssen. Zum Einsatz kommt dabei vor allem ihr Körper.

Die mimetische Übernahme des Lehrkörpers zeigt sich aber nicht nur in diesem institutionalisierten schulischen Ritual. Immer wieder beobachteten wir »informelle« Situationen, in denen SchülerInnen auf den Drehstühlen der Lehrenden Platz nahmen und sich mit ihnen zu einem »Lehrkörper« vereinten:

Der Lehrerstuhl nimmt eine zentrale Stellung in der Klasse ein. Er steht mittig vor der Tafel hinter einem Pult. Er ist von allen Seiten der Klasse aus gut zu sehen und hat somit eine zentrale Position im Klassenraum. Der Lehrerstuhl ist im Gegensatz zu den Schülerstühlen wesentlich bequemer. Er hat eine gepolsterte Sitzfläche und Rückenlehne. Gleichzeitig ist er ein Drehstuhl, so dass man entspannt seinen Körper hin und her drehen und dabei den gesamten Raum ins Blickfeld nehmen kann. Die SchülerInnen (vor allem die Schüler) nutzen jede Gelegenheit (Pausen, Feste, unaachtsame Momente der Lehrerinnen, wenn sie sich durch die Klasse bewegen oder mit einzelnen SchülerInnen sprechen etc.), sich auf diesen Stuhl zu setzen, und verweilen dort so lange, bis sie aufgefordert werden, diesen zu verlassen. (AS/SR)

Die Drehstühle der LehrerInnen sind nicht nur deshalb interessant, weil sie um vieles bequemer sind als die Stühle der SchülerInnen und in ihnen ein entspannteres Sitzen möglich ist. Sich auf den Lehrerstuhl zu setzen, hat neben der bequemer Sitzhaltung symbolische Bedeutung für die SchülerInnen. Mit ihm nehmen sie ein Statussymbol ein, das eine bestimmte »privilegierte« Position, Autorität und Macht symbolisiert. Im Moment des »Platznehmens« eignen sie sich einen Raum an, der ihnen eigentlich nicht zusteht und den sie sich nur »borgen« – in der Pause gewissermaßen unrechtmäßig und mit einem gewissen Risiko, des Platzes verwiesen zu werden, und im ersten Fall, um bestimmte Ämter wie den Vorsitz des Klassenrats zu bekleiden. Für einen kurzen Moment schlüpfen die SchülerInnen in eine andere Rolle, sie nehmen eine ganz neue Perspektive ein, lehnen sich entspannt zurück und beobachten das Geschehen, das sich vor ihnen aufzutut. Der Stuhl wird umkreist und erobert. Seine InhaberInnen werden umworben, womit an ihrem Status, also dem Status der Lehrperson, partizipiert wird. Es ist ein sich immer wiederholendes Spiel, welches bis zur Ermahnung ausgekostet wird, und so wird es zur Spiegung und Grenzüberschreitung zugleich.

Über den eigenen Körper sprechen

In den Interviews wurden die Lehrerinnen dazu befragt, inwiefern sie bewusst ihren eigenen Körper in die Schule einbringen, mit ihm agieren, ihn und sich mit ihm inszenieren und z. B. in der Schule eine bestimmte Arbeitskleidung tragen. Dass es nicht gerade einfach ist, über den eigenen Körper zu sprechen, zeigen sowohl die Fragen der Interviewerin als auch die Reaktion der Interviewten. Die Schwierigkeit besteht nicht nur darin, dass ein Schritt zur Reflexion unternommen werden muss und man sich im Reden über den eigenen Körper gewissermaßen von außen betrachtet, sondern dass es Widerstände gibt, die es unmöglich machen, z. B. leibliche Regungen in Worte zu fassen.

Interviewerin: Dann kommen wir jetzt mal so ein bisschen zu unserem Thema, und zwar: Welche Rolle der Körper spielt.

Lehrerin Matthes: Mmh.

Interviewerin: Also so im täglichen Umgang zum Beispiel? Du hast jetzt schon ein paar Sachen gesagt. Aber so der eigene Körper und der Schülerkörper zum Beispiel. Inwieweit ist das Thema, bewusst oder unbewusst?

Lehrerin Matthes: Eigener Körper? Mein eigener Körper?

Interviewerin: Mmh.

Lehrerin Matthes: Mmh ... Puh... Schwierige Frage...

Interviewerin: Ja, es ist 'ne sehr schwierige Frage. Vielleicht, anzufangen wäre zum Beispiel so mit Körperkontakt. Wie sich das verändert hat, hast du jetzt schon so ein bisschen gesagt, aber inwieweit ist das wichtig, oder gibt es da Sachen, die du bewusst tust, oder?

Lehrerin Matthes: Ich denke, Körperkontakt...

Die Interviewerin führt zum Thema Körper, nachdem es im Interview zunächst um institutionelle Strukturen, die Klassengemeinschaft und die Beziehung zu den SchülerInnen ging. In Bezug auf Letzteres deutete sich bereits an, dass auch da eine körperliche Ebene relevant ist. Die Interviewte fragt nach: Worum soll es gehen – (etwa) den eigenen Körper? Einerseits muss sie fragen, weil auch die Körperlichkeit der SchülerInnen genannt war, andererseits auch, weil es doch ausgesprochen ungewöhnlich ist, nach dem eigenen Körper gefragt zu werden, befindet man sich nicht gerade beim Arzt – und dann steht in der Regel ein bestimmter Körperteil bzw. ein Problem im Fokus dessen, was es zu besprechen und zu untersuchen gilt. So gesehen könnte die Frage, wäre sie nicht mit dem Forschungsanliegen begründet, auch eine Grenzüberschreitung darstellen. Was geht andere mein Körper an? Die Frage ist also zum einen Nachfrage, zum anderen drückt sie Erstaunen aus. Eine Antwort ist nicht sofort parat. Es folgt ein Moment des Nachdenkens mit dem

Kommentar: »Puh... Schwierige Frage...«. Das »Puh« unterstützt ihre Aussage, dass dies eine schwierige Frage sei, eine schwierige Frage in dem Sinne, dass es keine einfache Antwort gibt und sie sich bisher auch nicht selbstverständlich gestellt hat. Das Thema kann sich aus verschiedenen Gründen gegen eine Beschreibung sperren: aufgrund seiner Komplexität und Polyvalenz, weil es unaussprechlich ist, da »man« nicht darüber spricht und weil es sich um ein vorsprachliches körperliches Wissen handelt. Dessen Versprachlichung, so schreibt Hirschauer zu den Schwierigkeiten ethnographischen Forschens und Schreibens, wäre »einentlich unpraktisch [...]«. Sie würde den Vollzug alltäglicher Aktivitäten behindern« (Hirschauer 2001: 443).

Die Interviewerin geht auf die Äußerung von Frau Matthes ein, indem sie bestätigt, dass die Frage sogar sehr schwierig sei. Sie ist sich dessen bewusst, traut der Lehrerin aber zu, darauf etwas antworten zu können. Sie hilft ihr auf die Sprünge, indem sie genauer fokussiert und ein Beispiel (Körperkontakte in der pädagogischen Beziehung) vorgibt, das sich auf das zuvor Gesagte bezieht, so dass die Interviewte anschließen kann. Daran knüpft Frau Matthes auch sofort an. Das Thema öffnet sich ein wenig, da hier auch wieder die Körper der SchülerInnen zur Debatte stehen, und über die scheint es (zumindest im Rahmen bestimmter Themen) einfacher zu reden zu sein. Sie bilden ähnlich wie Pubertät oder Gesundheitsfragen eine Art Vehikel, um Körper und Körperlichkeit – mehr oder weniger jenseits des eigenen – zur Sprache zu bringen.

Kleider machen Leute

Einigermmaßen leicht fiel den interviewten Lehrerinnen, etwas zu ihrer »Arbeitskleidung« zu sagen. Wie sie diese auswählt, schildert Frau Matthes folgendermaßen:

Und ich glaube irgendwie, also ich wähle meine Kleidung für die Schule schon relativ bewusst aus, nämlich zweckmäßig, praktisch und ja, also ich bin noch nie, beispielsweise in 'nem Rock in die Schule gekommen. Weil ich das einfach fürchterlich unpraktisch finde. Also wenn ich, oder superschick. Klar, wenn man Verbeamtungsstunde hat, kommt man ein bisschen schicker, aber sonst, weil ich sau mich auch immer ein. Also ich bin auch so 'ne Wutz, wenn ich irgendwie mit Farben hantiere, dann bin ich eingesifft. Ja also, das ist so schon bewusste Auswahl, aber jetzt nicht irgendwie, dass ich mich dann style, das nicht. Aber das ist eine rein praktische Überlegung. Aber ich glaube so von Seiten der Schüler und Schülerinnen sind wir, also jetzt Frau Timm und ich, ichnehm uns jetzt mal beide zusammen, also a) sind wir vom Alter her ihnen noch relativ nah, im Vergleich zu anderen Kolleginnen und Kollegen, und ich glaube auch vom, vom Outfit her, irgendwo. Das verändert sich ja

auch ständig, aber. Also mir fällt jetzt so 'ne Situation ein: Frau Timm hat, ach schon seit Jahrzehnten, irgendwie so Timberland-Schuhe, die sind jetzt superhip offensichtlich wieder. Und irgendwann ist das, ich glaub dem Norwin und dem Raik aufgefallen, und die haben gesagt: »Boah, wie cool«, ja. Aber das sind Schuhe, die sie irgendwie wohl schon seit, ich weiß nicht was, seit Anfang zwanzig trägt. Ja, aber das war plötzlich dann Thema. Mmh... und ansonsten mach' ich, also was so Körper angeht, ich bewege' mich auch gern und ich bewege' mich auch in der Klasse und agiere' gerne.

Die Lehrerin spricht von einer »relativ bewussten« Wahl ihrer Kleidung. Das Wort »relativ« funktioniert als Absicherungsstrategie und schließt andere nicht ohne Weiteres zu reflektierende Gründe ein. Die Kleidung, die sie auswählt, sei »zweckmäßig« – also auf einen Zweck ausgerichtet – und »praktisch«. Was ist für eine Lehrerin praktisch? Wenn sie sich »bewegen«⁴ und »agieren« kann, beispielsweise im Fach Kunst mit Farben hantieren kann, ohne auf ihre Kleidung achten zu müssen. Dem gegenüber steht ein bestimmter Schick, wie zum Beispiel ein Rock, den die Lehrerin »fürchterlich unpraktisch« findet und deswegen auch noch nie getragen habe. Während sie das Tragen eines Rockes als eine Praktik empfindet, sich zu stylen, sei die pragmatische Auswahl der Kleidung als »rein praktische Überlegung« gerade kein Style. Bewusstes Wählen von Kleidungsstücken ist also nicht mit »sich stylen« gleichzusetzen. Hier unterscheidet sie Pragmatik und Semantik. Zeichen müssten lediglich in außergewöhnlichen Situationen, wie der Verbeamtungsstunde, gesetzt werden, dort geben bestimmte AdressatInnen, die die Professionalität der Lehrerin prüfen, die Rahmung vor, auf die sie sich einzulassen hat. Bestimmten Außenstehenden vermittelt sie damit ein anderes Bild von sich als Lehrerin als den SchülerInnen im Alltag. Denen signalisiert sie zugleich die Besonderheit einer solchen Schulstunde. Womit allerdings deutlich wird, dass auch das pragmatische Kleiden als eine Art, den Körper zu besetzen, als Zeichen zu verstehen ist und dementsprechend wahrgenommen wird.

Zunächst erscheint es so, als seien im Schulalltag lediglich die »rein praktischen Überlegungen« – Zwecke und bestimmte Tätigkeiten – für die eigene Kleidungspraxis relevant, nicht dagegen die SchülerInnen als AdressatInnen einer Inszenierung. Das wird damit, sich eben gerade nicht zu stylen, ausgeschlossen. Der »Antistyle« ermöglicht, nicht besonders aufzufallen und eine Unverfänglichkeit, zum Beispiel durch die Vermeidung, mit dem in der Regel

4 Im Gegensatz zu den SchülerInnen ist es den Lehrenden im Unterricht möglich sich zu bewegen. Dies und, im beobachteten Fall, die wesentlich besser ausgestatteten Stühle machen eventuell wenig sensibel für die Leistung, die die SchülerInnen vollbringen, wenn sie sechs bis acht Schulstunden still sitzen bzw. andersherum, wenn sie eben nicht mehr still sitzen können.

femininen Kleidungsstück Rock besonders »viel« Weiblichkeit zu demonstrieren. Im Wechsel der Perspektive hin zur Wahrnehmung durch die SchülerInnen wird deutlich, dass auch diese Art sich zu kleiden (ungewollt) zum Style wird. Zum einen, weil die SchülerInnen ihn kommentieren, zum anderen durch die damit einhergehende Distinktion. Ihren SchülerInnen seien sie vom Alter, aber auch »vom Outfit her« »noch relativ nah, im Vergleich zu anderen Kolleginnen und Kollegen«. Das Sportliche vermittelt Gleichgesinntheit und Ähnlichkeit. Die Nähe wird äußerlich erkennbar, was die jungen Lehrerinnen näher zu ihren SchülerInnen positioniert als zu ihren älteren KollegInnen. Damit kann die Art sich zu kleiden auch im Rahmen einer intensiven Beziehungsarbeit zu den SchülerInnen interpretiert werden, die die Lehrerinnen sowohl in den Interviews als auch in vielen Gesprächen während der Beobachtung immer wieder betonen. Sie suchen auf verschiedenen Ebenen verbaler und nonverbaler Kommunikation Nähe zu ihren SchülerInnen, um, auf dieser Beziehungsbasis aufbauend, Unterrichtsinhalte vermitteln zu können. Umgekehrt ist ihnen ihre Präsenz bei den SchülerInnen bewusst: Die Kommentierung durch die zwei Schüler, von der die Interviewte erzählt, transportiert zwar eine gewisse Zufälligkeit – die Schuhe trägt die Kollegin doch schon seit vielen Jahren –, als Beispiel, wie SchülerInnen ihre LehrerInnen genau in Augenschein nehmen, verweist es jedoch auf Alltagspraktiken, mit denen die LehrerInnen jederzeit rechnen müssen und die sie zur Kenntnis nehmen, wie auch der folgende Interviewausschnitt zeigt.

Interviewerin: Und zu deiner Kleidung, hast du da so Überlegungen, was du anziehst, oder spielt das gar keine Rolle?

Lehrerin Kilian: Na, was heißt, ich ziehe Sachen an, die mir gefallen und die ich bequem finde. Es kommen natürlich auch von den Schülern Kommentare, die sind sehr auf unsere Bekleidung fixiert und ...

Interviewerin: Mit irgendjemandem habe ich mich unterhalten. Wir haben früher immer gesagt, die hat heute das an, dann ist sie schlecht gelaunt, also so weit ging das.

Lehrerin Kilian: Also die Kleinen nicht, obwohl die machen auch schon manchmal Bemerkungen. Und bei den Großen ist es so, ich achte nicht drauf, ich habe eine Jeans-Star-Hose. Wirklich, wenn ich die anhabe, und ich denke da auch nicht immer dran, dann wird das wenigstens drei Mal an diesem Tag, ob das im Treppenhaus ist oder sonst irgendwo, weil das halt Hosen sind, die sie anziehen. Wenn wir Levis tragen, das ist für die, das ist wahrscheinlich was für alte Leute, ja. Das beeindruckt sie jetzt überhaupt nicht, aber das wird und auch die Größeren, meine 9. Klasse, die haben das also eigentlich fast täglich kommentiert.

Interviewerin: Wie denn?

Lehrerin Kilian: Ja, also meistens eher sowas Positives, dass das T-Shirt oder auch die Schuhe oder auch »Sie haben ja neue Schuhe« und »Die sind cool« oder sonst irgendwas in die Richtung, das machen sie aber auch untereinander. Ja, es ist einfach

so. Ich kenne das auch noch aus meiner Schule, dass wir sehr genau registriert haben, was hat der Lehrer, die Lehrerin an. Dann gab es dann halt die Cordhosen- und Gelbe-Pulli-Fraktion, na ja und das oh Gott! Und das meistens gepaart mit ekligem Mundgeruch. Dann gab es natürlich die Englischlehrerin, die ein engelsgleiches Wesen war und auch immer soo schön angezogen war, es ist logisch, das wird zur Kenntnis genommen. Nur dass wir uns nicht getraut hätten, die Kleidung zu kommentieren, zu sagen, he, Sie haben heute eine tolle Hose an.

