

Lernende und gelehrige Körper

Das erste Kapitel des empirischen Teils der Arbeit führt von den SchülerInnen der 7. Klasse hin zu ersten Ergebnissen, wie über Körper- bzw. Leiblichkeit von SchülerInnen in den Zeitschriften diskutiert wird. Einen geeigneten Einstieg in die Klasse bietet der Klassenraum, der Ort, an dem sich die SchülerInnen die meiste Zeit ihres Schul(all)tages aufhalten und an dem auch der größte Teil der Beobachtungen stattfand. Räume organisieren soziales Mit- und Nebeneinander, sie »beherbergen« Körper, geben Ordnungen vor, werden aber auch durch die Anordnung und Bewegungen von Körper organisiert (vgl. Löw 2001). »Schulische Räume sind durch ihre Institutionalisierung zumeist bereits (vor-)strukturiert, sie werden jedoch ständig neu hervorgebracht und bleiben über ein individuelles Handeln hinaus wirksam. Somit bilden sie quasi eine ›Grenzregion‹ zwischen kollektivem Handeln und eigener Konstituierung.« (Willems 2007: 223) Dies schien mir ein geeigneter Blickwinkel, um mich den SchülerInnen, präziser: dem SchülerInnen-Körper als Gegenstand der Untersuchung anzunähern. Im Vordergrund stehen also im Folgenden die SchülerInnen: als Lernende, deren Lernen gelehrige Körper bedingt und zugleich herstellt.

Körper in ihrem Verhältnis zum Raum zu betrachten, dient nicht nur als Einstieg ins Feld, sondern ist hilfreich, um die Flüchtigkeit von Körpern zu begrenzen und Bezugspunkte zu setzen, indem institutionelle Regeln jenseits individueller Handhabungen oder unmittelbarer Face-to-face-Interaktionen einbezogen werden. Im Zusammenhang damit zeichnete sich bei der Beobachtung frühzeitig eine zentrale Ordnungskategorie ab, die nahe liegend ist, wenn es um Körper geht: die Kategorie Geschlecht. Sie wird im Kontext von Körper(n) und Raum hervorgekehrt und als »Doing Gender« (West/Zimmermann 1991), also als fortlaufender Prozess von Attribuierungen und Wahrnehmungen in einer interaktiven Praxis, näher reflektiert. Da wir in einer 7. Klasse

geforscht haben, wird auch die Inszenierung von Jugendlichkeit bzw. als Jugendliche eine wichtige Rolle spielen (vgl. Friebertshäuser/Langer/Richter 2008). Beide Kategorien – Geschlecht und Jugend – sind gewissermaßen Knotenpunkte, die relevant werden, beschäftigt man sich mit dem Körper von SchülerInnen in der Institution Schule. Im Anschluss an die allgemeinen Betrachtungen der Praktiken in der Schulklasse, welche deren Alltag im Sinne einer Ordnung ausmachen, »zooome« ich näher heran und fokussiere auf kleinste körperliche Haltungen, Gesten und Bewegungen eines einzelnen Schülers. Aufschlussreich ist dies, weil deutlich wird, wie viele Aktivitäten stattfinden und möglich sind, während ein Schüler »still sitzt«.

Der Frage, ob der einführend dargestellte, (mehr oder weniger) still sitzende Schüler und sein disziplinierter und gelehriger Körper als Bestandteil historischer Schultradition Gegenstand erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogischer Debatten ist, gehe ich am Ende des Kapitels nach, womit ich die Untersuchungsebene wechsele. Nicht mehr die Beobachtungen in der Schulklasse führen mich zu den lernenden und gelehrigen Körpern, sondern ich versuche diese bzw. dieses Verhältnis in den Zeitschriften zu eruieren. Die Suchbewegung, mit der ich meinen Forschungsprozess beschrieben habe, führt hier zunächst zu allgemeinen Körperkonzepten. Allgemein heißt, dass durchaus der Körper als historisch konstituierter und disziplinierter thematisiert bzw. problematisiert wird, allerdings kaum speziell im Verhältnis zur Schule. Doch zunächst werde ich den Klassenraum der 7. Klasse beschreiben, um einen Rahmen für mögliche Perspektiven auf diskursive Praktiken bezüglich des Verhältnisses von Körper und Schule abzustecken.

Raumordnung als Sitzordnung

Die Tische im Raum der 7. Klasse sind in Form eines »Hufeisens« angeordnet. Da hierbei nicht genügend Plätze für alle SchülerInnen vorhanden sind, stehen innerhalb des Us noch drei weitere Schulbänke, die zur Tafel hin ausgerichtet sind. So wird ein etwas geöffneter Kreis gebildet. Zwei etwas niedrigere Tische befinden sich direkt vor dem Lehrertisch – dort sitzen die kleinsten Jungen der Klasse. Sie wenden dem Rest der Klasse ihren Rücken zu. Ein weiterer Schüler sitzt am Rand innerhalb des Us, so dass sich ein Teil der Klasse hinter ihm befindet. Allen anderen ermöglicht die Anordnung, sich gegenseitig ins Gesicht zu schauen, nötigt aber auch dazu, sich im Blick zu haben. Der Tisch der Lehrerinnen schließt an die Schulbänke an und wird so in den Kreis integriert. Durch ihre Positionierung vor der Tafel, die Ausstattung mit einem größeren Tisch sowie drehbaren und gepolsterten Stühlen können sich die »Lehrkörper« dennoch von den Schülerkörpern abheben.

Eine solche Anordnung vermittelt starre Positionen im Raum. Sie stellt neben der Frontalausrichtung von Schulbänken eine übliche Parzellierung einer Schulklasse dar, in der alle ihren zugeordneten Platz haben. Die *Sitzordnung* der Klasse ist mehr oder weniger festgelegt, die Lerngruppe mit ihren ungeordneten Körpern wird geordnet, um »ungewisse Verteilungen« oder »diffuses Herumschweifen« (Foucault 1998: 183) zu vermeiden und einen als für Lernen nutzbar begriffenen und institutionalisierten Raum zu erzeugen. Der Begriff der Sitzordnung ist fest im Schulvokabular verankert. Er verweist auf zwei wesentliche Dinge im Schulbetrieb: erstens auf die Tätigkeit des Sitzens und eine spezifische Körperhaltung, die die SchülerInnen während der meisten Zeit, die sie in der Schule verbringen, einnehmen und über die insbesondere während der letzten Jahrhundertwende viel diskutiert wurde, in welcher Art und Weise sie zu geschehen haben (vgl. Caruso 2003; Hnilica 2003; Rumpf 1981). Dass die Schule besuchen bzw. am Unterricht teilnehmen vorrangig sitzen bedeutet und zwar auf einem in bestimmter Weise klassifizierten Platz, darauf verweisen auch die Bezeichnungen »sitzen bleiben« bzw. »(nicht) versetzt werden«, wenn man eine Schulklasse aufsteigt oder eben nicht weiterkommt in der Bildungskarriere.

Eng verknüpft ist mit diesem Sitzen eine bestimmte Anordnung von Körpern im Raum, welche zueinander in Relationen stehen. Für die SchülerInnen heißt es, innerhalb dieser Ordnung platziert zu sein und nicht willkürlich einen beliebigen Platz einnehmen zu können. Zum einen, weil es der Raum und die Anordnung von Tischen und Stühlen so vorgeben, zum anderen, weil bestimmte Bedingungen auf bestimmte Plätze verweisen. Beispielsweise sitzen in dieser 7. Klasse diejenigen mit der geringeren Körpergröße ganz vorn, auch deshalb, weil sie als sog. IntegrationsschülerInnen gelten oder als diejenigen, die besonderer Unterstützung bedürfen, so dass unmittelbar vor dem Lehrertisch schnelles Erklären oder Einlenken der Lehrenden möglich sein soll. Oder ein Schüler sitzt ganz hinten, weil er so groß ist, dass alle, die hinter ihm sitzen würden, nichts mehr sehen könnten, weil er zumindest von der Körpergröße her zu denen gezählt wird, die den Überblick haben müssten. Eigentlich besteht auch hier Förderungsbedarf, die Lehrerinnen entscheiden allerdings zugunsten der Körpergröße des Jungen und des möglichst freien Blicks der MitschülerInnen. Weil in der Regel Frontalunterricht stattfindet, hängt die räumliche Nähe bzw. Distanz zur Lehrerin von der jeweiligen Sitzposition ab, da sie sich die meiste Zeit des Unterrichts im vorderen Bereich der Klasse befindet. Allerdings geht es nicht unbedingt um möglichst viel oder wenig Abstand, wie Breidenstein (2006: 44ff.) in seiner Untersuchung zeigt, sondern um prinzipielle räumliche Bedingungen für sehr unterschiedliche In-

teraktionen, wofür sowohl gesteigerte Sicht- oder Hörbarkeit als auch weit möglichste Unsichtbarkeit vorteilhaft sein können.

Es geht also sowohl um Körperformung durch das Sitzen als auch um die Herstellung einer Körperordnung. Beides bildet zusammen ein für die Institution Schule spezifisches Körperregime, dessen machtvolle Praktiken sich bis in die kleinsten Bereiche des Körpers erstrecken. Wodurch sich diese Körperregime auszeichnen und inwiefern es sich um selbst und fremd vorgenommene Platzierungen als Platz einer Klassifizierung handelt, die als räumliche zugleich soziale sind (vgl. Bourdieu 1985), werde ich an Ausschnitten der Beobachtungen verschiedener Bereiche aufzeigen: an unterschiedlichen Geschlechterräumen sowie Regeln der Anordnung von Körpern und ihrer Aushandlung. Deutlich wird dabei, wie soziale Räume und Körper interaktiv und durch die Anordnung von Gegenständen hergestellt werden. In diesem Sinne verstehe ich in Anlehnung an Martina Löw (2001), die solche Praktiken als ›Raum bildend‹ beschreibt¹, diese in Präzisierung meines Gegenstands als ›Körper bildend‹.

Die Platzierung im Klassenraum innerhalb einer Sitzordnung lässt sich an folgendem Beispiel noch einmal verdeutlichen. Am achten Beobachtungstag notiert eine Beobachterin:

Es gibt einen neuen Sitzplan, dadurch verändert sich an der Kommunikation und der Atmosphäre in der Klasse einiges. Raik z. B. erscheint auf Erhans Platz inmitten der Klasse eher verunsichert, da er so viele Personen im Rücken hat. Er dreht sich immer wieder um, schaut in die Runde. Auf seinem früheren Platz habe ich ihn weniger hippelig erlebt. Oliver muss, nun aus der Lehrerinnen-Perspektive rechts vorn sitzend, nicht besonders laut durch die ganze Klasse rufen, um diese auf sich aufmerksam zu machen. Xenia auf Normans Platz ganz vorn links wirkt neben Mirco und Udo auf einmal viel größer. Maris und sie können nun aber doch wieder viel miteinander schwatzen. Die Jungen hinten sind zwar alle etwas auseinander gerissen, was wohl auch daran liegt, dass nicht alle anwesend sind. Aber das hält sie nicht davon ab, miteinander zu kommunizieren, sie müssen halt ein bisschen lauter werden. (AL)

In der geschilderten Beobachtungssituation zeichnet sich die Dynamik innerhalb des Schulraumes ebenso wie die Verwiesenheit auf einen bestimmten

1 Löw geht davon aus, »daß Räume sich aus der Anordnung der ›Körper‹ ergeben« (Löw 2001: 67). Mit ›Körper‹ ist hier nicht nur der menschliche Körper gemeint, sondern auch materielle, symbolische und soziale Güter (ebd.: 153). Und weiter: »Da die ›Körper‹ bewegt sind, rückt das Raumwerden ebenso in den Vordergrund der Betrachtung wie das Anordnen als Handlungsvollzug. Dieser Prozeß wiederum kann [bzw. muss, A. L.] in Bezug gesetzt werden zu den Konstruktionen und Wahrnehmungen der ›Betrachter‹.« (ebd.: 67)

Platz ab. Sie verdeutlicht mehrere, für das Verhältnis von SchülerInnen-Körper und Schulraum wichtige Punkte: Nicht nur, wie sehr die eigene Wahrnehmung von der jeweiligen Position im Raum abhängt, sondern wie sehr sie das gesamte körperliche und leibliche Sein bestimmt. Raik muss sich immer wieder umdrehen, um mitzubekommen, was hinter ihm passiert. Das, was Goffman als »persönlichen Raum« (1974: 56) bezeichnet, ist durch die Anordnung, durch die weitere Schüler hinter Raik sitzen, beschränkt. Er sitzt nicht mehr mit dem Rücken zur Wand und erfährt dadurch eine (ungefährliche) Begrenzung, sondern es passiert permanent etwas außerhalb seines Wahrnehmungsfeldes, würde er die auf den (Frontal-)Unterricht ausgerichtete Sitzhaltung einnehmen.² Oliver dagegen muss nun nicht mehr so laut in die Klasse rufen, um von den Lehrerinnen drangenommen zu werden. Möglicherweise wird er von ihnen auch besser gesehen oder er kommt ihnen zumindest näher, indem er ihnen *nahe gerückt* ist bzw. wurde. Die Jungen in der hinteren Reihe haben jeder für sich einen eigenen Tisch. Sie können sich und ihre Arbeitsmaterialien ausbreiten und ihren, von anderen anzuerkennenden »Benutzungsraum« (Goffman 1974: 62) vergrößern. Da dies aber nicht nur eine Möglichkeit ist, sich auszubreiten, sondern sie zugleich die Aufforderung erhalten haben, zwischen sich und dem Nachbarn einen Platz frei zu halten, und damit an einem bestimmten Ort platziert wurden, sind ihre Körper für ihre gegenseitigen Kontakte und Interaktionen zu weit entfernt, so dass sie lauter miteinander reden als zuvor, um *ihren* gemeinsamen Raum herzustellen.

Die Orte, an denen die SchülerInnen jeweils sitzen, haben also für sie unterschiedliche Qualitäten. Aber nicht per se, sondern in Bezug auf bestimmte Dinge, Praktiken oder Personen. Georg Breidenstein (2006) unterscheidet für die Analyse räumlicher Ordnungen im Klassenzimmer visuelle, akustische und haptische Räume. Diese sind zwar letztlich miteinander gekoppelt bzw. überschneiden sich, doch wird mit der analytischen Unterscheidung deutlich, wie einerseits der institutionelle Rahmen die räumliche Struktur vorgibt und andererseits spezifische Praktiken von SchülerInnen (und auch LehrerInnen) diese aufgreifen, unterwandern oder festigen und sowohl Raum als auch Körper konstituieren.

Geschlechter-Räume

Der Eindruck beim erstmaligen Betreten des Raumes ist von einer rigiden Geschlechteraufteilung geprägt. Bei unseren ersten Besuchen sitzen alle sechs

2 Wären die Schulbänke alle nach vorn ausgerichtet, wäre das auch so, die Anordnung würde allerdings nicht dazu einladen, in der Lerngruppe miteinander zu kommunizieren, bzw. suggerieren, dass es um ein Miteinander gehen könnte.