Auch für Lehrerin Kilian soll die Kleidung in der Schule in erster Linie bequem sein, sie trage das, was ihr gefalle. Kleiden für die Arbeit ist demnach ein selbstbestimmter Akt, der dazu dienen kann, sich wohlfühlen. Sehr schnell leitet Frau Kilian nun zu ihren SchülerInnen über, die schließlich auch ihre Kleidung – und damit auch die Lehrerin als Person – kommentierten. Besonders die älteren SchülerInnen seien auf die Kleidung der Lehrenden fixiert. Sie wird als ein magisch anziehender Punkt, der täglich zur Debatte steht, zu einem wichtigen Element innerhalb des Verhältnisses von LehrerInnen und SchülerInnen.⁵ Aber nicht jedes Kleidungsstück ist der Rede würdig. Es sind vor allem jene Markenartikel, die auch – wie im obigen Beispiel – die SchülerInnen tragen (würden), die sie für »cool« befinden. Das Tragen einer solchen Hose oder solcher Schuhe macht auch die Lehrerin zu einer »coolen Lehrerin«.⁶ Von den Beweggründen, cool zu sein, grenzt sich die Interviewte jedoch ab, sie »achte nicht drauf«, die Marke interessiert sie nicht. Sie führt sie insofern dennoch ein, als sie feststellt, dass eine ehemals angesagte Marke wohl »überhaupt nicht beeindruckt«, nicht der Rede wert sei, sie sei »wahrscheinlich was für alte Leute«. Damit bringt sie die Kategorie Alter bzw. Generation ins Spiel, die auch für Lehrerin Matthes schon wichtig war. Je nach Kleidung rücken die LehrerInnen den SchülerInnen durch deren Praktiken altersmäßig näher oder geraten in Distanz zu ihnen. Gerade dadurch, dass die

5 Inwiefern es in dem, was die Lehrerinnen sagen, vor allem um Schüler und Lehrerinnen geht, also die Kategorie Geschlecht relevant wird, ist den Interviews nicht so recht zu entnehmen. Die Frage drängt sich auf, da es meist Jungen sind, die erwähnt werden, bzw. Frau Kilian in der Regel von Schülerinnen und Schülern spricht, wenn sie sie im Allgemeinen nennt. Dennoch ist dies nicht eindeutig und vielleicht auch eine sehr schnelle und viel zu nahe liegende Vermutung, die in dieser Art, Komplimente zu machen, ein geschlechtlich motiviertes Begehren sieht.

6 Hier ist anzunehmen, dass das allein nicht ausreicht, um »wirklich« als cool zu gelten, also lässig zu sein und Haltung zu bewahren angesichts von Bedrängnis (Lyman/Scott 1968: 93). Diese Coolness wird im Zusammenhang mit Artefakten als bestimmte Art von »Benehmen« inszeniert (Friebertshäuser/Langer/Richter 2004: 35; Friebertshäuser 2005: 132f., Tervooren 2006: 103f.). Die Karriere des mittlerweile inflationär für etwas »sehr Gutes«, »positiv Lässiges« stehenden Wortes »cool« und seine Verkörperungen als popkulturelles Phänomen zeichnet Ulf Poschardt (2002) in seinem gleichnamigen Buch nach.

SchülerInnen auch untereinander kommentieren, was sie wie tragen, wird die Nähe verstärkt, die Lehrerin wird dadurch für einen Moment zu »einer von ihnen«. Das impliziert zugleich, wie auch im vorherigen Interviewausschnitt, eine Abgrenzung zu anderen KollegInnen, älteren oder vielleicht nicht so »gefragten« Lehrerfraktionen. Möglicherweise in Gang gesetzt durch die Äußerung der Interviewerin, dass auch sie sich früher über das Äußere von Lehrenden ausgetauscht hätten, erinnert sich Lehrerin Kilian an ihr ehemaliges SchülerInnen-Dasein und verweist im Reden darüber auf diese andere Kategorie LehrerIn. Aus dieser Perspektive wird das Handeln der SchülerInnen zudem verstehbar und »normal«. Schließlich sprechen alle SchülerInnen über das Äußere ihrer LehrerInnen. Nur bringt die Interviewte im Gegensatz zu den positiven Äußerungen ihrer SchülerInnen jetzt auch die negativen Beurteilungen an, die stark an die das Kapitel einführenden Zitate ehemaliger SchülerInnen erinnern.

Die Kommentare der SchülerInnen, von denen die Lehrerinnen erzählen und die wir teilweise in der Beobachtung registrierten, spiegeln indirekt eine Beziehung zwischen ihnen wieder. Zumindest signalisieren sie, wie sehr die SchülerInnen wahrnehmen, wie die Lehrenden sich kleiden, wie sie zum Unterricht erscheinen. Dass sie es kommentieren, wird von den Interviewten allerdings mehr oder weniger als Überschreitung einer Grenze begriffen, die sie früher nie überschritten hätten. Doch gewinnt man nicht den Eindruck, dass sie dies besonders schlimm findet. Letztlich werden vor allem positive Kommentare abgegeben, die Lehrerinnen gewürdigt, von den Jungen und Mädchen umworben und Anerkennung signalisiert.

Autorität verkörpern

Der Körper der Lehrerinnen kommt in weiteren Interviewpassagen zur Sprache. Auch dort geht es letztlich um das Verhältnis zu ihren SchülerInnen, um ihre machtvollen Position innerhalb dieses Verhältnisses und um Praktiken des Positionierens. Der Körper wird auf die Frage hin, welche Rolle Disziplin für ihren Unterricht spiele, thematisiert:

Interviewerin: Vielleicht eine Frage zum Thema Disziplin. Inwieweit ist dir das wichtig, im Unterricht zum Beispiel? Und, was gibt es so für Regeln?

Lehrerin Matthes: Disziplin ist ein ganz großes Thema, ich denke mir, 'ne ganz große Grundlage ist, dass da auch so ein Respekt einfach da ist. Also, das was du auch vernimmst: »Hier, ich mag euch, aber es gibt klare Regeln, und ich bin die Chefin. Wenn ich was sage, ist das einfach so.« Also ich finde, das ist so, das musst du als Person mitbringen. Und je mehr du das verkörpern kannst, desto weniger Probleme hast du auch mit Disziplin.

Grundlage für Disziplin sei Respekt, den Lehrende vermitteln müssten. Dieses Vermitteln kann nun auf verschiedenen Ebenen stattfinden, z. B. über Regeln innerhalb der Klasse oder darüber, dass Lehrende ihren SchülerInnen oder auch KollegInnen Respekt zollen, sie als Vorbilder wirken. Oder, wie hier hervorgehoben wird, dass sie Respektspersonen (ChefInnen) *darstellen*. Respekt und etwas, damit einem selbst Respekt gezollt wird, muss also, so Lehrerin Matthes, von der Lehrperson ausgehen, sie muss es *verkörpern*. D. h. allein qua Institution diese Position inne zu haben, ist nicht hinreichend, sondern die Rolle der »Chefin« muss nach außen hin sichtbar gemacht werden. Sie muss am Lehrkörper ablesbar sein, über den Körper zu räumlicher Präsenz kommen. Wie und auf welche Weise dies geschehen kann bzw. geschieht, bleibt allerdings offen.

Auch Lehrerin Timm spricht von etwas, was man als Lehrperson mitbringen muss, um Disziplin zu erreichen bzw. in diesem Beruf zu bestehen. Der Körper, den sie dabei explizit anspricht, entscheide aber gerade nicht darüber, ob dies gelingt.

Lehrerin Timm: Ihnen ist ja aufgefallen im Unterricht, ich werde dann mal lauter oder sag mal, jetzt reicht's und oft reicht auch schon ein Blick, ja? Aber das ist natürlich also Disziplin, Disziplin dafür bring ich immer die Trillerpfeife mit. Aber ich sag mal so 'n Auftreten und das Ausstrahlen einer, sehr abgenudeltes Wort, natürlichen Autorität, ist meines Erachtens nicht erlernbar und auch nicht an der Uni vermittelbar, sondern das ist 'ne Sache, die Disposition für diesen Beruf und das Auftreten, die hat man und an der kann man arbeiten und die kann man auch in gewisser Weise verfeinern und akzentuieren, aber ich glaube, es gibt eine gewisse Grunddisposition, die bringt man mit, oder man hat sie nicht und wenn man sie nicht hat, kriegt man Probleme. Und das hat dann auch nichts mit Alter zu tun und auch nichts mit Geschlecht und nicht mit Aussehen und mit Körpergröße und mit Stimmvolumen, sondern

Interviewerin: Sondern?

Lehrerin Timm: Ja, an nicht messbaren Parametern, es hängt an nicht messbaren Parametern. Also ich kann es für mich auch schlecht erklären, das hängt natürlich auch damit zusammen, man muss 'ne Leidenschaft für diesen Beruf mitbringen, man muss 'ne Offenheit mitbringen, man muss die Bereitschaft mitbringen zu scheitern und Niederlagen zu erleben und die zu reflektieren und man muss, ja die Bereitschaft mitbringen, sich auch auf Dinge, die man nicht kennt, einzulassen.

Auch hier werden ein spezifisches Auftreten und eine Ausstrahlung, die ohne den Körper unmöglich sind, als Kriterien vorangestellt. Darauf verweisen auch die Praktiken, welche die Interviewte als ihre nennt: mal lauter werden oder auf bestimmte nicht näher beschriebene Weise blicken. Mit dem Auftreten oder der Ausstrahlung verbindet sie aber mehr als derartige Körperprakti-

ken: eine »natürliche Autorität«. Sie stelle eine Grunddisposition dar, mit der LehrerInnen ausgestattet sein müssten, um in ihrem Beruf bestehen zu können. Als natürliche Disposition könne sie nur gegeben sein – »die bringt man mit oder hat sie nicht« – sie könne deshalb auch nicht vermittelt- und erlernbar sein. Zwar könne man sie »verfeinern« und »akzentuieren«, sie sich zulegen oder aneignen scheint jedoch in dieser Vorstellung unmöglich. Es bedarf demnach einer »geborenen Lehrerin«, nur sie kann in dieser Profession bestehen. Diese erfülle nicht einfach erklär- oder messbare Parameter, wie »Leidenschaft für den Beruf«, »Offenheit« für Fremdes, das Vermögen zu scheitern und dies zu reflektieren. Die Parameter stellen eine bestimmte *Haltung* dar, die Frau Timm explizit von sicht-, hör- und messbaren körperlichen Gegebenheiten, wie Alter, Geschlecht, Aussehen, Körpergröße und Stimmvolumen abgrenzt. Es ist nicht einfach ein körperliches Können, das gefragt sei. Diese Abgrenzung betont sie später noch einmal:

Also ich glaub', ich hab' relativ wenig Disziplinprobleme, ich könnt' jetzt nicht sagen, das ist, weil ich in der und der Stimmfrequenz rede oder weil ich so gucken kann, wie ich gucke oder – sehr schwierig.

Schlussfolgern lässt sich aus dem erneuten Aufgreifen der Unterscheidung und daraus, dass sie nur wenig Disziplinproblem habe, dass Frau Timm die Haltung, die sie für die Profession als notwendig erachtet, mitbringt. Sie stellt außerdem fest:

Also ich meine, manchmal bin ich auch disziplinos, und das überträgt sich auf die Klasse, ist klar, ja.

Interessant wäre zu erfahren, wie dies zu erklären sei. Ist es die Haltung, die in diesem Moment abhanden kommt? Wie zeichnet sich Disziplinosigkeit (nicht Undiszipliniertheit) bei einer Lehrerin aus? Es irritiert die starke Abgrenzung einer gewissermaßen natürlich gegebenen Disposition, die sich als Haltung gegen »messbare« bzw. zumindest teilweise veränderbare und somit erlernbare Parameter für gelungene Unterrichtsinteraktionen artikuliert. Nicht weil sie derart vorgenommen wird, sondern dass sie überhaupt vorgenommen wird. Warum ist es wichtig, sich davon abzugrenzen? Wovon genau grenzt sich die Lehrerin überhaupt ab?

Diese Fragen leiten zwar nicht zu Antworten über, die unmittelbar darauf zu geben bzw. zu beziehen wären. Sie verweisen aber auf jene diskursiven Praktiken, die im Folgenden Gegenstand der Analyse werden: die Problematisierung des Lehrkörpers innerhalb der ausgewählten Zeitschriftenartikel.

Körperpraktiken von LehrerInnen

Bevor ich zur genauen Analyse der Texte übergehe, in denen auf verschiedene Art und Weise der Lehrkörper bzw. der Körper von LehrerInnen zum Gegenstand wird, gebe ich wieder einen Überblick über die Auswahl der Artikel. Insgesamt handelt es sich um 38 Texte, die aus den Themenbereichen Rituale/ Disziplin/Unterrichtsstörungen (15), Leitbild und Gesundheit von LehrerInnen (12), Präsentation (3) sowie Körper (6)⁷ und Körpersprache (2) stammen. Die zunächst heterogen erscheinenden Themenbereiche lassen erahnen, dass nicht nur der Körper unterschiedlich thematisiert wird, sondern dass es sich zudem um verschiedene Textgenres handelt. Über Erfahrungsberichte zu Ritualen im Unterricht schrieb ich bereits im vorigen Kapitel. Das zweite Textgenre lässt sich noch expliziter als Ratgeberliteratur definieren. Noch expliziter heißt, dass Elemente von Handlungsanleitungen meist auch in den Erfahrungsberichten zu finden sind (ebenso wie umgekehrt die Ratgeber oft auf Erfahrung aufbauen oder zumindest suggerieren, dass sie es tun). Ihnen gemeinsam ist, dass sie eine »good or best practice« formulieren, die Maßstäbe für guten Unterricht bzw. professionelles Lehrerhandeln setzen.

Beginnen möchte ich mit einer ausführlich protokollierten Unterrichtsstunde, die im Zeitschriftenkorpus in dieser Detailgenauigkeit eine Ausnahme darstellt. Ein Schulaufsichtsbeamter schreibt seine Beobachtungen einer von ihm als durchschnittlich benannten Schulstunde in einem Gymnasium nieder und veranschaulicht damit – zwangsläufig und nicht unbedingt vordergründig angestrebt – die körperlichen Aktivitäten des Lehrenden:

»Der Lehrer steht bereits im Klassenzimmer, blättert in seinen Vorbereitungen, macht Eintragungen ins Kursheft. [...] Der Lehrer blättert immer noch, die Schüler strömen. Sie sitzen im offenen Viereck, Hufeisenform, der Lehrer steht hinter seinem kleinen Tisch in der Öffnung. Jeder kann ihn sehen. [...] Es gongt. Sofort richtet sich der Lehrer auf, der im Kursheft geblättert hatte, und wendet sich der Gruppe zu: ›Wer trägt noch einmal vor [...]?‹ Zögerlich meldet sich einer, dann noch einer. ›Ja, bitte!‹ Er deutet auf einen der beiden. [...] Wendet sich nun, ein paar Schritte zurücktretend, an die ganze Gruppe. [...] Die Schüler senken die Köpfe über das Papier, der Lehrer geht zurück an den Tisch und setzt sich. [...] Es wird wieder still, gelegentlich hört man Flüstern, Papier knistert, der Lehrer geht durch den Raum und blickt den Schülern über die Schulter in die Aufzeichnungen. [...] 16 Minuten nach Beginn die-

7 Diese sechs Texte stammen aus zwei (der drei) Ausgaben explizit zum Thema Körper. In drei von sechs Artikeln des Päd Forum 3/2004 wird der Körper von LehrerInnen ganz kurz in Bezug auf Krankheiten erwähnt. In der Zeitschrift Pädagogik (6/1996) wird der Lehrkörper unter der Themenstellung »Mit dem Körper lernen« etwas ausführlicher thematisiert.

ser Stillarbeitsphase [...] klopft der Lehrer auf seine Tischplatte und erhebt sich: ›Ich glaube, ihr seid fertig‹. [...] Der Lehrer bedenkt die kurzen Berichte am Ende jeweils mit winkenden, fast segnenden Handbewegungen. [...] Die Schüler hören gehorsam zu, und schließlich meldet sich einer und fragt [...] Der Lehrer, sichtlich erfreut über die Frage [...] Die Schüler sitzen mit leeren Gesichtern da [...] Der Lehrer [...] schreibt an die Tafel [...] Dann dreht er sich um, schaut die Schüler an: ›Und [...]?‹ Ein Schüler murmelt etwas in die Klasse. Stille. ›Bitte?‹ Das Murmeln wiederholt sich. Der Lehrer tritt ein paar Schritte vor, bis er unmittelbar vor dem Schüler steht, und hält lauschend die rechte Handfläche hinter sein rechtes Ohr. [...] Die Schüler sitzen stumm, ihre Gesichter haben den Rest von höflichem Interesse verloren. [...] Der Lehrer schaut auf die Uhr [...] ich sehe ein leichtes Erschrecken auf seinem Gesicht. [...] Irgendwann schraubt er seine Stimme höher, unterstreicht quasi eine Aussage, die wohl eine Bilanz ist oder sein soll [...] Es kommen zögernd einsilbige Schüleraussagen [...] ich verstehe akustisch sehr wenig. Der Lehrer versteht es, da er von Schüler zu Schüler hüpfte und quasi bei jedem sein Ohr anlegt. [...] Dann geht ihm endgültig die Puste aus. Nach einem heimlichen Seufzer hebt er den Kopf und schaut auf die Gruppe: ›Gibt es noch Fragen?‹ [...] die meisten sind schon aufgestanden. ›Ach ja, die Hausaufgabe [...]‹ Er spricht das ziemlich laut, um das einsetzende Gespräch der Schüler zu übertönen, die schon fast alle auf dem Weg zur Tür sind. Er schaut erleichtert zu mir, dann zur Tafel, geht hin und wischt die Ergebnisse der Stunde mit einem trockenen Lappen weg.« (PF LK 01 97: 10f.)