Mädchen in einer Reihe vor den Fenstern nebeneinander. Die anderen zwei Drittel der Klasse – die Jungen – sind auf den restlichen Plätzen verteilt, d. h. sie nehmen ca. drei Viertel des Raumes vor dem Lehrertisch ein. So entsteht ein Bild, als seien die Mädchen der Klasse Zuschauerinnen oder auch eine Art »Jury«, deren Blick sich auf das »Spektakel« der Jungen richtet. Jury und Spektakel deshalb, weil von jenen eine Menge visuelle, akustische und haptische Gesten und Signale ausgehen, während die Mädchen auf den ersten Blick vergleichsweise weniger aktiv wirken. Diese Wahrnehmung ist keine, die sich von jeder Stelle des Raumes aus derart aufdrängt. Besonders präsent ist der Eindruck beim Betreten des Klassenzimmers, dann steht man einer geschlossenen, wenig bewegten Mädchenreihe gleichsam wie einem Schutzwall gegenüber. Oder wenn man die Perspektive der Mädchen einnimmt: Ihr Blick ist, schauen sie ihrer Sitzhaltung entsprechend geradeaus, auf die gegenüber sitzenden Jungen ausgerichtet. Ihr Blickradius reicht allerdings weiter und ihre Aufmerksamkeit sollte aus Sicht der Lehrkraft sicherlich auf sie gerichtet sein, wird nicht gerade geschrieben oder gelesen. Die Lehrerinnen verbringen die meiste Zeit im Bereich vor der Tafel hinter ihrem Tisch. Betrachtet man die Klassenaufteilung aus der üblicherweise von ihnen eingenommenen Perspektive, also von vorn, so werden zwar die homogenen Geschlechtergruppen und der unterschiedlich große Raumumfang, den sie einnehmen, sehr deutlich, allerdings verschwindet der Jury-Charakter. Von hier wird die Reihe der Mädchen zu einer Randposition, die nicht stetig im Blickfeld der Lehrerinnen liegt und somit Gespräche und stille, vom Unterrichtsgeschehen unabhängige Handlungen zulässt.

Dass der Eindruck einer Geschlechtertrennung in allen Beobachtungsprotokollen als einer der ersten Punkte festgehalten wird, zeigt deutlich, wie sehr die Kategorie Geschlecht einerseits als »offensichtliche« auf den Körper bezogen ist und aus vielen Hinweisen wie Körperhaltung, Stimme, Gesichtszügen oder Kleidung resultiert, aber auch wie nahe liegend und unausweichlich sie als gesellschaftlich relevante für die Beobachtenden ist. Über sie erfolgt die erste Sortierung und Strukturierung in der für uns noch fremden Schulklasse. Gerade bei dem zunächst unüberschaubaren Geschehen erscheint Geschlecht als eine ordnende Kategorie, zumal das Wissen darüber routiniert zur Anwendung kommt (vgl. auch Breidenstein/Kelle 1998: 54f.).

Die von den SchülerInnen selbst hergestellte homogene Geschlechterordnung wurde im Verlauf unserer Beobachtungen zwar zeitweise, insbesondere von einem Mädchen sowie durch Eingriffe der Lehrerinnen minimal gestört oder irritiert, allerdings nicht so, dass grundsätzlich der »Mädchenraum« und der »Jungenraum« innerhalb der Klasse in Frage gestellt oder aufgelöst wurde. Dass Geschlecht eine zentrale Kategorie bei der Bildung von Sitzordnun-

gen in der Schulklasse ist – und zwar ausgehend sowohl von SchülerInnen als auch LehrerInnen –, verdeutlichen die Untersuchungen von Faulstich-Wieland et al. (2004: 90ff.) und Willems (2007: 229ff.). In der tagtäglichen Wiederholung dieser allgegenwärtigen geschlechtshomogenen Anordnung, also dem performativen Charakter dieser Praktiken, wird Geschlechtszugehörigkeit immer wieder dargestellt und bestätigt. Im Rahmen der schulischen Ordnung wird dieses Arrangement institutionalisiert und über die Institutionalisierung normalisiert.³

Wie sehr die Kategorie Geschlecht und ihre räumliche Konstitution wirksam ist, zeigt sich auch, als SchülerInnen gemischte Gruppen bilden sollen:

Es sollen sich fünf Gruppen à vier Personen bilden mit mindestens einem Mädchen. Sie sollen diskutieren, ob die Tätigkeiten, die auf ihrem Arbeitsblatt notiert sind, ihrer Erfahrung nach eher Männer, Frauen oder beide vollziehen. Im Anschluss daran sollen sie sich auf ein Ergebnis einigen. Die folgende Gruppenbildung dauert ca. eine Viertelstunde:

Maris will unbedingt mit Xenia in eine Gruppe, greift sie am Arm, hält sie fest. Bekommt es aber von den Lehrerinnen untersagt. Recht schnell bildet sie dann mit Peter, Raik und Norwin Gruppe 1. Sie sitzen im Halbkreis; Sitzreihenfolge Peter, Maris, Raik, Norwin. Raik und Norwin haben untereinander viel Körperkontakt. Alle sind am Gespräch etwa gleich beteiligt.

Eine Weile später bildet sich Gruppe 2: Liv, Noel, Florenz, mit Abstand und verschränkten Armen Lorena. Liv bleibt auf ihrem Platz sitzen, die anderen stehen um sie herum. Später verlagert sich die Gruppe ans Fenster, wodurch Liv ihren Platz aufgeben muss. Am Gespräch sind alle etwa gleich beteiligt.

Die restlichen tun sich ungemein schwer, alle bleiben auf ihren Plätzen sitzen, keiner macht Anstalten sich zu bewegen und die Initiative zu ergreifen. Schließlich bildet sich Gruppe 3: Norman, Ahmed, Bent und Xenia. Die Jungen sind dicht aneinander gedrängt, Ahmed umarmt Bent immer wieder von hinten, Xenia steht mit einigem Abstand zu ihnen. Sie übernimmt das Vorlesen und muss oft gegen die drei Jungs diskutieren. Das tut sie auch lautstark.

Gruppe 4: Calha sitzt auf der einen Seite des Tisches, ihr gegenüber: Erhan, Mirco und Udo. Sie liest vor und fragt danach ihre Mitschüler der Reihe nach ab.

Die Gruppe 5 ist, obwohl (oder weil?) nun keine Wahl mehr besteht, fast nicht zusammenzubringen: Liza sitzt auf der einen Seite des Tisches, Leon, Tom und Oliver auf der anderen. Sie haben alle großen Abstand zu einander. Alle lesen mal vor, diskutiert wird kaum. Als sie als erste von allen Gruppen mit der Aufgabe fertig sind, setzen sie sich sofort wieder auseinander. (AL)

3 Das wäre nicht anders, würden z. B. jeweils ein Junge und ein Mädchen aus Disziplinargründen nebeneinander gesetzt werden.

Zunächst zeigt das Beispiel, wie schwierig es für die meisten SchülerInnen ist, zum einen eine Arbeitsgruppe zu bilden, in der eine bestimmte Geschlechterverteilung hergestellt und zum anderen die Geschlechterverteilung in der eigenen Familie und im eigenen Alltag thematisiert werden soll. Zweiergruppen oder aber auch größere Gruppen zu bilden, ist bei freier Auswahl der jeweiligen Teilnehmenden in der Klasse sonst kein größeres beobachtbares Problem.⁴ Auch in den vorgestellten Konstellationen sind befreundete SchülerInnen, die sonst sehr schnell zu einander finden. Dennoch scheint die Gruppenbildung besonders schwer zu sein. Die zuvor durch die Geschlechterhomogenität institutionalisierte Sicherheit wird erschüttert. Lediglich Gruppe 1 formiert sich schnell – aus Initiative des Mädchens, welches insbesondere mit einem der Jungen immer wieder zusammen sitzt. Beide kommunizieren häufig auf eine flirtende Art und Weise. Die drei Jungen dieser Gruppe bilden wiederum innerhalb der Schulklasse eine Clique. So scheint in diesem Fall klar, wer mit wem zusammenarbeiten wird. Deutlich wird hier, ebenso wie an der Konstellation der Gruppe 3, dass es den Jungen möglich ist, in ihren mehr oder weniger freundschaftlichen bzw. schulklassenspezifischen Beziehungen zusammenzubleiben, während die Mädchen diese aufbrechen müssen. In den jeweiligen körperlichen Bezugnahmen zeigt sich die Distanz: die Jungen der Gruppe 3, die sich gegenseitig sehr nahe sind und fast permanent Körperkontakt zueinander haben, während das Mädchen zu ihnen deutlich Abstand hält; die Gruppen 4 und 5, in denen ein Mädchen jeweils auf der anderen Tischseite den Jungen gegenüber sitzt. Über diese Platzierungen wird nun erneut hergestellt, was die räumliche Ordnung und damit den Alltag der Klasse auch sonst zentral bestimmt und bereits institutionalisiert ist: die Trennung der Geschlechter bzw. Mädchen- und Jungenräume. Barrie Thorne begreift diese Praktiken als »borderwork«. Darunter fasst sie »interaction across – yet interaction based on and even strengthening – gender boundaries« (Thorne 1993: 64). Wenn möglich werden geschlechtshomogene Räume hergestellt. Dennoch muss im geschilderten Fall ein gemeinsamer Arbeitsraum synthetisiert werden, indem die Mädchen als Einzelkämpferinnen dann sehr unterschiedlich agieren und sich zu den Mitschülern ins Verhältnis setzen – als »Lehrerin«, als »emanzipierte Frau«, als »Teilnehmerin wider Willen« oder »Opfer der Situation«. Sie müssen aber Einzelkämpferinnen bleiben, da auch das Thema »Männlich-Weiblich« die Trennung der zwei Geschlechter zum Gegenstand hat und die Zuordnungen eindeutig sind bzw. vereindeutigend sein

4 Ich spreche hier vom beobachtbaren Problem, da ich nichts darüber aussagen kann, wie die einzelne Person eine solche Zuordnungsprozedur erlebt und inwiefern diese für sie angenehm oder unangenehm oder gar problematisch ist.

sollen.⁵ Weder Mädchen noch Jungen können sich qua zugewiesenem Geschlecht als solche ausnehmen, auch wenn sie vielleicht von unterschiedlichen Erfahrungen bezüglich der Zuständigkeiten von Frauen und Männern im Haushalt berichten können. Von den Lehrerinnen gibt es also die Auflage, die geschlechtshomogene Konstellation zu verlassen, weshalb sie in den einzelnen Gruppen erneut mittels des Körpers und seiner Relation zu den anderen hergestellt werden muss. Die Idee, Geschlechter-Räume (innerhalb der Schulklasse und der Familie) miteinander zu kontrastieren, reproduziert die bestehenden.

Gruppe 1 kontrastiert diese durch die Gegenüberstellung bzw. Distanz symbolisierte Geschlechtertrennung, insofern die Anordnung der Körper hier eher eine integrierende ist und Maris Rolle als Gruppenleiterin oder GegendiskutantIn nicht die gesamte Zeit aufrecht erhalten wird. Maris ist in der Klasse diejenige, die die räumliche Trennung immer wieder in Frage stellt, indem sie sich umsetzt bzw. darüber verhandelt – auch aus Interesse am andern Geschlecht. D. h. die Überwindung der Trennung erfolgt über ein Inszenieren des Begehrens, welches wiederum die Geschlechterdualität auf andere Art und Weise reproduziert. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Gruppe 1 als einzige auch bei einer anderen Gelegenheit, bei der die Zusammensetzung den SchülerInnen überlassen bleibt, als Arbeitsgruppe formiert. Dies geschieht in sehr ähnlicher Weise wie bereits beobachtet:

Bei der Gruppenaufteilung überrascht mich Maris, die ihre Gruppe völlig ohne Absprache mit den anderen festlegt. Lehrerin Matthes fragt Raik, Peter und Norwin, ob diese damit einverstanden wären, worauf sie wenig beteiligt zustimmen. Die Dominanz von Maris irritiert mich im Zusammenhang damit, dass es die drei Jungs ohne jegliche Überraschung, geschweige denn, Widerwehr hinnehmen. (AS)

Es gibt eine verhaltene Zustimmung der Jungen, die mit dieser Gruppenkonstellation bereits Erfahrung haben. Dass sie nicht in Begeisterung ausbrechen, kann viele Gründe haben, die nicht unbedingt etwas mit der Geschlechterverteilung zu tun haben müssen: schließlich geht es um die Bildung einer *Arbeitsgruppe*. Entscheidender ist, dass nicht das passiert, was sich in den anderen Gruppen in der zuvor geschilderten Situation beobachten ließ. Dort gab es genauso wenig offenen Protest wie es hier Zustimmung gibt. Die Abweisung wurde körperlich demonstriert – indem die SchülerInnen sich nicht von ihrem angestammten Platz bewegten, sich mit viel Abstand an den Tischen jeweils gegenüber setzten und die Tische damit eine Raumgrenze bildeten, sie sich

5 Unabhängig davon, ob bzw. dass die Lehrerinnen das Ansinnen haben, die Differenz gerade nicht so stark zu betonen.

körperlich also nicht auf die Gruppe einließen und sie zu ihrem gemeinsamen Ensemble machten.

Auf die Plätze – fertig – los? **Die Regel von der Ausnahme der Regel**

Kaum können wir alle Namen einigermaßen zuordnen, werden wir irritiert. Im Kunstunterricht sitzt ein Teil der SchülerInnen auf einmal auf anderen Plätzen. Wir erfahren, dass es in den beiden Kunststunden die Regel gibt, dass die SchülerInnen auswählen dürfen, mit und neben wem sie arbeiten möchten, und sich umsetzen dürfen. Voraussetzung ist dafür, dass Plätze frei sind bzw. dass sie sich untereinander einigen. Verhandlungen über einen eventuellen Platztausch verlaufen ruhig, zumal meist irgendjemand fehlt, so dass sich das Arrangement des Spiels »Reise nach Jerusalem«, bei der man um die knappen Plätze kämpfen muss, nicht ergibt. Außerdem sind es häufig dieselben SchülerInnen, die die Möglichkeit in Anspruch nehmen. Durch diese Regelung und indem sie gestatten, eine mitgebrachte Musik-CD oder Radio zu hören, heben die Lehrerinnen den Kunstunterricht von den anderen Fächern ab. Kreativität erlaubt bzw. soll andere Räume erzeugen, ebenso wie andere Raumanordnungen vielleicht Kreativität erzeugen sollen. Wer sich dabei zu wem setzt, gibt ähnlich wie die Bildung von Arbeitsgruppen Einblicke in das Beziehungsnetz der Schulklasse und in die Rangfolge von gegenwärtigen Beliebtheiten.

Beobachten konnten wir aber auch wirkliche Ausnahmen von der üblichen geregelten Sitzordnung, insbesondere befreundete SchülerInnen fragten bei den Lehrerinnen häufiger nach, ob sie zusammen sitzen dürften. Gingen die Lehrerinnen auf diesen Wunsch ein, war damit gleichzeitig die Aufforderung verknüpft, dass sie dann nicht miteinander »schwätzen«, sondern ruhig sein sollten. Die räumliche Trennung als Sanktion wäre und war ansonsten die Folge und so fand recht häufig ein Platzwechsel statt, der gerade für noch fremde Beobachtende die Orientierung erschwerte.⁶ Die Sitzordnung ist also häufig Grund von Ärgernissen sowohl für die Lehrerinnen als auch die SchülerInnen. Immer wieder kommt es zu Verhandlungen bzw. zu Versuchen von Verhandlungen seitens der SchülerInnen. Dazu ein Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll:

Raik, Xenia und Maris beschwerten sich, dass sie auseinander gesetzt wurden und die Jungs hinten, namentlich Oliver, Bent, Noel und Florenz noch immer zusammen sitzen dürften, obwohl diese viel mehr den Unterricht störten. Noel schiebt, als er

6 Hier zeigt sich noch einmal das minimale Aufbrechen der »Geschlechter-Fronten«.

sich dazu äußern soll, alles auf Oliver (der ist nämlich heute nicht da). Bent verhält sich ruhig und zustimmend. Frau Matthes und Frau Timm weisen darauf hin, dass die Anwesenden auch ihren Teil zur Unruhe beitragen und den BeschwerdeführerInnen gegenüber versichern sie, dass sie die Jungen im Auge hätten und auch überlegen würden, »was man da machen könnte«. Die beiden Mädchen haben zwar konkrete Vorschläge, wie sie sich eine zukünftige Sitzordnung vorstellen, aber die Lehrerinnen wiegeln ab und ermahnen die Jungen noch einmal. (HA)