Ich habe die Beschreibung der Unterrichtsstunde auf die Stellen reduziert, in denen von Körperpraktiken, von bestimmter Gestik, Mimik, Tonfall oder Lautstärke der Stimme die Rede ist. Dadurch wird der Text verfremdet. Der Unterrichtsinhalt – es handelt sich um eine Geschichtsstunde – lässt sich meines Erachtens (mehr oder weniger) beliebig austauschen bzw. wie in diesem Fall weglassen. Der Eindruck des Geschehens, wie in etwa die Schulstunde abgelaufen ist, bleibt erhalten.⁸ Der Text zeigt, dass der Autor des Originals, der sich selbst als distanzierenden Beobachter begreift (ebd.: 16), wesentlich auf die Beschreibung von Körperpraktiken zurückgreift, um den Verlauf der Stunde zu schildern. Es ist ein Schulaufsichtsbeamter, der hier eine Schulstunde mit einem spezifischen Blick und Interesse beobachtet sowie beschreibt und dies – wie alle Beobachtenden – selektiv tut. Ihm geht es nicht zuerst darum, wie genau dieser Lehrer seinen Körper einbringt, sondern er möchte, wie er sagt, eine durchschnittliche und »normale« Unterrichtsstunde auf ihre methodischen Mängel hin analysieren. Um dies zu tun, beschreibt er, besser gesagt: konstruiert er einen solchen Fall. Gerade weil dabei der Lehrer zwar be-

8 Das ist auch deshalb möglich, weil sich beim Lesen Erinnerungen an eigene Schulerfahrungen einstellen und diese Art Unterricht nicht fremd ist. Anders darstellen würde sich das wahrscheinlich bei LeserInnen, die noch nie eine Schule betreten und solchen Unterricht erlebt haben.

sonders im »Scheinwerferlicht« steht, nicht aber in erster Linie sein Körpergehab, ist dieser Text für meine Arbeit interessant. In die Konstruktion des Falls, der normalen durchschnittlichen Unterricht darstellen soll, gehen zu einem großen Teil Körperpraktiken des Lehrers ein. Die Beschreibung, wie der Lehrer sich vor der Klasse bewegt, auf die SchülerInnen zugeht, sich von ihnen entfernt, ihre Arbeit kontrolliert, sie zum Sprechen auffordert, körperlich einen Bezug herstellt zwischen dem, was sie sagen und was er an die Tafel schreibt, mit einer Geste signalisiert, dass er akustisch nicht recht verstehe und mit der impliziten Aufforderung, lauter zu sprechen, näher an sie heran tritt usw., verdeutlicht, wie sehr Unterricht durch eben jene Körperpraktiken von LehrerInnen (und SchülerInnen) bestimmt und in seinem Verlauf gestaltet wird. Die hier herausgefilterten Sequenzen nehmen mehr als ein Fünftel der Gesamtbeschreibung der Unterrichtsstunde ein. Sie bilden die Rahmung sowie Strukturierung des Geschehens und durchziehen damit die Unterrichtsinhalte.⁹ Wie Artefakte (Mobiliar, Unterrichtsmaterialien, Kleidung) sind die Körper von SchülerInnen und LehrerInnen Bestandteil von Praktiken. Sie sind »Partizipanden« (Hirschauer 2004: 74) und permanent in das Geschehen involviert – ein Geschehen, das sich durch eine Materialität auszeichnet.

Mit der verfremdeten Zitation verweise ich auf eine Relevanz von Körperpraktiken, die sich in ihrer Situiertheit beobachten lassen. Mich interessiert aber auch die Problematisierung von Körper(lichkeit), die mit diesem Schreiben in den Zeitschriften einhergeht. In den ausgewählten Auszügen wird zunächst beschrieben, wie Körperpraktiken Teil des Unterrichts sind, indem dies wohl zu einer Fallkonstruktion von Normalunterricht dazugehört. Doch welchen Stellenwert erhalten sie in der darauf folgenden Analyse der Unterrichtseinheit? Dieter Zeitz macht »Sieben Sünden«, also sieben häufig zu beobachtende unprofessionelle Verhaltensweisen von Lehrenden aus.¹⁰ Den Körpern als Partizipanden kommt dabei ebenfalls eine Sünde zu, betitelt mit »Die Frage der Stimmstärke« (PF LK 04 97: 178) – allerdings nicht die der Lehrenden, sondern die der SchülerInnen. Zeitz zitiert die Auszüge seines Textes, in denen die SchülerInnen leise Antworten geben, so dass sie kaum oder gar nicht zu verstehen sind, und erörtert dies als Problem. Ein Problem, das der Lehrer wiederum durch seine Körpersprache verstärkte bzw. provoziere (ebd.: 179),

9 Da es sich in diesem Fall um ein Gymnasium und Frontalunterricht handelt, bringt das zwar möglicherweise spezifische Körperpraktiken mit sich, die bei anderen didaktischen Praktiken oder Schülergruppen noch einmal anders aussehen könnten, doch scheint mir eine grundlegende körperliche Rahmung unabhängig davon in jedem Fall gegeben zu sein.

10 In die Analyse der »Sieben Sünden« beziehe ich den Gesamttext als Serie ein, der in den drei aufeinander folgenden Ausgaben der Zeitschrift erschien (Päd Forum 1-3/1997).

womit auch diese über den Umweg des Schülerkörpers als Problem generiert wird. Indem er auf die einzelnen zugeht und ihre leise Antwort mit einem Hörrohr – nämlich seiner Hand am Ohr – entgegen nimmt, verhindere er, dass die restliche Schulklasse irgendetwas davon erfahren kann. Die Kommunikation findet hier nur zwischen einem einzelnen Schüler und dem Lehrer statt, es sei denn, die MitschülerInnen bekommen ein Echo vom adressierten Lehrer. Damit komme ich zur ersten Weise der Problematisierung eines Lehrkörpers.

Der Lehrkörper als Medium pädagogischer Praxis

Unterrichtseinstiege

»Wie beginnen Sie eine Stunde? Betreten Sie den Raum pünktlich mit dem Klingelzeichen, »sammeln« Sie vorher noch rasch einige Schülerinnen und Schüler ein (freundlich oder vorwurfsvoll?), [...] Lassen Sie energisch die Tür zuschlagen, damit akustisch wahrzunehmen ist: Die Pause ist zu Ende, jetzt hab ich hier wieder das Sagen? Werfen oder legen Sie Ihre Tasche auf den Tisch oder stellen Sie sie daneben? Holen Sie hektisch oder in aller Ruhe das Material für die Stunde heraus? Nehmen Sie währenddessen Kontakt zu einzelnen Kindern auf?« (SM D 08 02: 8)

Birte Friedrichs, selbst Lehrerin, verweist mit ihren Fragen an die lehrende LeserInnenschaft darauf, dass es sehr unterschiedliche Weisen gibt, einen Klassenraum zu betreten, dort anzukommen, Kontakt zu den SchülerInnen aufzunehmen und den Unterricht zu beginnen. Immer hinterlässt der Körper dabei bestimmte Eindrücke und ruft Reaktionen hervor. Mit seinem Erscheinen im Klassenraum strukturiere er bereits mittels seiner symbolischen Aussagekraft das Unterrichtsgeschehen. Die Autorin spricht von »Signalwirkung« für die Unterrichts Atmosphäre und von einem »habitualisierten Ritual« (ebd.). Als Alltagsroutine seien der Beginn der Stunde und seine Symbolik jedoch meist kaum bewusst. Die jeweiligen (Körper-)Praktiken mögen zwar individuell unterschiedlich sein, aber innerhalb der Schulstrukturen und einzelner Konzepte sind sie nicht beliebig. Deshalb ist es möglich, diese Fragen so detailgenau zu stellen und vor allem sich als LehrerIn unmittelbar angesprochen zu fühlen. Die Autorin bewertet die Praktiken nicht, dennoch kommt man als LeserIn, indem man als ebenfalls LehrerIn angesprochen wird, sofort ins Grübeln. Wie mache ich das eigentlich? Was hat das für Effekte? Ist das gut oder schlecht? Müsste ich etwas ändern?

Friedrichs geht davon aus, dass die Einstiegspraktiken vielfach unreflektierte sind. Bezieht man als LeserIn die Fragen, mit denen sie ihren Artikel beginnt, auf sich selbst, könnte sich die fehlende Reflexion eventuell bestäti-

gen. Vielleicht ist es gar nicht so einfach, und es bedarf einiger Überlegung, um darauf zu antworten, denn man hat noch nie darüber nachgedacht. Friedrichs proklamiert den reflexiven und gezielten Einsatz nicht nur bestimmter Praktiken für den Unterrichtseinstieg, sondern von Ritualen, die den Unterricht strukturieren und rahmen. Die unbewusste und somit unreflektierte Art und Weise, als LehrerIn den eigenen Körper einzusetzen, könnte problematisch werden, denn das Ritual als »habitualisiertes« verberge sich damit »im Rücken der Handelnden« (ebd.) – also außer Sichtweite. Nimmt man die ritualisierten Praktiken nun in den Blick, legt sie offen und setzt sie vor allem gezielt und kontrolliert ein, werden sie, anstatt potenziell ein Problem darzustellen, zu einem *Mittel* gelungener Unterrichtspraxis. Abstrahiert ergibt sich aus dieser Argumentation folgende Gegenüberstellung, die einen Prozess des Hinsehens und der Reflexion impliziert, eine Bewegung vom »Unreflektierten« hin zum »Reflektierten«:

unbewusst	–	bewusst
stören	–	gestalten
hinten	–	vorn
blind	–	sehend
misslungen	–	gelingen
ziellos	–	zielgerichtet
unreflektiert	–	reflektiert

Diese diskursive Figur möchte ich anhand weiterer Beispiele explizieren, denn sie wird dort durch eine weitere Gegenüberstellung ergänzt. Ich komme dabei auf Texte zurück, die sich mit Klassenführung, Ritualen und der Prävention von Unterrichtsstörungen sowie der etwas allgemeineren Frage nach gutem und professionellem Unterricht befassen. Die Texte sind in den Zeitschriften »Pädagogik« und »Schulmagazin 5 bis 10« erschienen, zum Teil im Rahmen unterschiedlicher Themenschwerpunkte¹¹, nie jedoch in ein und derselben Ausgabe einer Zeitschrift. Bei den AutorInnen handelt es sich um praxisnahe ExpertInnen, d. h. selbst um LehrerInnen, in der Aus- und Fortbildung Tätige wie auch um Professoren. Letztere stellen die Nähe im Text explizit her, indem sie betonen, dass sie einen Transfer zwischen Empirie bzw. theoretischer Modellbildung und Praxis schaffen möchten, der für die Praxis hilfreich sei. Diese Legitimation, über Unterrichtspraxis sprechen zu dürfen,

11 Es sind folgende: »Orientierung bieten« (PÄD D 01 02), »Frontalunterricht« (SM D 03 00), »Langeweile« (PÄD LK 01 97), »Erziehender Unterricht« (PÄD LK 03 04), »Beruf: Lehrer, Beruf: Lehrerin. Oder: Was wissen wir über den Lehrberuf?« (PÄD LK 11 97).

scheint bei den anderen AutorInnen durch ihre jeweiligen Positionen, die mit Praxiserfahrungen einhergehen, nicht nötig zu sein.

Effektivierungen

Ausgangspunkt der jeweiligen Ausführungen ist eine mehr oder weniger übliche Unterrichtspraxis. Sie ist insbesondere gekennzeichnet durch Störungen¹², die eben nicht nur durch SchülerInnen, sondern auch durch LehrerInnen ausgelöst bzw. gefördert werden.¹³ Letztere stehen hier im Fokus, die einzelnen Texte gehen aber meist darüber hinaus. Ziel ist in der Regel eine effektive(re) Klassenführung, die Vermeidung und Verringerung von Störungen und eine damit einhergehende Aktivierung sowie Selbstbeteiligung und -beobachtung der SchülerInnen. Als Probleme werden dabei angesehen, wenn Regeln nicht transparent sind (PÄD D 01 02), es undefinierte Zeiten gibt, die Uneindeutigkeiten produzieren, oder Störungen vor der gesamten Klasse bekämpft werden (SM D 05 03: 54). Im Frontalunterricht werde zu viel geredet und damit die SchülerInnen ermüdet, Gespräche untereinander könnten nur als Störung stattfinden (SM D 03 00: 10). Mittels Ermahnungen, Anschreien, Drohungen, strengen Blicken oder Bestrafungen werde in der Regel uneffektiv diszipliniert, aber fast die Hälfte der Unterrichtszeit verbracht (SM D 10 97: 47).

Um diese Missstände anzugehen und Unterricht bzw. Klassenführung effektiver zu gestalten, schlagen die AutorInnen verschiedene Maßnahmen vor. Sie betonen dabei die Bedeutung nonverbaler Zeichen und setzen jeweils unterschiedlich stark daran an, diese häufig intuitiv schon richtig genutzten Verweise gezielt einzusetzen. Das bei Friedrichs rekonstruierte Differenzschema wird so fortgeführt und um die Gegenüberstellung von uneffektiv vs. effektiv erweitert. Zum Teil gehen die Maßnahmen über die Erwähnung der besonderen Bedeutung nonverbaler Kommunikation nicht weit hinaus, beispielsweise in den »Zehn Merkmalen guten Unterrichts«, die Hilbert Meyer, Professor für Schulpädagogik, nennt (PÄD LK 02 03). Als Indikatoren eines strukturierten Lehr-Lernprozesses gelten für ihn unter anderem eine klare Körpersprache und Raumregie der Lehrkraft. Damit scheint der Lehrkörper ausreichend thematisiert zu sein. Wenn Britta Kohler, Erziehungswissenschaftlerin und ehemalige Lehrerin, für eine Verbesserung des Gesprächsverhaltens plädiert, unterscheidet sie zwischen verschiedenen Schulfächern: »Lehrkräfte, die Fremdsprachen unterrichten, sollten sich kaum um eine nonverbale Gesprächssteuer-

12 Ich erinnere an die Funktion der Normalisierung (Kap. »Disziplin und Disziplinierung«), die Forderung, Unterrichtsstörungen als zur Unterrichtsinteraktion dazugehörig zu betrachten, aber dennoch präventiv entgegenzuwirken.

13 Wobei die Störung nur dann zur Störung wird, wenn SchülerInnen darauf reagieren und diese Reaktion von der Lehrkraft als Störung angesehen wird.

rung bemühen, und Lehrerinnen und Lehrer, die beispielsweise im Fach Geschichte ihre Schülerinnen und Schüler zu begeistern vermögen, sollten ihre Fähigkeit nutzen.« (SM D 03 00: 10) Damit stellt sie einen Bezug zwischen dem gesprochenen Inhalt und der körpersprachlichen bzw. stimmlichen Vermittlung her, der allerdings nicht in allen Schulfächern genauso relevant sei: EnglischlehrerInnen können sich zurücklehnen, das Pauken von Vokabeln gelingt auch ohne körperliche Unterstützung. Sprachunterricht bzw. Sprache scheint schon von sich aus lebendig zu sein, die (eben bereits vergangene) Geschichte muss erst zum Leben erweckt werden.

Was genau nonverbale Fähigkeiten sind und wie diese eingesetzt bzw. überhaupt herausgebildet, erlernt oder ausgebaut werden könnten, bleibt allerdings in den Texten, die recht knapp auf ihre Bedeutung hinweisen, offen. Die Thematisierung des Körpers *als Lehrkörper*, d. h. als einer, der in einer bestimmten Situation mit bestimmten TeilnehmerInnen, in auf bestimmte Art und Weise geordneten Räumen agiert und die Ordnung mit produziert, wird lediglich angedeutet. Körperpraxen bzw. »Körpersprache« werden erwähnt, als gehöre sich das der Vollständigkeit halber.

Um nun näher bestimmen zu können, inwiefern der Lehrkörper als ein Medium einer guten Unterrichtspraxis konstituiert wird, unterziehe ich die Texte, welche die unterstützenden Komponenten einer effektiven, störungsfreien Klassenführung und somit einer Professionalisierung der Lehrkräfte detailliert ausführen, einer genaueren Analyse. Zu unterscheiden sind dabei Praktiken mit zwei verschiedenen Ausrichtungen: (1) zum einen didaktische Praktiken, die sich auf die SchülerInnen und ein bestimmtes Lernziel beziehen; (2) zum anderen Praktiken, die auf die LehrerInnen selbst gerichtet sind.

(1) Zur Performativität didaktischer Praktiken

In der Vorstellung didaktischer Praktiken, d. h. im Sprechen über sie, »verschwindet« der Lehrkörper recht schnell wieder. Dies wird bei den beiden Beispielen deutlich, die ich im Kapitel »Disziplin und Disziplinierung« bereits angeführt habe. Beispiel 1 ist das Zeichnen eines Kreises an die Tafel, worauf die SchülerInnen einen Stuhlkreis bilden. Wird es gelöscht, lösen sie den Stuhlkreis wieder auf. Susanne Petersen schreibt dazu: »Jedes einzelne Kind kann dieses einfache Zeichen in Handlung übersetzen.« (PÄD D 01 02: 32) Ich würde präzisieren, das *Zeichnen* des Kreises wird in Handlung umgesetzt. Es ist die Praktik, zur Tafel zu gehen und den Kreis zu zeichnen bzw. ihn zu löschen, die performativ die Aufforderung enthält, darauf in bestimmter Weise zu reagieren. Das Zeichen selbst ist nicht performativ, sondern die Praktik enthält die Symbolik, die durch das *Zeichen* des Kreises verstärkt wird. Der Kreis präzisiert, wie sich die SchülerInnen im Raum anordnen sollen.

Beispiel 2 ist das Ruhezeichen, das ich ebenfalls schon erwähnt habe. Es wird von einem weiteren Autor folgendermaßen beschrieben: »Der Zeigefinger der einen Hand wird auf die Lippen gelegt, die andere Hand wird erhoben bis vollständig Ruhe ist.« (PÄD LK 03 04: 10) Hier geht die Symbolik noch über das Heben der Hand als Zeichen dafür, dass es zu unruhig oder zu laut sei, hinaus. Der Finger auf den Lippen symbolisiert nicht nur »Sei still«, sondern das unmittelbare Nachahmen – die Körperpraktik als solche – hat den Effekt, dass zum einen der Mund mit dem Finger verschlossen wird und zum anderen die Hände nichts anderes mehr tun und folglich auch sie keine Unruhe mehr stiften können. D. h. es besteht nicht nur ein arbiträrer Zusammenhang zwischen Zeichen und Bedeutung, der als Konvention und gewohnheitsmäßige Verbindung eingeübt wird (Saussure 2001), sondern es ist eine suggestive Praktik. Der Finger auf dem Mund verhindert das Sprechen und erzeugt den angestrebten Effekt nicht nur symbolisch. Wenn es allerdings in der 7. Klasse, so weiter Achim Albrecht, nicht mehr nötig und angemessen erscheint, den Finger auf den Mund zu legen, wird der gewünschte Effekt ausschließlich über die Symbolik erzeugt, die Geste selbst wird Teil eines imaginären Handelns.

Albrecht schreibt in seinem Erfahrungsbericht, dass es vorwiegend die Lehrkräfte seien, die auf das Ritual zurückkämen, dass aber auch die SchülerInnen darauf zurückgreifen sollen und dies auch tun. Er begründet dies so: »Die Schülerinnen und Schüler sollen Verantwortung für die Arbeitsruhe übernehmen, die sie und die wir brauchen.« (PÄD LK 03 04: 10) Die Praktik, mit der die Lehrkraft also ihren Körper als Medium einsetzt, um Ruhe zu erreichen, soll an die SchülerInnen weitergegeben werden. Idealerweise sind sie es, von denen das Zeichen ausgeht. Auf diese Weise übergeben die LehrerInnen die Durchsetzung einer ruhigen Arbeitsatmosphäre auch an die SchülerInnen, womit sich zumindest potenziell auch Machtverhältnisse anders darstellen.¹⁴ Hier verschwindet der Lehrkörper also, indem diskursiv die SchülerInnen an seine Stelle rücken, während im ersten Beispiel der performative Effekt lediglich dem Zeichen als Symbol zugerechnet wird und nicht der Körperpraktik der Lehrenden. Unabhängig davon wird in der Analyse deutlich, wie der Lehrkörper – auch in Verbindung mit Artefakten oder anderen Symbolen – als pädagogisches Mittel zum Zwecke bestimmter Arrangements und ihres effektiven Zustandekommens fungiert.

14 Hier wäre eine genaue Beobachtung nötig, wie SchülerInnen mit dem Ruhezeichen umgehen, wofür sie es nutzen, wer es nutzt oder darauf verzichtet usw.

(2) Steuerung durch Selbstbezug

Weiterhin werden Praktiken vorgeschlagen, die auf den Lehrkörper selbst zielen. Der folgende Artikel von Karl-Oswald Bauer, Erziehungswissenschaftler mit dem Schwerpunkt Schulentwicklungsforschung, wurde in der Zeitschrift »Pädagogik« mit dem Titel »Beruf: Lehrer. Beruf Lehrerin. Oder: Was wissen wir über den Lehrerberuf?« (9/1997) veröffentlicht. Von sechs darin enthaltenen Artikeln zum Thema ist er der einzige, in dem der *Lehrkörper* thematisiert wird. Unter der Überschrift »Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit« entwickelt er ein Modell mit fünf Dimensionen des Handlungsrepertoires, welches für die Bildung eines »professionellen Selbst«¹⁵ und seiner Weiterentwicklung relevant sei. Der Lehrkörper bekommt einen zentralen Stellenwert, indem aus einer vom Autor durchgeführten Studie als erstes von mehreren Fallbeispielen die Lehrerin Hegel zum »professionellen Selbst« folgendermaßen zitiert wird: »Meine eigene innere Haltung muß auch in der äußeren Haltung seinen Niederschlag haben. [...] wie der Mensch seinen Geist auch eben selber verkörpert. Der Körper ist das Medium des Pädagogen.« (PÄD LK 11 97: 23) Der Autor wiederholt den letzten Satz: »Der Körper ist das Medium des Pädagogen.« Und fügt hinzu: »Auf die Haltung kommt es an.« (ebd.) Indem er diese beiden Sätze als Aussagen von Frau Hegel wiederholt, sie als ihre Basisüberzeugung heraushebt und ihre Aussagen in ein eigenes Modell integriert, lässt er nicht nur Frau Hegel sprechen. Die Aussagen werden zu seiner eigenen Basisüberzeugung, da sie für pädagogisch professionelles Handeln brauchbar und wahr erscheinen. Bauer betrachtet den Körper als Medium, weil mit ihm eine innere Haltung – der »Geist« – verkörpert werde. PädagogInnen sollen diese innere Haltung vermitteln. Dazu bedarf es eines Mediums: ihres Körpers. Verknüpft ist damit die Idee, das »professionelle Selbst« als individuelles Entwicklungsprogramm zu verstehen. Bauer nimmt wieder Bezug auf das Beispiel Frau Hegel und schreibt: »Frau Hegel schiebt die Grenzen ihres Körperselbst immer weiter in die pädagogische Arbeit hinein, sie setzt ihren eigenen Körper, ihre Stimme, ihre Mimik und Gestik auf überraschende und riskante Weise ein und überschreitet dabei Grenzen, die sie sich bisher gezogen hat.« (PÄD LK 11 97: 23) Der Körper ist so nicht nur statisch Ausdruck eines Inneren und in diesem Sinne vermittelndes Medium, sondern er wird mit Mimik, Stimme und Gestik (in) einer Umgebung ein- und ausgesetzt. Ausgesetzt, weil es dabei auch um bewusste oder unkalkulierbare Grenzüberschreitungen geht, die das eigene »Körperselbst« betreffen. »Körperselbst« und »professionelles Selbst« erscheinen als verschiedene Teilmengen einer Person, wobei das »professionelle Selbst« nicht

15 Mit dem Begriff ersetzt der Autor die seiner Ansicht nach überholte Kategorie der »Lehrerpersönlichkeit« (PÄD LK 11 97: 23).

ohne den körperlichen Einsatz zu denken ist. Denn: »Pädagogik ist Körperarbeit, Pädagogik heißt: Interagieren, Kommunizieren, Gestalten, soziale Strukturen bilden, Planen und Entwickeln« (ebd.: 26). So kehrt der Körper in zwei dieser fünf Dimensionen, die für Bauer das professionelle pädagogische Handlungsrepertoire ausmachen, wieder: im Interagieren und im Gestalten.¹⁶

Interagieren bedeutet hier professionell ausgerichtete Wahrnehmung seiner selbst und anderer (SchülerInnen und LehrerInnen), wobei das Medium der Wahrnehmung der Lehrkörper ist. Noch deutlicher wird bei der Dimension des Gestaltens auf den Lehrkörper verwiesen: »Gestaltung beginnt bei der eigenen Person, bei Stimme, Mimik, Gestik, Kleidung und Körperbewegungen im Raum.« Ebenso gehöre »das Markieren von Anfängen und Abschlüssen durch Rituale oder andere nonverbale Signale und Handlungen« (ebd.: 24) dazu. Diese Dimension wird in den meisten Artikeln, die den Lehrkörper als Medium oder Instrument in der pädagogischen Arbeit betrachten, problematisiert. Zum einen geht es um Rituale, die Unterricht strukturieren, zum anderen um Körpersprache, die alltäglich oder auch im Besonderen – beispielsweise bei einer Präsentation – stattfindet, als wenig bewusst angenommen wird und durch ihre Thematisierung sowie konkrete Übungen bewusst gemacht werden soll. Die Äußerung, dass Gestalten bei der eigenen Person beginnt, verweist auf etwas, was auch die meisten anderen Texte durchzieht: die »Körperarbeit« beginnt bei sich selbst. Und so spricht auch Bauer davon, dass die Handlungsrepertoires »eingeübt, trainiert werden« (ebd.: 26) und seine Ausführungen als Hilfestellung dafür begriffen werden können.

Ein weiterer Text, der explizit bei den Lehrenden ansetzt, ist in der Rubrik »Praxisforum« des Schulmagazins erschienen, das mit der Frage: »Praxistipps: Was tun, wenn...?« überschrieben ist. Hans-Peter Nolting, tätig in der Pädagogischen Psychologie und Autor eines Buchs über Unterrichtsstörungen, beschäftigt sich hier mit Störungsprävention und Konfliktlösungen (SM D 05 03). Er geht davon aus, dass die komplexen Interaktionen im Klassenzimmer nicht leicht zu durchschauen sind, weil »das Verhalten der Schülerinnen und Schüler zum großen Teil nicht von auffälligen Handlungsweisen der Lehrkraft gesteuert wird, sondern von den stillen, unauffälligen« (SM D 05 03: 53). Zwar werde die Bedeutung von Regeln für den alltäglichen Unterrichtsablauf erkannt, die nonverbale Beeinflussung und die Aufrechterhaltung des Unterrichtsflusses jedoch weniger wahrgenommen. Dabei seien gerade diese Befunde eine »wahre Fundgrube« (ebd.), um Störungen zu verringern. Doch was sind auffällige und was sind unauffällige Verhaltensweisen? Kön-

16 Es fällt auf, dass der Körper in den Ausführungen zum »Kommunizieren« keine Rolle spielt. Bauer grenzt diese Kategorie vom Interagieren ab, indem er in diesem Bereich die Informationsübermittlung stark macht (PÄD LK 11 97: 24).

nen nur die auffälligen auffallen, die anderen schlichtweg nicht wahrgenommen werden? Die Verkettung der Bereiche legt es nahe, dass auffällig solche sind, die mit Sprache und einer mehr oder weniger lauten Stimme einhergehen, vielleicht bewusst vorgenommen werden. Das Unauffällige ist dagegen still, nicht-sprachlich, körperlich, nicht bewusst – irgendwie heimlich, aber dafür umso wirksamer. Dass es von den Lehrenden nicht wahrgenommen werde, soll nicht heißen, dass die SchülerInnen es ebenfalls nicht tun. Gerade das Subtile scheint seine Effekte zu haben. Um nun zur »Fundgrube« zu werden, muss sich an der Wahrnehmung der LehrerInnen etwas ändern. Was sich dann finden (und verändern) lassen könnte, fasst Nolting in vier Aspekte des Verhaltens von Lehrenden: die Aktivierung der gesamten Klasse, die Vermeidung von Unterbrechungen des Unterrichts, klare Regeln sowie Präsenz- und Stoppsignale. Der letzte Aspekt ist hier von besonderem Interesse, da der Akzent dabei, so Nolting, »auf Überwachung und (größtenteils nonverbaler) Steuerung des Schülerverhaltens hinsichtlich der Einhaltung von Regeln« liege (SM D 05 03: 54).

Die Steuerung von Schülerverhalten, so die Aussage, finde vor allem nonverbal, das heißt anhand von Körperpraktiken und damit verknüpften Signalen des Lehrkörpers statt. Als Präsenz- und Stoppsignale bezeichnet Nolting minimale nonverbale Signale, die die Präsenz und die Aufmerksamkeit der Lehrkraft demonstrieren und einen auffordernden Charakter haben (meist etwas zu unterlassen). Das »bloße Anblicken oder die Bewegungen durch den Klassenraum« (ebd.: 55) sind Beispiele dafür. Als nicht-störende und effektive Signale seien sie »von allergrößter Bedeutung« und »eine echte Alternative zu endlosen Ermahnungen, Predigten und Bestrafungen. Man muss zeigen, dass man buchstäblich alles im Blick hat, dass man sogar ›Augen im Hinterkopf‹ besitzt« (ebd.). Der störenden verbalen, lauten und zeitfressenden Praxis, Störungen entgegen zu wirken, werden nonverbale, leise, präventive bzw. den Ansatz einer Störung erfassende Praktiken entgegengesetzt. Dabei geht es um Führung, die gezielte und auch hier wieder effektive Beeinflussung durch körperliche Sichtbarkeit, insbesondere den (Rundum-)Blick, der alles sieht (oder zumindest potenziell alles sehen könnte). Breidenstein (2006: 46) weist in seiner ethnographischen Studie darauf hin, dass die kontrollierenden Blicke von LehrerInnen nicht im Sinne eines Panoptismus begriffen werden dürften, wie ihn Foucault in »Überwachen und Strafen« insbesondere anhand des Panopticons Benthams als Metapher für ein wesentliches Ordnungsprinzip westlich-liberaler Gesellschaft analysiert hat (Foucault 1977: 251, vgl. Kap. »Eine Analytik der Macht«). Schließlich seien die beobachtenden Lehrkräfte in der Schule nicht gänzlich unsichtbar, und die Blicke der LehrerInnen ließen sich von den SchülerInnen ebenso kontrollieren. Das Blickregime, welches hier als

professionelles vorgestellt wird, nämlich *die Inszenierung dessen, dass man alles sehen könnte*, kommt in ihrer Idealisierung der Idee des Panopticons allerdings recht nahe, ohne dass deshalb der Schulraum zum Gefängnis werden muss. Der Effekt, potenziell einer allgegenwärtigen Beobachtung ausgesetzt zu sein, ist hier zumindest angestrebt – und sollte er tatsächlich eintreten, auch mit visueller Gegenkontrolle nicht aufzuheben. Mit dem Rundum-Blick wird auch eine breite Aktivierung angestrebt. Für die Herstellung möglichst permanenter Aufmerksamkeit werden nicht nur interessant aufbereitete Inhalte, sondern auch die »breite Mobilisierung durch *wandernde Blicke* bei der Lehrerfrage« (SM D 05 03: 54) genannt. Der Blickkontakt dient dazu, möglichst viele SchülerInnen einzubeziehen, individuellen Kontakt herzustellen – sei es nur für eine Zehntelsekunde, so ließe sich ergänzen – und zwar auch dann, wenn letztlich eine andere Schülerin aufgefordert wird, die Frage zu beantworten. Über die Blicke (so sie denn erwidert werden) sollen Beziehungen zu den SchülerInnen immer wieder aufs Neue hergestellt und der Kontakt aufrecht erhalten werden.

Lehrkörper im Einsatz

Bündelt man all diese Einzelanalysen, so lässt sich explizieren, wie der Einsatz des Lehrkörpers als Mittel im Unterricht konstituiert wird. Es ergeben sich drei Problematisierungsweisen, die zugleich auf bestimmte Körperkonzepte hindeuten:

(1) Der Lehrkörper wird zum Medium, um Eindeutigkeiten innerhalb von Interaktion zu schaffen, eine Schulklasse und ihren Unterricht effektiv zu steuern und Aufmerksamkeiten zu bündeln. Umgekehrt gilt es, Uneindeutigkeiten wie zeitliche Leerstellen oder fehlende Transparenz und letztlich Unterrichtsstörungen zu vermeiden. Exemplarisch stehen dafür die vorgestellten didaktischen Praktiken wie auch der Text von Nolting (SM D 05 03), der die Steuerung der Lerngruppe durch unauffällige nonverbale Praktiken betont. Innerhalb der Feldforschung in der Schulklasse ließen sich ebenfalls solche steuernden Körperpraktiken beobachten.

(2) Der Lehrkörper wird zum Medium, um eine innere Haltung der Lehrkraft zu einer äußerlichen zu machen. Eine bestimmte Haltung soll verkörpert werden. Diese Vorstellung findet sich beispielsweise auch in den Interviews mit den Lehrerinnen: Autorität oder die Haltung »Ich bin Chefin« soll verkörpert werden. Zentral ist die Idee der Verkörperung einer Haltung im Modell des »professionellen Selbst« von Bauer (PÄD LK 11 97). Die Vorstellung basiert auf einem Körperkonzept, welches das, was hier häufig »Körpersprache« genannt wird, als Ausdruck einer inneren Bewegung begreift und damit eine

spezifische Differenz zwischen ›Innen‹ und ›Außen‹ konstituiert. Diese Differenz liegt vielen Texten zugrunde, die den Körper explizit thematisieren.

(3) Der Lehrkörper wird zum Medium, um Kontakte aufzunehmen und Beziehungen herzustellen bzw. zu pflegen. Es geht um die Art und Weise, wie Lehr-Lernprozesse auf der Beziehungsebene gestaltet werden könnten oder sollten. Diese Thematisierung zieht sich durch die meisten Texte explizit oder implizit hindurch, sie ist meist mit der Vorstellung einer körperlichen Steuerung verbunden. Im Text von Bauer findet sie sich vor allem unter dem Begriff des Interagierens wieder. Eine Verknüpfung von pädagogischer Beziehung durch körperliche Steuerung und Effektivität betont Schmitt, wenn er schreibt, es sei »effektiver sich so zu präsentieren, dass sich aktive und inaktive Schüler gleichermaßen beachtet (beobachtet) fühlen« (SM D 12 97: 68). Das entspricht der Inszenierung des »panoptischen Rundblicks« bei Nolting und bedeutet letztlich die Inszenierung einer Beziehung durch körperliche Signale. Die grundlegende Bedeutung körpersprachlichen Ausdrucks für zwischenmenschliche Kontakte wird vor allem auch in den Artikeln betont, die im nächsten Kapitel Gegenstand meiner Analyse sind. Wer bewusst mit dem eigenen Körper umgeht, so die Botschaft, schafft auch mehr Aufmerksamkeit für das Gegenüber.