Sitzordnungen stellen eine Grundlage für geordnetes Sitzen dar und werden sowohl von den LehrerInnen als auch mit bestimmtem Interesse von den SchülerInnen als Steuerungsinstrument für »Disziplin« und eine ruhige Arbeitsatmosphäre angesehen.⁷ Es gilt, »die nützlichen Kommunikationskanäle zu installieren und die anderen zu unterbrechen« (Foucault 1998: 184). Die (An-)Ordnung wird von allen Beteiligten sehr genau beobachtet, die Entscheidungshoheit, was als Störung gilt, und die Möglichkeiten zur Durchsetzung für eventuelle Veränderungen liegen letztlich bei den LehrerInnen. So eingesetzt kann diese Ordnung auch als Sanktionsmittel fungieren, ohne dass das Ereignis, das sanktioniert wird, unmittelbar auf sie bezogen war. Mittels der Konstitution von Räumen werden zwischen Individualität und Konformität Machtverhältnisse ausgehandelt und sichtbar. In der Beobachtungssituation wird aber auch deutlich, dass es um so etwas wie Gerechtigkeit geht. Die SchülerInnen fordern ein, was andere in ihren Augen auch tun dürfen: neben ihren FreundInnen sitzen, ihnen körperlich nahe sein und damit für sich eine Art privaten Raum herzustellen, der innerhalb der potenziellen permanenten Sichtbarkeit in der Anordnung als U sonst kaum möglich ist. Die Sitzordnung bzw. die Verhandlung darüber entspricht (zum Teil) einer Art »Sympathie-Ordnung«, kann damit aber auch genutzt werden, um zu provozieren bzw. zu ärgern. Zum Beispiel, wenn Raik laut in die Klasse sagt, so dass es möglichst alle hören: »Ich will mich umsetzen«, womit er sich vor allem an seine Nachbarin Maris wendet, die er in dem Moment als »unerträglich« etikettiert. Über die Anordnung, ihre Transformation bzw. das Reden darüber sind symbolische Zuweisungen möglich, Beziehungen materialisieren sich.

Ein Sitzplatz in einer Schulklasse ist nicht einfach ein Sitzplatz. Indem sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen klassifizieren und Plätze markieren, sind damit Rangordnungen verbunden und das Positionieren wird zur machtrelevanten Ressource. Die an die Sitzordnung gekoppelte Disziplin »individualisiert die Körper durch eine Lokalisierung, die sie nicht verwurzelt, sondern in einem Netz von Relationen verteilt und zirkulieren lässt« (Foucault 1998: 187). Mit den Raumkonstruktionen werden Werte verkörpert und Nor-

7 Zumindest nutzen die SchülerInnen diese Gegebenheit als Argument.

malität hergestellt, seien es die gegenseitige Aufmerksamkeit durch das Zugewendet-Sein innerhalb der Anordnung von Körpern, das Sitzen als Körperhaltung des Lernens, Beliebtheiten oder Geschlechterverhältnisse.

UmOrdnungen

Es gibt Gelegenheiten im Schulalltag, bei denen die gängige Sitzordnung aufgehoben wird, indem das Mobiliar umgestellt wird. Diese Momente weisen in der Regel auf eine besondere Situation hin, sie sind ritualisiert. Welche Situationen sind das, in denen jeweils ein spezifischer Raum konstituiert wird? Eine erste Situation erleben wir bereits an unserem ersten Schultag, an dem die SchülerInnen einen Mathematiktest zu schreiben haben:

Bevor der Test verteilt wird, sind die SchülerInnen angehalten, die Tische aus der üblichen Anordnung in eine verstreute Form zu bringen, um die Möglichkeit des Abschreibens einzudämmen. Sie sitzen sich dann jeweils an der Stirnseite der Tische gegenüber, zwischen ihnen befindet sich eine Sichtbarriere, gebaut aus Schultaschen, Rucksäcken, Büchern oder Kartons. Das »Tischerücken« geht schnell und reibungslos vonstatten. (AL)

Die SchülerInnen bereiten sich eine Arbeitsatmosphäre, die den Ernst der Situation spiegelt. Während bei der Vermittlung von Inhalten die Körper im Raum so angeordnet sind, dass über das Zugewandtheitseins gemeinschaftliche Bezüge entstehen und die einzelnen Möbel zu einem Gesamtmobiliar verschmelzen, werden beim Test separate »Zellen« hergestellt, die die SchülerInnen isolieren. Die sonst übliche Einheit von Mobiliar und Körpern wird zergliedert, was bereits darauf verweist, dass die Prüfung, der sie sich unterziehen müssen, selektiert. Die Raumordnung signalisiert den SchülerInnen, dass sie nun auf sich allein gestellt sind. Der individuelle Platz macht sowohl die Fremd- und Selbstkontrolle jedes Einzelnen als auch die gleichzeitige Arbeit aller möglich (vgl. Foucault 1998: 189). Indem die SchülerInnen selbst diese Raumordnung über bestimmte Bewegungen (Tische auseinander ziehen, hochheben, herumschieben, die Grenze ihrer »Zelle« mittels Gegenständen markieren) herstellen, wird äußerlich eine Situation geschaffen, die im Tun verinnerlicht werden kann, und gerade durch ihren rituellen Charakter bereits auf das Kommende vorbereitet. So wundert es nicht, dass entgegen den meisten anderen Situationen, in denen jede Gelegenheit genutzt wird, Kontakte zu MitschülerInnen aufzunehmen und jenseits von Unterricht mit ihnen zu kommunizieren, das Räumen hier sehr konzentriert vonstatten geht.

Ein anderes Ritual, in dem ein »neuer« Raum geschaffen wird, ist die Anordnung einer Festtafel. Dabei werden von einigen SchülerInnen, Lehrerinnen

und Forschenden alle Schultische zu einer langen Tafel zusammengestellt. Beobachten konnten wir dies jeweils vor den Ferien, wenn der letzte Schultag feierlich begangen wurde. Verknüpft mit dem Räumlichen sind, wie auch schon im obigen Beispiel, zeitliche Komponenten: Es wird auf einen besonderen Zeitabschnitt verwiesen – hier auf das Ende eines Schulabschnitts. Die Festtafel steht dann quer im Klassenzimmer. Dieses Querstehen lässt sich durchaus metaphorisch interpretieren – Schulfeste finden zwar im Rahmen der Institution Schule statt, stehen jedoch in vielerlei Hinsicht quer zum normalen Schulalltag, da eben kein Unterricht stattfindet und auch andere Regeln *geloockert* sind (wie z. B. die Sitzordnung). Nachdem der Tisch gedeckt ist, gruppiert sich die gesamte Klasse, die Lehrerinnen und die Forschenden um die große Tafel und frühstücken. Auch in dieser Situation sitzen diejenigen, die freundschaftliche oder kollektive Verhältnisse⁸ pflegen, beisammen. Die beschriebene Geschlechtertrennung wird weitgehend eingehalten.