Die den lehrenden LeserInnen gestellte Aufgabe, ihre nonverbalen Signale wahrzunehmen, zu verändern und bewusst als Mittel einzusetzen, erfordert, so Nolting, »Selbstdisziplin und Routine auf Seiten der jeweiligen Lehrkraft« (SM D 05 03: 55). Also eine permanente Arbeit an sich selbst, um auch mit den »Augen im Hinterkopf« sehen zu können, damit die Körperpraktiken in eine Körperroutine ein- und übergehen. Die Texte, die ich im Folgenden analysiere, machen diese Selbstdisziplinierung des Lehrkörpers zum Gegenstand. Damit der Lehrkörper als pädagogisches *Medium* in der Führung einer Schulklasse eingesetzt werden kann, muss er zunächst *Ziel* pädagogischer Selbstbearbeitung werden.

Der Lehrkörper als Lernziel und Übungsobjekt

Die Zeitschriftenartikel, die der folgenden Analyse zugrunde liegen, haben hinsichtlich ihrer Produktion mehr Gemeinsamkeiten als die bisherigen, die von verschiedenen Sprecherpositionen aus und zu unterschiedlichen Themen geschrieben wurden. In den bisherigen Texten wurde der Lehrkörper als Medium in der pädagogisch-didaktischen Arbeit konstruiert, und es gab erste Ansätze dafür, dass er Ziel einer Selbstbearbeitung und -kontrolle zu sein habe. Die folgenden Artikel präzisieren dieses Vorhaben, indem ihre AutorInnen vorschlagen, wie dies geschehen könnte oder sollte. Es sind zehn Texte inner-

halb des Gesamtkorpus, die die »Körpersprache« von Lehrenden thematisieren.¹⁷

Anrufungen durch ExpertInnen

Die AutorInnen agieren als ExpertInnen, sie arbeiten als Psychologe, Sprech-erzieherInnen oder Trainer. Als ExpertInnen wenden sie sich mit ihren Texten, welche als Ratgeber geschrieben sind, an LeserInnen, die in der Schule unterrichten. Eine Ausnahme bildet ein Text eines Lehrers, der als Erfahrungsbericht geschrieben ist; doch auch dieser enthält Sequenzen, die Anleihen eines Expertenhabitus und Ratgebers aufweisen. Woran lässt sich dies festmachen? Das Agieren als ExpertIn zeigt sich in den Texten auf verschiedenen Ebenen: zu allererst in der Ansprache der LeserInnen. Sie werden hier, wie auch schon in einigen Texten des vorherigen Kapitels, direkt angesprochen, z. B. folgendermaßen nach Reflexion fragend: »Wissen Sie eigentlich, wie Sie auf Schüler wirken, wenn Sie vorne stehen?« (PÄD LK 14 98: 28) oder als Handlungsanweisung »Halten Sie Blickkontakt mit dem Publikum« (SMLK 05 02: 7). Mit der Anrede »Sie« wird eine direkte kommunikative Beziehung zwischen den Schreibenden (bzw. dem Text) und den LeserInnen hergestellt. In der Performanz des Sprechakts wird den Lesenden die Position der »Betroffenen« zugewiesen und mittels der Anrufung werden die LeserInnen zu »TeilnehmerInnen« des Trainingsprogramms. Das jeweilige Interaktionsbündnis stellt sich allerdings unterschiedlich dar. Die Fragen, mit denen die Lesenden oft zu Beginn eines Artikels konfrontiert werden, fordern wie im Beispiel des Unterrichtseinstiegs von Friedrichs oder in der oben gestellten Frage auf, sich unmittelbar dazu zu verhalten. Sie greifen an und verunsichern eventuell. Möchte ich als Leserin mich weiter auf den Text einlassen, komme ich nicht umhin, mich gedanklich dazu zu äußern (einerlei, ob erstaunt, ärgerlich oder gelassen abwinkend). Die Handlungsanweisung fordert dagegen zu einem Tun auf, das nicht unmittelbar erfolgen muss, vielleicht auch nie erfolgt, jedoch in seiner Performanz und durch die Wiederholung ähnlicher prägnanter Aufforderungen Effekte für das eigenen Handeln haben kann, beispielsweise indem man sich, vor der Schulklasse stehend, kurz daran erinnert, dass es förderlich sei, Blickkontakt aufzunehmen, und seinen Blick bewusst durch die Runde schweifen lässt. Dass überhaupt Handlungsanweisungen in dieser Form gegeben werden, verweist ebenfalls auf die Einnahme

17 Sie finden sich in den Themenschwerpunkten »Präsentationstechniken« (Schulmagazin 11/2002), »Die gute Präsentation« (Pädagogik 03/2004), »Frontalunterricht – gut gemacht« (Pädagogik 05/1998), »Körpersprache und Stimme« (Schulmagazin 03/1996) und als Serie zum Thema »Klassenmanagement« in verschiedenen Ausgaben des Schulmagazins (1997).

eines Expertenstatus. Wer wäre sonst berechtigt, solche Anweisungen zu geben, und von wem wäre man bereit, sie entgegen zu nehmen? Des Weiteren macht sich die Position der Schreibenden zumindest teilweise an einem spezialisierten Fachwissen fest. Als TrainerInnen sind die AutorInnen außerdem KennerInnen einer (Übungs-)Praxis, nicht unbedingt der Schul- bzw. Unterrichtspraxis, sondern ihrer eigenen Weiterbildungskurse.

So zeigt sich denn auch, dass in der Hälfte der Texte zwar minimale Bezüge zur Unterrichtspraxis hergestellt werden, dass sie aber letztlich eher allgemeine Ratgeber zu Präsentationstechniken darstellen, zu denen eben auch dem Publikum zugewandte Körperhaltungen sowie Blickkontakte gehören (SMLK 05 02; PÄD LK 15 02). Auch die AutorInnen, deren Bezugsrahmen der Frontalunterricht ist, gehen letztlich viel auf allgemeine Präsentationsstandards, jedoch wenig auf spezifische Situationen im schulischen Unterricht ein. Ich beziehe mich daher vor allem auf die Beispiele, die explizit Körper und Schule zusammenbringen.

Zur Herstellung eines Lehrkörpers

Ein solches explizit auf Schule bezogenes Beispiel ist die vierteilige Serie »Klassenmanagement. Effektiver Umgang mit Unterrichtsstörungen – ein Trainingsprogramm«. Sie ist unter der Rubrik »praxis compact« und unter dem Thema »Schulleben« erschienen. Der Autor und »Trainer«¹⁸ Hubert Schmitt bietet Fortbildungen in diesem Bereich an. Sein Training basiert zu einem großen Teil auf dem Konzept des Neurolinguistischen Programmierens (NLP).¹⁹ Ebenso wie bei Nolting sind es für ihn »überwiegend nonverbale Kommunikationsstrategien, mit denen Lehrer Störfaktoren effektiv begegnen können«, da ihr Anteil »zwischen 58% und 80% der Gesamtinformation (vgl. O'Connor/Seymour 1996, S. 123)« (SMD 10 97: 47) läge. Effizienz und nonverbale, also körperliche Zeichen gehen auch hier eine Verbindung ein. Uneffizienz entstehe durch Uneindeutigkeit, häufig seien die verbalen und die nonverbalen Informationen inkongruent. Damit werden nicht der Körper oder die Körperpraktiken ein Problem, sondern die Gefahr, dass verbale Äußerungen nicht mit nonverbalen Signalen übereinstimmen könnten. Diese Problematisierung zieht sich durch alle untersuchten Texte hindurch, die Körpersprache thematisieren. Das Training für die LehrerInnen richte sich deshalb auf deren Körpersprache, weil im Falle der Inkongruenz die Aufmerksamkeit »unwill-

18 Trainer in Anführungsstrichen, weil er im Interaktionsbündnis gegenüber den (lesenden und betroffenen) »TeilnehmerInnen« zum »Trainer« wird, unabhängig davon, dass er wahrscheinlich als solcher tätig ist.

19 Eine kritische Auseinandersetzung mit NLP nehmen Gustl Marlock und Michael May (2003) vor.

kürlich« den nonverbalen Signalen gelte. Lehrende haben also erstens an ihrer Körpersprache zu arbeiten, um Inhalt und Ausdruck stimmig zu machen, und zweitens ihre Körperpraktiken zu kontrollieren, da SchülerInnen sonst unbewusst die unkontrollierten Körperpraktiken der LehrerInnen wahrnehmen und ebenso unkontrolliert darauf reagieren könnten. Das »Klassenmanagement«, worunter Schmitt »die Art des Umgehens, des Organisierens, Führens, Disziplinierens« (ebd.) versteht, also letztlich das Regieren einzelner SchülerInnen und der Gesamtgruppe, bedarf demnach zunächst des Selbstmanagements, des Trainings und der Selbstdisziplinierung der Lehrenden, insbesondere mittels spezifischer Körpertechniken und Übungen. Diese »Fertigkeiten«²⁰ – sicher beherrscht und sauber angewendet – können dann zur Selbstdisziplinierung der SchülerInnen anhalten. Zentral bei dieser Idee ist eine Trennung zwischen Unterrichten und Disziplinieren.²¹ Mit dem Training eines bestimmten körperlichen Ausdrucks sollen die LehrerInnen lernen, eine »Disziplinierungsrolle« einzunehmen. Diese zeichnet sich durch einen bestimmten »Disziplinierungsplatz«, also einen konkreten Ort, an dem diszipliniert wird, sowie eine bestimmte Disziplinierungsstimme und -körperhaltung aus. Für diese Rolle werden wie beim Theater Körperpraktiken eingeübt, die dann bei Bedarf auf einer dafür ausgewählten Bühne zur Aufführung kommen. Die Verknüpfung von Ort und Ritual soll den SchülerInnen ermöglichen, die Verhaltensweise der Lehrkraft eindeutig zuzuordnen (SM D 11 97: 50), weshalb dieselben Aktivitäten immer an ein und demselben Ort stattfinden müssten (SM D 10 97: 50). Um zu verdeutlichen, wie der Lehrkörper zum Ziel und der Körper der Lehrenden zum Objekt der Bearbeitung werden, um dann bei Beherrschung der anvisierten Körperpraktiken als Lehrkörper Medium im Disziplinierungsprozess zu sein, habe ich die Arbeitsanweisung zur Einübung der »Disziplinierungshaltung« ausgewählt.

»Die Disziplinierungshaltung

Üben Sie folgende Disziplinierungshaltung zunächst vor dem Spiegel und schärfen Sie konsequent die eigene Körperwahrnehmung:

- ➔ Stellen Sie sich mit parallel ausgerichteten Füßen in leicht gegrätschter Haltung fest auf den Boden.

20 Sie funktionieren, »wenn Sie es wollen« (SM D 10 97: 47) und daran glauben, so versichert der Autor in einem extra hervorgehobenen Kästchen. Einüben bedeutet mehr als Trainieren, es bedarf eines aktiven Willens dazu.

21 Schmitt und in einem weiteren Text Apel und Pfitzner (SM LK 02 04) sind die einzigen, die von »Disziplinieren« sprechen. Die Trennung dient auch dazu, dass die pädagogische Beziehung von SchülerInnen möglichst nicht als machtvoll wahrgenommen werde (SM D 10 97: 47; vgl. Kap. »Zur Tabuisierung von Disziplinieren und Strafen«).

- ➔ Lassen Sie die Kraft, die die feste Verbundenheit mit dem Boden gibt, nach oben fließen (Atmen!).
- ➔ Richten Sie mithilfe dieser Kraft den Oberkörper so auf, dass sich der Brustkorb nach vorne wölbt.
- ➔ Schultern, Arme und Hände hängen seitlich locker und gerade nach unten (nicht nach vorne).
- ➔ Hals, Wirbelsäule und Kopf bilden eine Linie.
- ➔ Der Kopf sitzt dabei frei und locker auf der Wirbelsäule, das Kinn ist leicht nach hinten genommen.
- ➔ Der Blick ist fest und geradeaus gerichtet.
- ➔ Die Mimik signalisiert Ernsthaftigkeit.
- ➔ Sobald Sie diese Körperhaltung rasch einnehmen können, ergänzen Sie die Übung folgendermaßen:
- ➔ Eignen Sie sich eine eindeutig beschwichtigende Arm- und Handhaltung an (z.B. angewinkelte Arme – Handfläche nach unten – vgl. Abb.).
- Trainieren Sie, diese Haltung rasch einzunehmen und für einige Sekunden (mindestens fünf Sekunden) zu halten (»einfrieren«).
- Verbinden Sie die Haltung mit der entsprechenden verbalen Botschaft (Stimmführung vgl. Übung 6).
- Disziplinieren Sie in der Praxis dissoziiert am Disziplinierungsplatz, in Disziplinierungshaltung mit Disziplinierungsstimme.« (SM D 11 97: 37)

Dieser »Trainingsplan« ist zentraler Bestandteil des Übungsprogramms, weil er eine Grundstellung des Lehrkörpers aufbaut, die der Autor im Umgang mit Unterrichtsstörungen für geeignet hält. Sie wird in kleinen Schritten vorgestellt, damit sie möglichst problemlos nachvollzogen werden kann. Nachvollziehen heißt, nicht nur zu lesen, wie diese Haltung aussehen könnte, sondern die geschriebenen Sätze körperlich umzusetzen, sie auszuführen. Wie für eine Rolle im Theater oder eine Turnübung soll zunächst auf der Hinterbühne (vgl. Goffman 1969: 104) für sich geübt und geprobt werden, bevor dann bei ausreichendem Können die Vorderbühne, die Schulklass, betreten werden kann. Als Voraussetzung bzw. Basis des gesamten Vorhabens gilt die Körperwahrnehmung, die, so Schmitt an anderer Stelle, »häufig verkümmert« (SM D 11 97: 37) sei. Verkümmert heißt, es gab sie – in der Vergangenheit der jeweiligen Person oder einer historischen, die diese Person gar nicht mehr erlebt hat.²² Indem nun Körperwahrnehmung und das Üben vor dem Spiegel in einem Satz genannt werden, erscheint es so, als sei die geforderte Wahrneh-

22 Oder beides, betrachtet man diese Interpretation mit der Geschichte des Körpers bei Elias und dessen Übertragung des Modells auf das Aufwachsen von Individuen, indem sich der historische Prozess ausgehend von einer körperlichen Unmittelbarkeit der Menschen im Mittelalter hin zum beherrschten Körper im individuellen Zivilisationsprozess »wiederholt« (vgl. Elias 1997a).

mungsschulung vor allem über das visuell abgleichbare Spiegelbild möglich. Wahrnehmen bedeutet in diesem Sinne sehen zu können, das Sichtbare entdecken. Auf die Unterrichtssituation bezogen heißt es, das sehen zu können, was die SchülerInnen ebenfalls sehen könnten. Die einzunehmende Haltung wird präzisiert, indem die Position einzelner Körperteile beschrieben wird. Nicht ein Eindruck des Körpers in seinem gesamten Erscheinungsbild wird vermittelt, sondern es sind Einzelpraktiken auf einer Mikroebene. Das unterscheidet diese Übung von anderen körperbezogenen Übungen, bei denen vor allem die eigene körperliche Wahrnehmung im Mittelpunkt steht. Die Einzelkomponenten fügen sich dann zwar zu einem Gesamtbild (vor dem Spiegel) zusammen. Dennoch werden bestimmten Körperteilen bestimmte Ausdrucksmöglichkeiten zugeschrieben, beispielsweise der Arm- bzw. Handhaltung: Sie soll eindeutig beschwichtigend wirken. Die nachahmenden LeserInnen können sich hier am gegebenen Beispiel (angewinkelte Arme – Handfläche nach unten) orientieren, sich aber auch eine andere für sie eindeutige Geste aussuchen. Damit öffnet sich die handlungsanleitende Praktik und kann zu einer persönlichen (mit einer »persönlichen Note«) werden. Offen bleibt, trotz so genauer Vorgaben, was eine Mimik ist, die »Ernsthaftigkeit« signalisiert. Zunächst fällt mir ein: nicht zu lachen oder auch nur andeutungsweise zu lächeln. Doch ist das Gegenteil davon »Ernsthaftigkeit«? Wie könnte diese Mimik praktiziert werden – durch kritisches, angespanntes, drohendes, einschüchterndes, machtvoll-blickendes? Hier ist wieder die Vorstellung der TeilnehmerInnen gefragt.

In der Zeitschrift gibt es insofern ein Gesamtbild, als neben dem Text eine Figur abgebildet ist, die die »Disziplinierungshaltung« einnimmt.



Abbildung 6

Diese Figur ist im Comic-Stil gezeichnet, was zur Folge hat, dass bei ihrer Betrachtung genau das Gegenteil dessen eintritt, was im Text gefordert wird: Die Eindeutigkeit und Ernsthaftigkeit der Haltung wird durch die Comiczeichnung konterkariert. Indem im Text aber auf sie verwiesen wird und die gemalte »Beschwichtigungsgeste« Vorbildcharakter erhält, scheint es sich bei der Zeichnung weder um ein Comic noch um eine Karikatur zu handeln.