Eine letzte »umordnende« Situation ist der Stuhlkreis:

Die Lehrerinnen nutzen die erste Stunde für die Besprechung der aktuellen Klassensituation. Sie umschreiben diese mit »schlechtem Verhalten der Klasse«. Um eine intimere, persönlichere Atmosphäre zu haben, bilden alle einen Stuhlkreis. Frau Timm und Frau Matthes eröffnen das Gespräch, indem sie erklären, dass sie der Auffassung sind, dass die Klasse auf dem besten Weg sei, eine asoziale Klasse zu werden. Das Verhalten der Schüler wird kritisiert sowie der fehlende Zusammenhalt der Klasse. »Wir hauen uns nicht gegenseitig in die Pfanne!« ist ihr Appell. Es gab wohl in der Vergangenheit vier verschiedene Vorfälle, die nacheinander genannt werden und nun im Einzelnen besprochen werden sollen. (SR)

Ganz im Gegensatz zur individualisierenden Parzellierung in Beispiel 1 soll hier über den Stuhlkreis Gemeinschaft geschaffen werden. Der Kreis stellt ein Sinnbild für Harmonie dar, in dem die einzelnen Körper in etwa gleichem Abstand zum jeweiligen Nachbarn und zum Gegenüber angeordnet sind und das Gesamtbild keine Ecken und Kanten, sondern eine abgerundete Form hat. Damit bildet die Anordnung, ähnlich wie bei der Klassenarbeit, eine Art inhaltliche Vorbereitung. Hier ist es die harmonische Homologisierung einer Gruppe, in der alle füreinander stehen. Indem für den Schulraum typisches Mobiliar oder Artefakte, wie Tische, Schulmaterialien oder persönliche Gegenstände der SchülerInnen außerhalb des Kreises sind, können sie auch keine Barrieren

8 Breidenstein und Kelle weisen darauf hin, dass nicht alle Beziehungszeichen, die sich in der Schulöffentlichkeit beobachten lassen, Zeichen für Freundschaften sind. Angehörige einer Schulklasse sind notwendig durch eine kollektive Beziehungsgeschichte miteinander verbunden, die möglicherweise auf den Schulraum bzw. die Schulzeit begrenzt ist (vgl. Breidenstein/Kelle 1998: 122).

bilden und »stören«, ebenso wenig bieten sie aber auch Sichtschutz oder Halt. Die SchülerInnen sind mit ihrem gesamten Körper, der sonst halb unter der Schulbank verschwindet, präsent bzw. der Beobachtung der Lehrerinnen und MitschülerInnen ausgesetzt. Diese Präsenz steht zum einen für die geforderte Auseinandersetzung – man kann sich dem Kreis nicht entziehen – und zum anderen dafür, dass innerhalb der Schulklasse alle (SchülerInnen und LehrerInnen)⁹ füreinander da sein sollen. Es gibt ein kreisförmiges unsichtbares Band ohne Enden. Der Kreis symbolisiert das Soziale, den »runden Tisch«, an dem sich eben auch auseinander gesetzt wird und an dem nach Möglichkeit demokratisch Konsens geschaffen werden soll. Die räumliche Anordnung der Körper bildet so das Gegenstück zur Klassensituation, so wie sie die Lehrerinnen einschätzen. Auch die Rolle der Lehrerinnen ändert sich hier. Sie werden zum Bestandteil des Kreises, der Gemeinschaft, und verzichten auf ihre hervorgehobene Stellung, wie sie die übliche Sitzordnung vorbehält. Auch diese ist ein fast geschlossener Kreis, der Gleichheit und Gemeinsamkeit symbolisiert. Lediglich Sonderfälle werden – auch symbolisch – aus dieser Anordnung entfernt und bringen damit Ecken in den Kreis der Gemeinschaft. Die »Lehrkörper« heben sich durch ihre frontale Position außerhalb der Runde von den Schülerkörpern ab.

Beim schreibenden Ordnen dieser Situationen, die unter Hinzunahme oder Weglassen von Artefakten über bestimmte relationale Körperformationen Räume konstituieren, wird deutlich, dass die Konstitution von Gruppen auf andere Art und Weise vonstatten geht. Hier werden eben nicht über eine angeleitete bzw. ritualisierte Umordnung anhand von Gegenständen für alle ähnliche Gruppenräume geschaffen. Die SchülerInnen müssen ihren Körper von sich aus zum Einsatz bringen und drücken damit sehr deutlich ihre Beziehungen und Barrieren aus.

Den Schultag begleiten und bekleiden

Neben den Raumarrangements, die Raum und Körper wechselseitig konstituieren, indem sie auf bestimmte Positionen verweisen sowie Inszenierungen ermöglichen und nach sich ziehen, haben wir weitere Regeln und Rituale beobachtet. Es sind vor allem Rituale, die Übergänge markieren, z. B. von der Pause zur Schulstunde, und Regeln, die sich auf die Kleidung der SchülerInnen

9 Die Forschenden sitzen außerhalb des Kreises. Im Gegensatz zum Speisen an der Tafel, bei dem auch Gäste geladen werden können, gehören sie zu diesem »Wir« nicht dazu und bleiben außen vor. Deutlich wird dabei, dass sie, obwohl sie bei Klassenfesten partiell schon integriert sind, letztlich doch den Status des Fremden beibehalten bzw. zugewiesen bekommen.

beziehen und sie gewissermaßen als SchülerInnen konstituieren. Beginnen möchte ich mit dem allmorgendlichen Begrüßungsritual.

Zeitzeichen

In der ersten Stunde haben wir unsere Plätze schräg hinter den SchülerInnen eingenommen. Die Lehrerinnen stehen beide hinter ihrem Tisch und die Klasse beginnt nach und nach, es den Lehrerinnen gleichzutun und aufzustehen. Irgendwann steht sie geschlossen da. Auch wir erheben uns, uns gegenseitig etwas verunsichert anblickend. Als alle stehen, begrüßen die Lehrerinnen die Klasse mit einem deutlichen »Guten Morgen«. Daraufhin erfolgt ein weniger vernehmbares »Guten Morgen« – von uns genauso verhalten wie von den SchülerInnen – und der Unterricht beginnt. (AL)

Der Schultag beginnt mit einem Begrüßungsritual, bei dem sich alle Beteiligten erheben. Mit dem Einnehmen der aufrecht stehenden Haltung, bei der sich nach Möglichkeit die Blicke auf die Lehrerinnen richten und die sich deutlich vom üblichen Sitzen unterscheidet, wird der Beginn des Unterrichts signalisiert. Besser gesagt: des Schultages, denn dieses Ritual wird nicht vor jeder neuen Unterrichtsstunde wiederholt. Aufstehen und sich begrüßen orientieren sich an Höflichkeitsregeln, die die Aufmerksamkeit weg von der momentanen Tätigkeit hin zum Gegenüber lenken sollen: von Angesicht zu Angesicht und ohne mit anderen Dingen beschäftigt zu sein. Aufstehen und alles stehen und liegen lassen – eine Praktik, die den Beginn einer bestimmten zeitlichen Phase, den Arbeitstag in der Schule einleitet. Die SchülerInnen sind dabei mehr oder weniger bei der Sache. Nicht immer verläuft das Morgenritual so routiniert:

Der Unterricht beginnt sehr unruhig. Die Schüler betreten einzeln nacheinander die Klasse, Norwin kommt zu spät. Frau Matthes beginnt die Stunde allein, da Frau Timm wohl noch etwas zu erledigen hat, später dann jedoch hinzukommt. Die Schüler flachsen rum: »Die braucht bestimmt so lange, weil sie nicht einparken kann!« Es dauert ca. fünf Minuten, ehe die Schüler zur Begrüßung aufstehen und dann weniger einheitlich und kaum verständlich ein »Guten Morgen« hervorbringen. Frau Matthes gibt sich damit zufrieden und beginnt die Kunststunde, indem sie an das Thema der letzten Stunde anknüpft. (SR)

Die Routine wird hier gestört. Die Begrüßung ist in dieser Form ein Ritual, das Gleichzeitigkeit voraussetzt bzw. herstellen soll. Das ist schwer möglich, wenn noch gar nicht alle anwesend sind. Für Irritationen scheint dabei auch zu sorgen, dass Lehrerin Timm fehlt. Die SchülerInnen sind durchaus auf-

merksam, sie nehmen ihr Fehlen wahr – die Klasse ist ohne sie noch nicht vollzählig. Es ist kein Automatismus, der da in Gang gesetzt wird, sondern der Vorgang des Grüßens ist tagtäglich erneut gefährdet. Mit dieser Form der Begrüßung geht eine Aktivierung des Körpers einher: sich einstellen auf den Unterricht und im Anschluss sich hineinversetzen in seine Inhalte. Symbolisch findet zudem eine Homogenisierung der heterogenen Schülerschaft statt, die nun im Laufe des Schultages mehr oder weniger einheitlich gemeinsam beschult werden kann. Das Signal sich einzulassen und dazuzugehören ist mit einer Höflichkeitsregel gekoppelt. Ihre Wirksamkeit zeigt sich an der Reaktion der BeobachterInnen, sie sind zwar ein wenig verunsichert, jedoch erscheint es in diesem Moment unmöglich, sich der Begrüßung zu entziehen, während sie vom anschließenden Unterrichtsgeschehen wie selbstverständlich ausgeschlossen sind.