Die eingeübte Haltung muss nun trainiert werden, so dass sie möglichst rasch eingenommen werden kann und idealerweise in eine Körperroutine eingeht. Sie stellt lediglich einen Bestandteil in einem komplexen, aber innerhalb des Trainingsprogramms durchaus überschaubaren und bewältigbar wirkenden Interaktionsgefüge in der Schulklasse dar. Effektiv wird sie erst, so das Ende der Anleitung, indem sie mit einer bestimmten Stimme sowie an einem bestimmten, immer wieder einzunehmenden Ort eingenommen wird, d. h. ein spezifisches Körper-Raum-Gefüge hergestellt wird, das die SchülerInnen zur Disziplin anhält (vgl. das Spacing bei Löw 2001). Auch zu diesen »Teilaspekten« Ort und Stimme gibt es innerhalb des Trainingsprogramms Anleitungen, die der hier vorgestellten ähneln. Schritt für Schritt kann so gelernt werden, wie der disziplinierende Lehrkörper agiert. Der Körper der Lehrenden wird damit zum Objekt einer Selbstbearbeitung, der ohne viele (laute) Worte disziplinierende Lehrkörper zum Ziel dieser Selbstbearbeitung. Sie scheint dann erfolgreich, wenn das Ziel erreicht ist und der so hergestellte Lehrkörper das geeignete Medium zur Durchsetzung eines »Klassenmanagements« darstellt. Es wird suggeriert, dass mit dieser Haltung professionell gearbeitet sowie Professionalität inszeniert werden kann. Professionalität ist ein Thema, das zwar als solches kaum benannt wird, um das die Texte sich aber permanent drehen, ebenso die Interviews mit den Lehrerinnen. Sie müssen sich als Professionelle darstellen, sprachlich im Interview und körperlich vor der Klasse.

Inwieweit und inwiefern aber sind diese Übungen und die Form des Auftrags an lehrende LeserInnen, mit ihrem Körper zu arbeiten, im Zeitschriftenkorpus »üblich«? Es gibt zwei unterschiedliche Weisen, die sich vor allem auf den Ort, im Sinne der Vorder- oder Hinterbühne, verknüpft mit der Art der vorzunehmenden Körperpraktiken beziehen:

(1) Geht es um allgemeine Präsentationstechniken und -standards, finden sich solche ausgefeilten Körperübungen, die beispielsweise die Präsentation vorbereiten, eher selten. Die Handlungsanweisungen für Körperpraktiken beziehen sich vor allem auf eine generelle »good practice« jeweils bei der Präsentation bzw. beim Lehrvortrag. Dazu finden sich Äußerungen wie:

»Wenden Sie sich ihm [dem Publikum, A. L.] mit Körperhaltung, Blickkontakt und freundlicher Mimik ganz zu.« (SM LK 05 02: 5)

»Wenn Sie verspannt sind und falsch atmen, sollten Sie zu Beginn einer Präsentation nicht noch einmal tief Luft holen, sondern zunächst ausatmen. Lassen Sie dabei die Schultern fallen und lächeln Sie die Zuhörer an. Dann klingt die Stimme auch gleich viel freundlicher und weniger angespannt. Nehmen Sie sich Zeit und machen Sie Pausen, damit sich die Atmung und ihr ganzer Körper beruhigt.« (SM LK 06 02: 10)

Oder in indirekter Ansprache:

»Körpersprache (non-verbal): Blickkontakt zur Klasse intensivieren; Gestik und Mimik wirken lassen; Körperhaltung nicht zu locker einnehmen; Bewegung durch den Raum nicht ausufern lassen; Sprechweise (vokal): Deutlicher artikulieren; Lauter sprechen; Langsamer sprechen; Pausen gehäuft einsetzen; Betonung prägnant ausführen; Stimme am Aussageende absenken; Sprechweise im Vortrag variieren.« (PÄD LK 13 98: 18)

Es fällt auf, dass der Körper in diesen Anweisungen tendenziell in seinem gesamten Erscheinungsbild angesprochen wird und nicht nur einzelne Körperteile thematisiert werden. Gesamtbild bzw. Situation und Körperelement sind meist miteinander verschränkt, so auch in den zitierten Äußerungen. So stellen die Schultern zwar einzelne Elemente dar, doch geht es um einen Gesamteindruck, der vor dem Publikum erzeugt werden soll. In der jeweiligen Verschränkung der Ebenen gibt es im Vergleich der Beispiele jeweils eine dominantere.

(2) Etwa die Hälfte der AutorInnen stellen Übungen vor, die jenseits des Auftretens vor einer Schulklasse stattfinden sollten, aufgrund der »Notwendigkeit eines rein *physischen Trainings* (Atmung, Körperhaltung, Bewegung)« (SM LK 07 96: 4; Herv. i. O.) oder um »handwerkliche Fertigkeiten« (PÄD LK 14 98: 28) zu erlernen. Die lehrenden LeserInnen werden aufgerufen, außerhalb der konkreten Unterrichtssituation an sich und mit ihrem Körper zu arbeiten und gefordert, ihn wahrzunehmen, beispielsweise indem Körpererfahrungen beim Balancieren gemacht werden, um das eigene »Sprechinstrument« zu spüren (SM LK 07 96: 5). Meist werden sie zudem an ExpertInnen und Weiterbildungsprogramme verwiesen.²³ Hier besteht ein anderes Selbstverhältnis als bei der Einübung einer professionellen Haltung. Prinzipiell ist zuerst einmal offen, was bei den Übungen, die Körpererfahrung und Wahrnehmungschulungen zum Ziel haben, »herauskommt«. Sie sind nicht unmittelbar auf die Wirkung auf andere ausgerichtet, auch wenn diese

²³ Eine erweiternde Ausnahme stellt der Artikel zu »Körpersprache und Stimme« von Christiane Schönherr dar, der nicht nur die Lehrenden im Visier hat, sondern auch die SchülerInnen (SM LK 07 96).

sich durch die selbstsorgenden Praktiken verändern kann. In diesem Sinne sind es Übungen, die Reflexivität ermöglichen bzw. dazu anhalten. Die »Disziplinierungshaltung« bei Schmitt ist dagegen normativ und hat den gelehrigen Körper der Lehrenden zum Ziel und zum Ausgangspunkt eines Trainings.

Lexikon einer (natürlichen) Körpersprache

Einen deutlichen Bezug zwischen der körperbezogenen Arbeit der Lehrenden und der Situation in der Schule stellt Rudolf Heidemann, Professor für Psychologie, her, indem er die Übungen seines Trainingsprogramms direkt ins Klassenzimmer verlegt (PÄD LK 14 98).²⁴ In dieser Art der Darstellung vermischen sich der Lehrkörper als Medium und der Lehrkörper als Ziel bzw. Objekt. Es werden Effekte von Körperpraktiken vorgeführt, womit der Lehrkörper als Instrument solcher möglichen Effekte eingesetzt wird. Zugleich werden die Lesenden aufgefordert, in ihrem Unterricht diesen Einsatz gezielt zu trainieren, allerdings nicht als »Trockenübung«, sondern unmittelbar »im Feld«. Das entspricht dem letzten Schritt der Abfolge für das Einnehmen einer »Disziplinierungshaltung«. Auch da findet das Üben letztlich im Klassenzimmer statt.

Bei den Texten, die den unmittelbaren Bezug zur Schulsituation herstellen, fällt auf, dass sie normativ festlegen, welche Gesten richtig und welche falsch sind.²⁵ Die Eindeutigkeit, die immer wieder gefordert wird, bezieht sich dort nicht nur auf eine wie auch immer geartete Konsequenz und Transparenz bezüglich eigener Regeln und Anforderungen, die dann auch noch mit dem jeweiligen körpersprachlichen Ausdruck übereinstimmen sollen, sondern auf Gesten, die immer nur auf eine bestimmte Art und Weise verstanden würden. Bereits die Körperhaltungen und Gesten als solche erfahren eindeutige Zuschreibungen, wie sich in den folgenden Beispielen zeigt:

»Das Stehen mit verschränkten Armen bedeutet Distanz und Ablehnung, das Anlehnen an die Tafel oder das Pult Unsicherheit [...]« (SM D 11 97: 37)

»Grundsätzlich gilt, daß Hände unterhalb der Gürtellinie eine negative Aussage, Hände zwischen der Gürtellinie eine neutrale Aussage und Hände auf Brusthöhe eine positive Aussage enthalten.« (PÄD LK 14 98: 31)

»Natürliche Gesten kommen aus dem Oberarm (Kugelenk).« (ebd.)

²⁴ Heidemann hat eines der wenigen Bücher zum Thema herausgegeben. Mittlerweile ist es in der 7. Auflage erschienen ist.

²⁵ Das ist trotz präziser Anleitungen, bestimmte Haltungen einzunehmen oder auszuprobieren, sonst nicht so. Wie der Blick oder die Haltung genau aussieht, was jeweils unter freundlicher Miene oder Zuwendung zum Publikum verstanden wird, erfährt einen großen Interpretationsspielraum. (Davon mal abgesehen, dass die Übersetzung in das eigene Tun noch einmal ganz anders aussehen kann.)

Dass die Hände nicht unterhalb der Gürtellinie gesehen werden wollen, verweist auf eine Zerteilung des Körpers in ein meist positiv besetztes »Oben« und ein negativ besetztes »Unten«, wobei die Mitte mit ihrer Neutralität eine Art »Nullmeridian« darstellt. Die Hände unterhalb der Gürtellinie könnten möglicherweise zu sehr auf die Genitalien verweisen. Auch die Differenz von hoch als positiv, dem offenen Himmel zugewandt, und tief als negativ, vom Boden begrenzt, ist eine kulturell und diskursiv hergestellte. Anlehnen wird als Schwäche verstanden, und worauf bezieht sich »die natürliche Geste« aus dem Oberarm? Die Aussagen oder Behauptungen werden im Artikel von Heidemann durch Fotografien verstärkt, in deren Unterschriften die gezeigte Haltung mit »RICHTIG!« oder »FALSCH!« kommentiert wird. Eine solche Kommentierung suggeriert, dass die jeweilige Körperhaltung immer eine sichtbare und eindeutige sei. Auf diese Weise wird der Körper zu einem, der als Anzeigeinstrument Wahrheiten ausdrückt (Willems 1998: 46). Es lässt sich in ihm lesen, allerdings benötigt man dafür ein Wissen, das die Decodierung einer Geste oder Mimik ermöglicht. Auch wenn ich nicht im Gegenzug behaupten möchte, dass es ein solches Körperwissen – reflexiv oder unbewusst als leibliches – nicht gäbe, so suggeriert diese Reduktion auf ein einfaches Übersetzungsverhältnis und kausale Gestaltungsmöglichkeiten, dass Interaktionen vorhersagbar und planbar seien. Die Situationsgebundenheit von Interaktionen, deren Bestandteil Körperpraktiken sind, wird weitestgehend ausgeblendet, womit auch die interpretativen Leistungen, die Situationsdefinitionen des Gegenübers, also der SchülerInnen, ignoriert werden und eben auch nicht in die eigene Interpretation und Reflexion einbezogen werden können. Statt dessen werden Standards kanonisiert und eine Art Lexikon erstellt, indem bestimmten Blicken, Gesten oder Mimiken eine eindeutige Bedeutung (und Wirkung) zugeschrieben wird und sie damit jeweils richtig und falsch sein können. Diese Ableitungen reichen dann bis in die Bestimmungen mikrodidaktischen Handelns.

In den auf den Fotografien im Text abgebildeten Körperhaltungen spiegelt sich diese Situiertheit ebenfalls kaum. Dafür wird deutlich, dass es sich bei den angenommenen Bedeutungen um kulturelle und soziale Konstruktionen handelt. Diese diskursiven Konstruktionen können zwar in bestimmten Momenten und möglicherweise recht häufig innerhalb der Definition einer Situation aufgrund einer gemeinsamen kulturellen Ordnung richtig erkannt werden (und werden es wahrscheinlich auch meistens). Ihre angenommene Eindeutigkeit kann jedoch schnell zu Fehlinterpretationen führen, sobald das Gegenüber die Situation anders rahmt (vgl. Goffman 1996b). Zum Teil widersprechen die Abbildungen den Aussagen im Text, ähnlich wie im Beispiel der »Disziplinierungshaltung« die Comiczeichnung nicht dem Text zu entspre-

chen scheint. Beispielsweise signalisieren gekreuzte Beine zwar eigentlich nicht genügend Standfestigkeit, die Frau auf dem Foto allerdings hat ihre Beine gekreuzt. Sie trägt einen Rock, und wahrscheinlich gehört es sich für sie als Frau so, dass sie tugendhaft die Beine überschlägt. Die Bilder zeigen, zumindest bei Betrachtung mit dem geschulten Blick der Geschlechterforschung, wie viel jeweils außer der auf der Mikroebene fokussierten konkreten Geste mittransportiert wird. Die Ebene der Inszenierung von Geschlecht überlagert in diesem Fall die der Inszenierung der professionellen standhaften Lehrkraft, da sie für die kulturelle Ordnung von größerer Bedeutung ist. Ungewollt wird damit das vorgeführt, was durchaus angenommen wird, nämlich dass der Körper ein Eigenleben habe – ein Eigenleben, das sich aber weniger aus ihm selbst ergibt, sondern vor allem aus der Komplexität seiner Symboliken, bei der sich verschiedene Schichten überlagern können, die einerseits vom Blick der Betrachtenden abhängig sind und andererseits von deren Diskursivität.

Hier wird eine weitere Verknüpfung relevant, die genau jene Überdeterminierung von Diskursen ausblendet, in ihrer Argumentation aber auch nicht nötig erscheinen lässt. Auf einer als besonders authentisch gedachten Ebene von Kommunikation werden körperliche Gesten und Bewegungen als Nicht-Sprachliche gewissermaßen zu Sprachlichen. D. h. es findet eine Analogisierung von Sprachlichem und Nicht-Sprachlichem statt. Diese Körpersprache wird im untersuchten Korpus regelmäßig als »natürliche Sprache« begriffen, ohne jegliche Historizität und Diskursivität.²⁶ Körpersprache sei evolutionsgeschichtlich vor der verbalen Sprache anzusiedeln – damit also ursprünglicher. Dementsprechend könne »man [...] sich nicht nicht verhalten.« Und »im Zweifelsfall [sagt] das körpersprachliche Signal die Wahrheit« (PÄD LK 14 98: 28). Körpersprache wird, da sie affektiv sei, mit Ursprünglichkeit und Echtheit konnotiert. Daraus schlussfolgert der Autor, »dass sich das Entscheidende im Lehrerverhalten nicht trainingsmäßig erwerben läßt.« (ebd.) Es handle sich lediglich um eine Ergänzung der Persönlichkeit des Lehrers und seiner Kompetenzen. Dies betont Heidemann, da gerade PädagogInnen sich schwer tun würden, an sich zu arbeiten. Ihr Argument sei, die Kinder würden es doch sofort bemerken, wenn man nicht »echt« sei. Genau hier zeigt sich auch das Dilemma: Heidemann müsste dem eigentlich zustimmen, und doch ist da etwas, woran man arbeiten könne und müsse, sonst wäre sein Training unnütz. Aber nicht so viel, dass es zur Manipulation werde – dann wäre man nämlich

26 Ähnlich argumentiert auch eine Lehrerin im Interview. In der Analyse im Kapitel »Körperkontakt als pädagogisches Mittel« werden die Effekte einer solchen diskursiven Konstruktion bis hin zur Konturierung eines bestimmten Typus von Hauptschüler besonders deutlich.

nicht mehr echt. Die Grenzen der Trainierbarkeit liegen hier in der Originalität des Einzelnen.

Die Lesenden werden immer wieder mit Ambivalenzen zwischen einem natürlichen Körperausdruck und einem künstlichen Hervorrufen von körperlichen Zeichen konfrontiert. Körpersprache wird als natürlich expliziert, um ihre »herausragende Bedeutung« vorzuführen. Wie steht diese Normativität der in Wort und Bild aufgeführten Körpergesten zu einer natürlichen Körpersprache? Angenommen, ein Lehrer würde alles falsch machen, ist seine Körpersprache dann unnatürlich? Oder wäre es unnatürlich, wenn er so trainieren würde, dass alles richtig wäre? Natürlichkeit wie Leiblichkeit sind hier eine Art Zustand, den es zu erreichen gilt und der aufgrund seiner Authentizität immer schon legitim erscheint. Sie geht mit bestimmten Normen sowie Subjektentwürfen einher, die nicht hinterfragt werden müssen.

Der kranke Körper als Problem: Selbstsorge als Prävention, Heilung und Vorbild

Es gibt eine weitere Form der Problematisierung des Körpers von LehrerInnen, die ich hier noch erwähnen möchte. In einer Reihe von Texten, insbesondere jenen, die sich mit Fragen der Gesundheit von Lehrenden sowie einer Arbeitsökonomie im Schulalltag beschäftigen, wird deren Körper in spezifischer Weise thematisiert: Infolge von Überlastung wird er als *kranker Körper* zu einem *Problem*.²⁷ Die Belastung zeigt sich vor allem in einer hohen Krankheitsquote, dem sog. »Burn Out« und im frühzeitigen Ausstieg aus dem Beruf.²⁸ Sie wird als Effekt permanenter Konzentration im Unterrichtsalltag (PÄD LK 07 02; PÄD LK 12 03), damit verbunden einer hohen Entscheidungsdichte (PÄD LK 12 03; SK LK 01 03), geringer zeitlicher und räumlicher Möglichkeiten für Ruhepausen (PÄD LK 12 03; PF K 24 04) sowie einer unrealistischen Einschätzung der eigenen Ansprüche und Erwartungen (PÄD

27 Es sind 15 Texte innerhalb des Gesamtkorpus, die den Körper in dieser Weise thematisieren. Fünf davon sind in einer Ausgabe der Pädagogik zum Thema »Belastung und Entlastung« (7-8/3002) erschienen, drei in einer den Körper explizit thematisierenden Ausgabe des Päd Forums mit dem Schwerpunkt: »Lehrkörper – Lernwelten« (03/2004) sowie weitere Einzelartikel. Bei den AutorInnen handelt es sich vor allem um WissenschaftlerInnen aus den Disziplinen Erziehungswissenschaft, Psychologie, Medizin und Arbeitswissenschaften, außerdem schreiben einige wenige LehrerInnen bzw. GesundheitspädagogInnen.