Weitere derartige Rituale bzw. Rahmungen, abgesehen vom üblichen 45-Minutentakt der Unterrichtsstunden, die mit einem Blinklicht ein- und ausgeleuchtet wurden, sowie den Pausen jeweils nach zwei solchen Stunden, haben wir nicht beobachtet. Eine Beobachterin ist irritiert, dass der Unterricht so wenig gerahmt wird. Es scheint aber Strukturen und Abläufe zu geben, die nicht (mehr) so offensichtlich durch Worte, bestimmte Körperpraktiken oder Umordnungen angezeigt werden (müssen). Routinen, die sicherlich ihre zeitlichen und räumlichen Markierungen haben, die aber so minimal sind, dass sie für die BeobachterInnen nicht ersichtlich waren. Das illustrieren die beiden folgenden Beispiele:

Für den Rest der Stunde ist scheinbar Stillarbeit angesagt. So still, dass ich nicht mitbekommen habe, wann diese angekündigt wurde und was der Gegenstand der Arbeit ist. Aber alle SchülerInnen haben scheinbar Arbeitsmappen ausgeteilt bekommen, die ansonsten vorn neben der Tafel gesammelt liegen. (HA)

Vor der vierten Stunde wird es plötzlich unruhig, einige laufen durch die Klasse. Noel steht auf, geht zum Waschbecken und trinkt Wasser. Es scheint eine Pause zu sein, die gewissermaßen fakultativ ist und über die nicht mehr verhandelt werden muss. (AL)

Die Forschenden sind irritiert, sie beobachten etwas, was sie nicht verstehen. Sie erwarten interpretierbare Zeichen von den LehrerInnen, die die SchülerInnen entweder nicht benötigen oder die sie, von den Beobachtenden un bemerkt, von den LehrerInnen empfangen haben. Verbale Aufforderungen gab es jedenfalls nicht, die nonverbalen haben die Beobachtenden jedoch »übersehen«, weil ihre Wahrnehmung darauf nicht »geschult« war und sie nicht in die Zeichenpraxis eingeführt waren.

Kappen ab und Jacken aus!

Im Folgenden geht es um eine weitere Regel, die immer wieder Anlass zu Auseinandersetzungen und Aushandlungsprozessen gab.

Viele SchülerInnen kommen mit Mützen, Baseballcaps, kunstvoll zusammengebundenen Tüchern oder Stirnbändern zur Schule. Zu Unterrichtsbeginn bestehen die Lehrerinnen darauf, dass alle ihre Kopfbedeckungen abnehmen. Ausgenommen sind einfache Stirnbänder. Meist lassen die SchülerInnen sie unaufgefordert in ihren Taschen verschwinden, manchmal ist dafür eine Ermahnung erforderlich. Erhan hat bei der Begrüßung seine Kappe noch auf, er wird aufgefordert, sie abzusetzen, woraufhin er antwortet: »Oh, hab ich vergessen!« (*Es klingt aber mehr nach: »Man kann es ja mal probieren...«*) Ein eindringlicher Blick der Lehrerin – und die Baseballkappe verschwindet. Ab und zu nimmt eine Lehrerin einem Schüler die Kappe sanft und wortlos vom Kopf. Einige Jungen versuchen immer wieder, die Regel zu unterlaufen, was dann zur allgemeinen Erheiterung der Klasse beiträgt. Teilweise ergeben sich aber auch »echte« Konflikte zwischen Lehrerinnen und SchülerInnen, in denen es um die Einhaltung der Kleiderordnung geht. Viele SchülerInnen behalten außerdem ihre Jacken im Unterricht an, obwohl es überhaupt nicht kalt ist. Dies thematisieren die Lehrerinnen allerdings nicht, fordern die SchülerInnen auch nicht auf, die Jacken auszuziehen, obwohl dies so erfahren wir später, auch eine Regel ist. (AL)

In der Schulklasse gibt es eine von den Lehrerinnen vorgegebene Kleiderordnung, die zwar nicht festlegt, was getragen werden soll¹⁰, jedoch was gerade nicht getragen werden darf. Welche Funktionen haben sowohl das Tragen dieser Kleidungsstücke als auch das Trageverbot? Jacke, Mütze, Hut – das alles sind Kleidungsstücke, die man in der Regel außerhalb von Innenräumen trägt und beim Betreten eines Raumes ablegt. Dies aber nicht nur pragmatischer Weise, weil die Temperaturen es verlangen, sondern als ein Element sozialer Umgangsformen und hier als ein Teil des schulischen Rahmens. Die Abnahme der Kopfbedeckung markiert den zeitlichen und räumlichen Übergang zwischen Freizeit und Unterricht, zwischen draußen und drinnen, welcher in ritualisierter Form stattfindet (vgl. Göhlich/Wagner-Willi 2001). Aus Sicht der Lehrenden wird es als etwas Vorläufiges interpretiert, begibt man sich in einen Raum, ohne sich seiner Jacke, Kappe oder Mütze zu entledigen – als wollten die SchülerInnen gleich wieder gehen, sich gar nicht erst festsetzen. Dagegen steht, dass die Anwesenheit im Unterricht verbindlich vorgeschrieben ist. Gleichzeitig können Kappe und Jacke den SchülerInnen dazu dienen,

10 Im Sinne einer Schuluniform, welche gerade in den letzten Jahren vor allem in den Medien immer wieder diskutiert wird und von manchen Schulen probeweise eingeführt wurde.

etwas zu verhüllen, zu verbergen. Zudem ist es ihnen möglich, damit gegen eine Regel zu verstoßen und Aufmerksamkeit sowohl von der Klasse als auch von den LehrerInnen zu bekommen. Ob mit oder ohne Ermahnung seitens der Lehrkräfte lässt sich der Regelbruch demonstrieren. Die Konsequenzen einer Rüge sind verhältnismäßig harmlos, so dass das »Spiel« gern nach kürzerer Zeit wiederholt wird. Das Lachen unterstreicht den spielerischen Charakter.

Doch ist die Provokation nur ein Aspekt. Der Kopf eines Menschen gilt als der Körperteil, der am stärksten Identität verkörpert. Mit Mützen, Hüten, Tüchern oder Frisuren kann man diesen ohne viel Aufwand gestalten und verändern – und eben auch verdecken, beispielsweise mit einer Sonnenbrille, denn gerade der Blick in die Augen des Gegenübers wird für Interaktionen und die Kontrolle des zwischenmenschlichen Verhaltens als ganz wesentlich erachtet (vgl. Goffman 1971: 84ff.). Eine ähnliche Funktion kann dem Schirm eines Baseball-Caps zugesprochen werden. Er schafft Distanz, indem das Gegenüber je nach Tragetechnik und Blickwinkel weniger gut in die Augen und das Gesicht des Trägers blicken kann. Unter der Kappe kann man »sich« verbergen, sie bietet Schutz wie eine Maske. Im Unterricht nun hat man sich zu demaskieren, mittels der Kappe die Rolle des Jugendlichen abzulegen und Schüler zu sein. Es wird durch die schulische Regel dafür Sorge getragen, dass die SchülerInnen sich dem Blick der Lehrerinnen möglichst wenig entziehen können. Wie begründen das die Lehrerinnen im Interview? Ist es ein reflektiertes Verbot oder ein Überbleibsel alter Höflichkeitsformen, wenn Lehrerin Kilian sagt: »Und wir bestehen halt hier im Unterricht darauf, dass alles vom Kopf kommt, egal was!«?