28 An dieser Stelle wird zumindest bei der Darstellung von Ergebnissen eigener empirischer Untersuchungen meist zwischen Männern und Frauen differenziert. Frauen seien insbesondere von psychischen und psychosomatischen Erkrankungen häufiger betroffen (PF K 29 04) bzw. wiesen ungünstigere Bewältigungsmuster auf (PÄD LK 07 02: 11).

LK 07 02; PÄD LK 08 02) angesehen. Besonders verwiesen wird dabei auf die aktive Beteiligung der Lehrenden selbst; sie seien nicht lediglich Opfer der gegebenen institutionellen Strukturen und gesellschaftlicher Erwartungen. Dabei wird ein Spannungsfeld zwischen Verhalten und Verhältnissen entworfen, das zwar auf die Notwendigkeit hinweist, bildungspolitische Arrangements sowie Arbeitsbedingungen zu verändern. Entsprechende Forderungen, die über eine allgemeine Bemerkung hinausgehen, finden sich in den untersuchten Zeitschriften jedoch kaum. Stattdessen wird beim lehrenden Individuum und seiner Verantwortung für sich selbst angesetzt, um das Problem, dass es in diesem Beruf besonders häufig zu psychischen und physischen Krankheiten kommt, zu bearbeiten.²⁹ Exemplarisch für diese Position steht die aus dem Gesamttext hervorgehobene Einführung im Artikel von Dagmar Rohnstock, einer Lehrerin und Mediationsbeauftragten: »Untersuchungen zur Belastung von Lehrern und Lehrerinnen und Statistiken über Frühpensionierungen sprechen eine deutliche Sprache [...] Dringend erforderlich sind persönlich wirksame Entlastungsstrategien, denn auf Erleichterung durch die Bildungspolitik kann man lange warten.« (PÄD LK 05 01:39) Daran schließen dann »Anregungen und Übungen für ein lehrerspezifisches Selbstmanagement« (ebd.) an. In einem ähnlichen Tenor führt Landschulrat Peter Daschner in den Themenschwerpunkt »Belastung und Entlastung« ein:

»Aber sicherlich ist das Heil nicht allein von oben oder von außen zu erwarten. Die Lehrerinnen und Lehrer selbst und das jeweilige Kollegium sind nicht nur Betroffene, sondern auch Beteiligte an den Prozessen, die Schularbeit gelingen lassen, erschweren oder zum Scheitern bringen. Deshalb sind die Fragen und Antworten nach wirksamen Formen der Prävention und gesundheitlichen Vorsorge von größter Bedeutung.« (PÄD LK 06 02: 6)

Die Notwendigkeit, Krankheit und Gesundheit von LehrerInnen zu problematisieren, zeigt sich auch in Äußerungen wie diesen: »Verhaltensprävention als selbstverantwortliche und kollegiale Förderung der Leistungsfähigkeit und Gesundheit ist ein unverzichtbarer Schritt.« (PÄD LK 09 02: 22) Es wird ein Missstand konstatiert, dem zunehmend auch empirisch nachgegangen wird und dem dringend zu begegnen sei. Die Metapher des »Schritts« ist eine, die innerhalb der Texte häufiger verwandt wird. Sie assoziiert eine zielgerichtete (körperliche) Bewegung mit einem bestimmten Abstand innerhalb eines größeren Bewegungs- und Veränderungszusammenhangs, indem von »kleinschrit-

²⁹ Der Beitrag zum Arbeitsschutzgesetz (PÄD LK 10 02) ist der einzige, der sich im Rahmen des Themenheftes »Belastung und Entlastung« tatsächlich mit Verhältnissen beschäftigt und nicht letztlich doch vor allem die LehrerInnen auffordert, ihre Einstellung zu ändern und an sich selbst zu arbeiten.

tige(n) Ziele(n)« (PÄD LK 05 01: 41) und vor allem von »Schritten in die richtige Richtung« (SM LK 01 03: 5) gesprochen wird. Diese Bewegung besteht nun in den meisten Texten aus Praktiken der Prävention, die sich die »aktiv beteiligten Betroffenen« zu eigen machen sollten. Die AdressatInnen der Maßnahmen sind hier nicht BildungspolitikerInnen, sondern die LeserInnen der Zeitschriften: also die LehrerInnen. Ihr individuelles präventives Zutun, mit dem sie sich die eigene Situation erleichtern können, ist gefragt. Vor allem auch deshalb, so formuliert es Carsten Bangert, weil zum einen die belastenden Bedingungen kaum verändert werden könnten (sie also nicht in Bewegung geraten), und zum anderen weil »Belastung stets eine subjektive Erfahrung« sei und »die individuelle Bewältigungsstrategie jedes Einzelnen« entscheide, »ob aus einer objektiven Belastung (Arbeitsbedingungen, belastende Erlebnisse) eine positive subjektive (der Lehrer fühlt sich herausgefordert und motiviert) oder eine negative Belastung (der Lehrer fühlt sich überfordert, wird krank) wird« (PF LK 03 02: 450). Indem jede objektive, also gesellschaftliche, politische, strukturelle Rahmung und die konkreten Situationen, in denen sich die Akteure befinden und in denen sie agieren, in eine individuelle Bewältigungsstrategie übersetzt und als individuelles Problem behandelt wird, bedarf es keiner »Bewegung« und keiner Kritik dieser objektiven Faktoren mehr.³⁰

Aber nicht nur aufgrund von Ausfällen durch kranke LehrerInnen, die psychisch belastet sind und deren Körper versagt, bedarf es der präventiven Bearbeitung des konstatierten Problems. Mit ihm wird nämlich ein weiteres Problem verbunden, das im Anschluss an die von mir herausgearbeiteten Prämissen nahe liegt: Kranke und überforderte LehrerInnen sind kein Vorbild in einer Schule, deren Auftrag unter anderem auch in einer Gesundheitserziehung besteht (PÄD LK 10 02; PF LK 02 95; s. auch Hess. Schulgesetz §6(4)). Es werden also nicht nur der Schutz von Arbeitnehmenden in der Institution Schule, sondern auch professionelle Gründe angeführt: »Wenn Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern Gesundheit und Leistungsbereitschaft vermitteln wollen, müssen sie beides überzeugend vorleben.« (PÄD LK 09 02: 23) Mit dem »Bild eines professionellen Bergführers« gesprochen, dürfe der Pädagoge »anderen keinen Halt geben, wenn er selbst keinen hat, denn sonst stürzen beide in die Tiefe. Ebenso sind professionelle Pädagogen zu einem pflegerischen Umgang mit sich selbst verpflichtet.« (ebd.: 26) Angeführt wird hier das Beamtenengesetz § 54 BBG, womit, diesen Grundsatz verstärkend, nicht

30 Nicht alle Texte sind so konsequent individualisierend. Hin und wieder wird die Seite der »Verhältnisse« deutlicher in die Kritik genommen (PÄD LK 07 02; PÄD LK 10 02) oder zumindest darauf verwiesen, dass subjektive Stabilisierungspraktiken die »Empörung« über »gesellschaftliche Missstände und strukturelle Unzulänglichkeiten am Arbeitsplatz« nicht »betäuben oder abtöten« sollten (PÄD LK 08 02: 20).

nur eine moralisch-professionelle, sondern auch eine rechtliche Kategorie ins diskursive Spiel gebracht wird. Ebenso betrachtet Daschner die »physische und psychische Stabilität der Lehrkräfte [als, A. L.] eine unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen von Erziehungsprozessen« (PÄD LK 06 02: 7). Um das zu gewährleisten, bedarf es eines »sehr disziplinierte(n) Selbstmanagement(s)« (PÄD LK 08 02: 14). Dies zeigt sich besonders in den dazu vorgeschlagenen Maßnahmen und Übungen, die sich zu einem großen Teil wieder auf den Körper beziehen, womit er diskursiv (und im Falle der praktischen Umsetzung) zum *Objekt einer Bearbeitung* wird, um den *kranken Körper als Problem* zu bewältigen. Der Körper, welcher als kranker überwunden werden soll, ist also zugleich das Medium der Überwindung (vgl. Duttweiler 2003: 41). Was zeichnet nun die Praktiken aus, die *den gesunden Körper zum Ziel* haben? Inwiefern unterscheiden sie sich von denen, die für die bzw. in der Unterrichtsinteraktion eingesetzt werden sollen?

Um diese Fragen zu beantworten, betrachte ich zunächst wieder die Art von Interaktionsbündnis, das die LeserInnen mit den zur Debatte stehenden Texten eingehen können. Nicht alle Texte warten mit praktischen Übungen auf, um das oben genannte Ziel des »Selbstmanagements« oder der Prävention in Angriff nehmen zu können. Jedoch changieren viele Texte, auch wenn es sich nicht explizit um das Genre Ratgeber handelt, zwischen »wissenschaftlichen Texten« und Ratgeberanteilen hin und her. Das macht sie in besonderer Weise affirmativ. Sie operieren weniger mit der direkten Anrede, schaffen allerdings durch eine empirisch belegte Ausgangssituation, die sehr viele LehrerInnen betrifft – nämlich eine hohe Krankheitsquote, der frühzeitige Ausstieg aus dem Beruf und allgemein eine hohe Be- bzw. Überlastung – eine Gemeinsamkeit für die LeserInnen, die ihnen als potenziell ebenfalls Betroffene die nachfolgenden Reflexionsfragen, Tests und Übungen geradewegs auferlegt. Beispielsweise indem ein Absatz derart begonnen wird: »Über zwei Drittel der *Lehrer leiden* unter dem verbreitet ungünstigen Lehrerrimage [...]« und übergeht in »Um seine professionelle Selbstüberzeugung so stabil wie möglich zu halten, *sollte jeder Lehrer* gezielte und regelmäßige Maßnahmen des Selbstaufbaus praktizieren [...]« (PÄD LK 05 01: 39; Herv. A. L.). Es wird eine umfangreiche »Leidensgemeinschaft« ausgemacht, deren Situation dazu auffordert, dass »jeder Lehrer«, auch der, der (noch) nicht zu dieser Gemeinschaft gehört, sich gezielt um präventive oder das Problem bearbeitende Maßnahmen bemüht.

Eine anderer Variante des Interaktionsbündnisses zwischen Text und Lesenden ist folgende: Indem sich die LeserInnen anhand von Statistiken über verschiedene Typen im Umgang mit Belastungen (PÄD LK 07 02) sowie anhand von typisierten und tabellarisch dargestellten Handlungsschemata (PÄD

LK 08 02; PÄD LK 09 02; SM LK 01 03; SM D 02 96) selbst einzuschätzen wissen, können sie ihre subjektiven Empfindungen in generalisierte und objektivierte Kategorien einordnen und sich so in ein (vorstrukturiertes) Verhältnis zu anderen LehrerInnen setzen. Die Texte halten die Lesenden zu einer eigenen Positionierung in einem normativ gegliederten Feld an. Die Verortung bleibt jedoch insofern auf sich selbst bezogen, als dass, anders als bei Psychotests in Illustrierten, keine anschließende Punktezahl vergeben wird, die eine »eindeutige« Zuordnung des eruierten Handlungsmusters oder -typs innerhalb eines vorgegebenen Rasters nach sich zieht bzw. möglich macht.

Diese Tests setzen allerdings nicht in erster Linie am Körper an. Fokussierend auf die Thematisierung von Körper(lichkeit) sind es vor allem wieder Vorschläge für Übungen, die als »Maßnahmen des Selbstaufbaus« (PÄD LK 05 01: 39), »Verhaltensprävention« (PÄD LK 09 02: 22) oder »Entlastungsstrategien« (PÄD LK 05 01:39) gedacht werden. An zwei Beispielen möchte ich näher betrachten, wie der Körper in diesen programmatischen Übungen relevant und welcher Modus der Selbstbearbeitung dabei gegenständlich wird. Das erste Beispiel stammt aus einem Ratgebertext mit dem Titel: »Endlich wieder abschalten können! Anregungen und Übungen für ein lehrerspezifisches Selbstmanagement«:

»Verstärktes Anspannen – bewusstes Loslassen: Spannen Sie bewusst alle Muskeln Ihres Körpers an, halten Sie die Spannung und spüren Sie in das Gefühl der Anspannung hinein, aber atmen Sie normal weiter. Lassen Sie dann nach ca. 5-10 Sekunden plötzlich alle Muskeln locker und lassen Sie sich bewusst nach vorn sinken. Spüren Sie jetzt das Loslassen im ganzen Körper. [...]« (PÄD LK 09 02: 43; Herv. i. O.)

Das zweite Beispiel stammt aus einem Artikel, den unter dem Titel: »Der erfahrbare Atem. Ein Weg, sich im Leib wohlfühlen« in einer der Zeitschriften erschienen ist, die den Körper zum Gegenstand ihres Schwerpunkts machen.

»Sie sitzen auf einem Hocker oder Stuhl mit gerader Sitzfläche und beschreiben um die Sitzhocker, die beiden Knochen im Gesäß, einen Kreis mit dem Becken. Die Fußsohlen stehen auf dem Boden. Wechseln Sie nach einer Pause die Richtung. Die Atembewegung wird tiefer, der Atemrhythmus verlangsamt sich – Sie werden ruhiger.« (PÄD K 07 96: 11)

Beiden Texten ist gemeinsam, dass sie die Lesenden in direkter Anrede anhalten, eine Übung mit ihrem Körper durchzuführen, die entspannende Effekte mit sich bringen soll. Sie leiten mit genauen Anweisungen dazu an, welche Körperhaltung bzw. -bewegung mit welchen Hilfsmitteln oder wie lang einzu-

nehmen bzw. durchzuführen ist. Das Spüren der Atmung und – in diesen Beispielen nicht erwähnt, aber sonst häufig ebenfalls Teil der Übungen – das Schließen der Augen sollen helfen, die Wahrnehmung des eigenen Körpers in Gang zu setzen. Die Wahrnehmung wird damit zu einer ausschließlich auf sich selbst gerichteten (anders als z. B. die Selbstbeobachtung im Spiegel). In beiden Übungen wird ein Wechsel von An- und Entspannung des Körpers zum Gegenstand. Analog dazu kann das in vielen Texten formulierte Ziel bzw. als didaktische Praktik vorgestellte Mittel, Anstrengung und Entspannung, Bewegung und Ruhe in der pädagogischen Arbeit zu rhythmisieren, verstanden werden. Rohnstock bezeichnet diese Rhythmisierung als eine »Fähigkeit«, welche Voraussetzung für eine vernünftige gesunde Anspannung sei (PÄD LK 12 03: 19). Diese Fähigkeit nicht zu »besitzen«, kann die oben diagnostizierte Überlastung zur Folge haben. Sie kann allerdings erlernt werden: mit einer solchen Übung, die gänzlich auf den eigenen Körper und nicht auf eine Umwelt bezogen ist.

Ähnlich lässt sich auch das zweite Beispiel lesen. Mit der eingenommenen Haltung und der Bewegung verändert sich etwas unmittelbar. Diese Veränderung kann und soll gespürt werden. Sie wird in beiden Anleitungen vorweg genommen, das Gefühl bereits benannt: als ein »Loslassen« und »Ruhiger Werden«. Wie es sich dann bei der einzelnen Person, die die Übung durchführt, genau anfühlt, was sie tatsächlich wahrnimmt, bleibt zwar offen, bekommt jedoch eine Richtung, in die sich die Praktizierenden orientieren können, die sie in ihrer Wahrnehmung aufnehmen können. Der jeweils am Schluss formulierte Effekt bietet außerdem bereits beim Lesen Orientierung, ob und für welche Übungen ich als LeserIn mich entscheide, welchem Ziel ich selbst näher kommen möchte oder kommen sollte.

Der Atem und das Verhältnis vom angespannten und entspannten Körper nehmen in den Übungen im Allgemeinen und zumindest in diesen beiden Texten eine spezifische Rolle ein. Rohnstock thematisiert die Atmung »als grundlegende vegetative Funktion«, die »eine enge Verbindung zu Gefühlen, Gedanken und Körperprozessen hat« (PÄD LK 04 01: 43). Indem sie beeinflusst wird, trage sie »gezielt zum inneren Abschalten und Beruhigen« (ebd.) bei. Körperhaltung, Atmung und innere Einstellung werden in ein Wechselverhältnis gebracht. Mit den Übungen sollen Spannung und Stress »weggeatmet« werden, indem zugleich die Vorstellungskraft eingesetzt wird, dass dies geschehe. Es sind nicht nur jeweils einzelne Praktiken oder Atemtechniken, um An- und Entspannung zu erzeugen, sondern beide Zustände sind mit Bedeutung überfrachtet. Um effektiv und gesund zu bleiben, sei es nötig »loszulassen« (PÄD LK 12 03: 20). Gesundheit und Effektivität werden hier miteinander verknüpft: Effektives Entspannen ist gefragt. Es geht nicht darum, ein-

fach mal »nichts« zu tun, sondern darum, zielgerichtet und selbstverantwortlich mittels bestimmter Körperpraktiken und Übungen für sich selbst zu sorgen. Die Idee des »Loslassens« verspricht Heilung von der ausgemachten Überforderung. »Selbsterlösung durch Lösung von Ver- und Anspannungen« – so fasst es Stefanie Duttweiler in ihrer Analyse moderner Wellness-Diskurse zusammen (vgl. Duttweiler 2003: 39). Dort mache insbesondere das »Loslassen« mittels Entspannungstechniken ein zentrales Element aus, das suggeriert, sich selbstverantwortlich gegen Störungen nach Innen und Außen abschirmen zu können. Wenn das eigene Innenleben zur Richtschnur des Handelns wird, wird mit der persönlichen Verantwortungsübernahme dafür zugleich von äußeren Bedingungen und Möglichkeiten einer Entscheidung abstrahiert.

Auch Brigitte Wellner-Pricelius stellt eine Verbindung von Innen und Außen her: Der Atem verbinde Individuum und Umwelt. Die Atemübungen, die sie als »Atemarbeit« bezeichnet, begreift sie nicht als oberflächliche Körperbearbeitung, sondern als »persönlichkeitsbildende Leistung« (PÄD K 07 96: 13), die auch als Bewusstwerdungsprozess bewertet werden kann. Ein leiblich geschaffenes allgemeines »Wohlbefinden« diene ebenso der Gesundheitsherstellung und -vorsorge wie der Stärkung eines professionellen Selbst. Gerade weil die auf Disziplinierung der Körper ausgerichtete Institution Schule eine körperfeindliche Sozialisation für LehrerInnen und SchülerInnen begünstige und damit ein spezifisches Verhältnis von Körper und Selbst herstelle, seien wahrnehmungsfördernde Übungen mit dem eigenen Körper nötig und mit der von ihr vorgestellten Atemarbeit eine bewertungsfreie und konkurrenzlose Körperarbeit möglich. Anschließend an die Prämisse der Übertragbarkeit folgert die Autorin: »Je mehr ich selbst mich in meinem Leib wohlfühle, Disziplinierung und Entfremdung in mir auflöse, desto eher kann ich ein derartiges Lernen SchülerInnen ermöglichen.« (PÄD K 07 96: 13) Der Körperfeindlichkeit der Schule kann und soll also mit dem Körperbewusstsein von LehrerInnen begegnet werden, welches sich dann auch auf deren SchülerInnen übertrage.

Diese Übungen zur Selbstsorge gehen über das Einüben von Körpertechniken für die bzw. in der Interaktion mit SchülerInnen insofern hinaus, als sie einen deutlicheren Bezug zum Selbst eines Individuums fordern bzw. annehmen. Sie betonen Eigenverantwortlichkeit und Individualität der Lehrenden, die sich nicht nur auf deren Unterricht beschränken, sondern im Rahmen einer gesunden Lebensführung gesehen werden. Wohlfühlen und ein gesunder Rhythmus von Belastung und Entspannung, unterstützt durch verschiedene Formen von Körper- oder auch Selbstpraktiken, sollen Defizite beseitigen und Berufs- und Lebenszufriedenheit schaffen, womit ein enges, ineinander über-

gehendes Verhältnis von Arbeit und Leben konstruiert wird (vgl. Langer/Ott/Wrana 2006: 294). Sie gehen in den meisten Texten auch mit der Herstellung und Steigerung von Leistungsfähigkeit einher oder, wie z. B. Kretschmann das Ziel seines Trainingsprogramm formuliert, mit der »Steigerung individueller und kollektiver Bewältigungskompetenz« (PÄD LK 08 02: 15). Die Übungen, sowohl in der Art der oben vorgestellten direkt am Körper ansetzenden als auch die alltagspraktischen Veränderungen aufgrund einer bestimmten Selbsteinschätzung, sind Übungen zur Selbstführung und somit Subjektivierungspraktiken. Sie sind weniger an konkreten normierenden Zielen ausgerichtet, wie z. B. die »Disziplinierungshaltung«, die einen möglichst störungsfreien Unterricht schaffen soll, sondern versprechen Steigerung und Balance im Wechselspiel. Ziel ist eine Lebensweise, bei der Gesundheit zu einer möglichst selbstbestimmten Größe wird (PF LK 02 95: 24). Damit gehen sie über das Erlernen einer Körpertechnik hinaus, das analog der Handhabe eines Instruments gesehen werden könnte.

Einer solchen Führung seiner selbst werden Effekte zugeschrieben, die miteinander verbunden sind: Das gezielte Selbstmanagement, um stressfrei arbeiten zu können, stärkt die LehrerInnen in ihrer Gesundheit und ihrem professionellen Selbst. Das Managen betrifft aber nicht nur das Funktionieren als Arbeitskraft, sondern es ist das Potenzial der ganzen Person gefragt – wie es Bröckling für die Figur des »Unternehmers seiner selbst« herausgearbeitet hat (Bröckling 2000: 155). In dieser Gesamtheit wird es selbst zu einer vorbildlichen Führungspraktik, die nun den SchülerInnen *vorgeführt* werden kann. Über dieses Vorbild hinaus, dem nachgeeifert werden könnte, sollen und können die SchülerInnen innerhalb des Unterrichts bzw. in speziell geplanten Schulstunden oder -tagen ebenso in körperbezogene Übungen eingebunden werden. Die mit dem Selbstmanagement einhergehende verantwortungsvolle und effektivierende Haltung zu sich und seinem Körper bekommen sie einerseits vorgelebt, andererseits können sie diese auch selbst erfahren, *durchführen* und üben und letztlich so lernen, um sich selbst zu sorgen. Das Selbstmanagement der Lehrenden wird durch die Kopplung mit der Idee bzw. dem Auftrag verstärkt, als Person Vorbild zu sein.

Körperpolitiken zwischen Professionalität und Selbst

Ich habe aufgezeigt, wie der Lehrkörper als ein Medium konstituiert wird, um eindeutige Interaktionen in Unterrichtssituationen zu schaffen, eine bestimmte innere Haltung zu veräußern sowie Kontakte und Beziehungen innerhalb pädagogischer Situationen herzustellen und aufrechtzuerhalten. Zum einen habe ich didaktische Praktiken herausgearbeitet, die spezifische Beziehungen

zwischen Lehr- und Lernkörpern produzieren, zum anderen Körpertechniken, mit denen die Lehrenden an und mit ihrem Körper arbeiten (sollen) und die die Schaffung des professionellen Lehrkörpers selbst sowie Gesundheitsprävention zum Ziel haben. Welche Prämissen liegen diesen diskursiven Körperpraktiken zugrunde? Gibt es Ziele, die über die unmittelbare Unterrichtsinteraktion, »guten Unterricht« bzw. Arbeitsfähigkeit hinausgehen?

Eine erste Prämisse lässt sich mit den Begriffen *Reziprozität* oder *Spiegelung* umschreiben. Wenn in den Texten die nonverbale Kommunikation oder die Körpersprache der Lehrenden besonders betont wird, fußt dies auf der Annahme und der Erfahrung, dass die Gesamtwirkung einer Person und ihrer präsentierten Inhalte wesentlich vom Eindruck abhängt, den sie mit ihrem Körper, ihrer Stimme und Sprechweise erzeugt, und dass dieser Eindruck vom Publikum – also den SchülerInnen – körperlich und verbal gespiegelt wird. Die Aufmerksamkeit der SchülerInnen korrespondiert mit der Sprechweise der Lehrkraft: »Eine müde Stimme macht niemanden munter« oder »Wer andere in Atem halten will, darf selber nicht außer Atem kommen« (SM LK 07 96: 4). Diese Sätze lesen sich wie Volksweisheiten, sie sind dementsprechend eingängig, zumal man sie meist aus eigener Erfahrung bestätigen kann. Schlussfolgernd gilt es, Körperpraktiken zu vermeiden, die ungewollte (negative) Reaktionen hervorrufen könnten. Es ist die Idee einer wechselseitigen Übertragung, die dem zugrunde liegt.

Die Vorstellung einer reziproken Übertragung von Körperhaltungen und Stimmungen basiert häufig auf einer zweiten Prämisse, die sich metaphorisch mit *verbaler Sprache als Teilmenge von körperlicher Sprache* umschreiben ließe: Insbesondere in den zuletzt untersuchten Texten wird Körpersprache als »primäre« und als »ursprüngliche« Sprache thematisiert. Begründet wird dies zum einen evolutionsgeschichtlich, da die verbale Sprache erst später hinzugekommen sei, und zum anderen damit, dass das Nonverbale einen wesentlich höheren Anteil am Kommunikationsgeschehen habe als das Verbale und dem Sprachlichen in der Interaktion bereits immer vorausginge (PÄD LK 14 98; SM LK 06 02; SM LK 07 96). Das Körpersprachliche umkleidet hier gewissermaßen das Verbalsprachliche.

Ebenfalls anknüpfend an die Idee der Übertragung lässt sich die dritte Prämisse als *körperlich-symbolische Steuerung* formulieren. Diese Thematisierung des Lehrkörpers als Mittel in schulpädagogischen Interaktionsprozessen stellte ich ausführlich im Kapitel »Der Lehrkörper als Medium pädagogischer Praxis« dar. Hier wird auf die Performanz körperlicher Zeichen zum Teil im Zusammenwirken mit anderen Artefakten (meist Mobiliar des Schulraums oder Medien zur Unterrichtsgestaltung) verwiesen, mit der vor allem Rahmungen vorgenommen werden und Eindeutigkeiten geschaffen werden sol-

len. Damit wird körperlichen Zeichen bzw. der Symbolik von Körperpraktiken im Zusammenhang mit transparenten Regeln eine hohe Präzision und Wirksamkeit zugeschrieben.

Zentral ist auch die vierte Prämisse: Der Lehrkörper bzw. allgemeiner die Lehrkraft gibt ein *Vorbild* für die SchülerInnen ab. Es gelte – nicht nur, aber wesentlich auch körperlich – ein Bild von sich zu präsentieren, das von den SchülerInnen als glaubwürdig empfunden werde. Die Qualifikation, die Lehrende beispielsweise bei einer Präsentation von ihren SchülerInnen erwarten, sollten sie auch selbst erfüllen (SM LK 06 02). In der Regel wird den LehrerInnen eine individuelle Zuständigkeit für ihre Vorbildwirkung zugeschrieben.

Auf diesen Prämissen beruhend lässt sich eine zentrale Aussage in den untersuchten Texten benennen: Selbstbearbeitung, Selbstdisziplinierung und Selbstsorge der Lehrenden, die zu einem großen Teil am Körper ansetzen, sind ausschlaggebend für eine aktivierende Fremd- und Selbstdisziplinierung der SchülerInnen. Diese macht sich auf zwei verschiedene Weisen fest. Einmal, indem für eine ruhige Unterrichtsatmosphäre Verantwortungsübertragung (SM D 02 96), Selbstbeobachtung (SM D 05 03) oder das Lernen einer freiwilligen Selbstkontrolle (SM D 08 02) im Zusammenhang mit den ritualisierten (Körper-)Praktiken von LehrerInnen als Ziel formuliert werden. Kohler zieht für die Art der Beobachtung und des Nachahmens durch SchülerInnen die traditionelle Handwerkslehre als Analogie heran (SM D 03 00: 11). Ziel ist letztlich aber nicht nur, dass die SchülerInnen aufmerksam sind, das richtige Verhalten an den Tag legen und motiviert den Unterricht verfolgen, sondern dass sie sich selbst beobachten, beispielsweise indem sie evaluieren, wer sich wie oft korrekt gemeldet hat (SM D 05 03: 56), und, führt man den Gedanken weiter, dass die Praktiken der Lehrkraft weniger stark zum Einsatz kommen müssen. Angedacht ist, dass es die SchülerInnen selbst sind, die Ruhe einfordern und deshalb das ritualisierte Zeichen einsetzen.³¹

Die Aussage, dass aus der Selbstdisziplinierung der LehrerInnen die der SchülerInnen folge, leitet sich zweitens daraus ab, dass die Methoden der Bearbeitung des Körpers selbst zum nachahmenswerten Vorbild werden. Es ist nicht nur das Erlernen von Körpertechniken (Mauss 1978), wie es exemplarisch das Einüben der »Disziplinierungshaltung« zeigt, das analog der Handhabung eines Instruments verstanden werden kann. Vielmehr wird »die Sorge um sich selbst [...] zur Arbeit an sich, und sie wird zur Sorge um Produkte

31 Die didaktischen Praktiken, die für Disziplin und eine ruhige Arbeitsatmosphäre sorgen sollen, werden häufig von LehrerInnen an sog. Freien Schulen mit reformpädagogischen Ansätzen vorgestellt, so dass der Schwerpunkt auf die Selbsttätigkeit der SchülerInnen auch bei der Strukturierung und Ritualisierung von Unterricht und nicht nur in Bezug auf Unterrichtsinhalte auch wegen dieses pädagogischen Hintergrunds besonders präsent sein könnte.

dieser Arbeit an sich« so Stefan Rieger (2002: 82). Die Selbstsorge, die von den LehrerInnen gefordert wird, geht über das Üben von Körpertechniken hinaus, indem es um die Bildung eines »professionellen Selbst« (PÄD LK 11 97) geht, das sich in eben jenem reziproken Übertragungsgefüge befindet, oder Körper- und Stimmarbeit als »Persönlichkeitsbildung« (SM LK 07 96: 11) bzw. »tiefgreifende persönlichkeitsbildende Leistung« (PÄD K 07 96: 13) angesehen wird. Sie geht auch darüber hinaus, wenn den Lehrenden Präventivpraktiken nahegelegt werden, um einerseits funktionstüchtig zu sein und andererseits ein positives Bild von Gesundheitsmanagement abzugeben und in ihrer Vermittlung an die SchülerInnen glaubwürdig zu sein.

Es fällt auf, dass die Forderung einer Problematisierung der Problematisierung des kranken Körpers bzw. einer präventiven Gegensteuerung erst seit fünf Jahren erhoben wird.³² Kein anderer Zusammenhang, in dessen Rahmen Körper(lichkeit) thematisiert wird, erfährt im untersuchten Zeitraum eine so offensichtliche Konjunktur. Sie geschieht innerhalb individualisierender Gesundheits- und Risikodiskurse, die in den letzten Jahren viele Bereiche – nicht nur medizinische – durchziehen (vgl. Lemke 2000, 2004: 7ff.). Die starke Verknüpfung von Körper- und Gesundheitsfragen zeigt sich auch bei den Texten, die explizit den Körper von LehrerInnen oder SchülerInnen thematisieren (Päd Forum 3/2004). Weshalb der Blick jedoch vor allem auf Gesundheit gerichtet wird, bleibt dort allerdings unklar und erscheint nicht zwingend notwendig. Oder doch? Müssen die lehrenden und lernenden Körper andere oder besonders produktiv sein? Es fällt jedenfalls auf, dass der Körper als kranker oder potenziell krankender als Problem entworfen wird, das nachträglich heilend oder präventiv bearbeitet werden muss. Im Sinne des knapp zehn Jahre zuvor entworfenen Bildes einer »Wiederbelebung« (PF K 15 96: 472) in einer programmatischen Gegenüberstellung von Körper und Leib (vgl. Kap. »Körper als Problem«) ließe sich das Erkranken ja auch als Widerstand bzw. Selbstschutz jenes unkontrollierbaren, mit einem Eigenleben versehenen Leibes interpretieren. Genau dies wird aber nicht getan. Vielmehr wird in einer so motivierten Selbstsorge die Durchdringung von äußeren Imperativen und eigenen Bedürfnissen plausibilisiert, die letztlich doch auf Funktionalität und Nützlichkeit ausgerichtet ist. Der sinnliche Körper – in der Schule übergangen – wird dann mittels Entspannungstechniken zur Reproduktion im mehr oder weniger Privaten zum Objekt. Dabei sind es nicht nur jeweils bestimmte Körperpraktiken, mit denen auch Normen und Werte inkorporiert

32 Ausgenommen der Artikel »Wie steht es um die Gesundheit der Gesundheitsförderer? Kritische Anmerkungen zu Konzepten schulischer Gesundheitsförderung« von Gisela Quentin (PF LK 02 95), in dem sie bereits 1995 einen mangelnde Gesundheitszustand von LehrerInnen und vor allem dessen fehlende Problematisierung konstatiert.

werden, die sich langfristig habitualisieren, sondern es wird zugleich eine bestimmte Haltung zum Körper vermittelt, die sich selbst und dem eigenen Körper gegenüber eingenommen werden sollte.

Zusammenfassend verdeutlichen die Analysen, wie der Lehrkörper bzw. der Körper der Lehrenden sowohl in Bezug auf sich selbst als auch in Interaktion zu anderen problematisiert und als Medium, Ziel, Objekt oder Problem konstituiert wird. Eine körperbewusste Lernkultur setzt in den meisten Texten zunächst am Lehrerkörper an. Der Ansatz, »mit dem Körper zu lernen«, wie eine der Zeitschriften titelt (Pädagogik 6/1996), scheint demnach nur dann praktikabel zu werden, wenn die Lehrenden sich eben auch mit ihrem Körper darauf einlassen und Lehren und Lernen durch ihren Körper hindurch geschieht.