Interviewerin: Ja, es gibt zum Beispiel viele Ritualisierungen, also dass der Unterricht beginnt und man aufsteht, sich begrüßt und die Kappen abgesetzt werden. Das finden ja manche der Schüler, die gerade auf dem Cool-Trip sind, ganz furchtbar, dass die jetzt irgendwie ihr ganzes Haar-Arrangement

Lehrerin Timm: Ja, aber es ist doch entscheidend, dass es auch äußerlich zum Ausdruck gebracht wird, wir befassen uns mit inhaltlichen Dingen.

Interviewerin: Das ist auch der Versuch dieses jugendkulturelle und diese Art von

Lehrerin Timm: Nein, das ist der Versuch, deutlich zu machen, wir wechseln die Ebene und ihr lasst euch jetzt gefälligst darauf ein, ja? Und das ist ein äußerliches in Form dieses Rituals, ein Zeichen setzen, jetzt beginnt Unterricht und das ist für euch ein Signal wie: könnt ihr euch darauf einstellen, müsst, könnt, wollt, wie auch immer. Deswegen machen wir das.

Interviewerin: Und warum versuchen sie's immer wieder? Das ist auffällig, sie wissen's ganz genau.

Lehrerin Timm: Die Kappen aufzulassen? Das ist 'n Spiel. Warum haben wir versucht, heimlich das Schulgelände zu verlassen in unserer Schulzeit oder andere Din-

ge zu tun? Ich denke, dass ist einfach das Ausprobieren wohl von Grenzen und vielleicht huscht man ja doch durch, ja? Und nimmt ein Stück seiner Persönlichkeit, die eigentlich im Unterricht nicht gelebt wird, auch mit rein, ja? Also ich kann das nur allzu gut nachvollziehen.

Während Frau Kilian die Regel lediglich setzt, aber nicht weiter erläutert, argumentiert Frau Timm für das Abnehmen der Kopfbedeckung als didaktische Praktik. Ähnlich wie ein spezifischer Raum markiert wird, wenn ein Test geschrieben wird, indem die Tische verschoben werden, soll durch das Ziehen der Kappe der Übergang zu »inhaltlichen Dingen« markiert werden. Die Markierung ist aber mehr als ein »äußerliches« Symbol, die SchülerInnen sollen sich laut Lehrerin Timm auf den Wechsel der Ebenen »einlassen«. Dieses Einlassen ist eine Körperpraktik, mit der der Schüler den Übergang *vollzieht*. Es ist die *Herstellung des Schüler- bzw. Lernkörpers*. Indem die SchülerInnen den Akt des Übergangs eben nicht vollziehen, signalisieren sie, dass sie sich nicht einlassen. Die Lehrerin bezeichnet das als »Spiel«. Die Metapher des Spiels eröffnet mehrere Dimensionen (vgl. Goffman 1996b: 164ff.): einem Spiel liegen Regeln zugrunde, spielerisch steht für Leichtigkeit, dem Spiel steht der Ernst des Lebens bzw. die Realität gegenüber, meist gibt es MitspielerInnen, innerhalb bzw. trotz festgelegter Regeln wird viel ausgehandelt, es wird möglicherweise »geschummelt«. Im Spiel finde nach Frau Timm das »Ausprobieren von Grenzen« statt. Das Ausprobieren besteht aber nicht nur darin zu testen, wie weit man gehen kann, also wo die Grenze ist, sondern greift die Idee des Übergangs zum »Inhaltlichen« auf. Im »Spiel« wird genau jene Grenze, die der Übergang bildet, eben nicht überschritten. Das Spiel ist alles andere als beliebig, es ist durchaus ein »ernstes« Spiel, gerade weil es sich um die *Kopfbedeckung* handelt, um die »gespielt« wird. So lässt sich auch die Aussage der Lehrerin verstehen, dass »ein Stück seiner Persönlichkeit, die eigentlich im Unterricht nicht gelebt wird« auch mit hineingenommen wird. In ihrem Vergleich mit der eigenen Schulzeit stellt sie es als eine Normalität dieser Schülerpraktiken heraus – das machen SchülerInnen immer, das haben auch wir gemacht. Das Verlassen des Schulgebäudes ist insofern analog zu den hier diskutierten Praktiken zu betrachten, als auch da die Grenze zwischen drinnen und draußen sein – Schule und Nicht-Schule bzw. SchülerIn und Nicht-SchülerIn sein, Gegenstand des »Spiels« ist.

Der mögliche Ernst des Spiels zeigt sich in der folgenden Szene:

Liv hat sich zum Klassenfest besonders gestylt. Sie trägt ein pinkfarbenedes Stirmband mit einem Schild, das ihren schulterlangen Haaren die »richtige« Form verleihen soll. Die Lippen hat sie sich in der gleichen Farbe mit Lipgloss geschminkt. Vor der Klasse wird sie von einer Lehrerin aufgefordert, »das Ding« vom Kopf zu nehmen.

Für das Mädchen ist dies tragisch, denn damit wird ihre Frisur zerstört und die gesamte Inszenierung hinfällig. Sie protestiert, nimmt wütend und traurig ihren Kopfschmuck ab. Dann rennt sie zum Spiegel, ruft laut: »Das sieht ja Scheiße aus« und versucht, ihr ungeordnetes offenes Haar ein wenig zu ordnen. (AS)

Für die Schülerin geht es um mehr als das Tragen von einem beliebigen bzw. beliebten Kleidungsstück oder eine Möglichkeit zur recht risikolosen Regelverletzung. Kleidung, Körperschmuck, mehr oder weniger sichtbare Markierungen und damit einhergehende Praktiken können als Demonstration der eigenen Verfügung und der Selbstbestimmung über den Körper gedeutet werden. Die Selbstinszenierung dient der Herstellung von Individualität eines mehr oder weniger fragilen und verletzlichen Selbst. Als Abgrenzung von der Kindheit wird hier ein eigener jugendkultureller Raum konstituiert, der sich mit dem der Schulkultur und deren Grenzsetzungen arrangieren muss. Der individuelle Ausdruck, eine Kappe tragen zu wollen, der zwar ebenso konfektioniert ist wie der sonstige medial vermittelte Lifestyle, kollidiert mit den sozialen Regeln der Schule. Zugleich ist die Inszenierung des eigenen Körpers aber sehr wohl auf die Schule und ihre SchülerInnen bezogen, denn als Schülerin und Jugendliche verbringt das Mädchen einen Großteil ihrer Zeit, ihres Alltags, also auch »ihrer Jugend« in der Schule. Jugendliche zu werden und zu sein, sich als Jugendliche inszenieren ist keine Freizeitbeschäftigung, die in einer dualen Denkweise von Schule und Freizeit aufgeht.¹¹ Für einige SchülerInnen stellt sich das Verhältnis in Bezug auf ein mögliches Publikum für die eigene Inszenierung vielleicht gerade andersherum dar. Ein Mädchen, deren »Freizeit« sich aus kulturellen oder sozialen Kontexten und mit zunehmender Verhäuslichung von Kindheit (Zeiger/Zeiher 1991) vor allem in der Familie abspielt, findet ihren Bezug zu Gleichaltrigen, der in den Theorien zur Adoleszenz eine besonders große Rolle spielt, eben gerade in der Schule. Die in den letzten Jahren durchgeführten ethnographischen Studien, in denen die interaktiven Prozesse der Geschlechtskonstitution von Jugendlichen in der Schule

11 Die Forschungsbereiche Jugend- und Schulforschung schließen meist aktiv aus. Heinz-Hermann Krüger et al. (2000: 13f.) konstatieren eingangs ihrer quantitativen Studie zum Verhältnis von jugendlichen Lebenswelten und Schulentwicklung nach wie vor ein Nebeneinander von Schul- und Jugendforschung. Die Schulforschung, so Werner Helsper (1993: 351), abstrahiere von den komplexen Weltbezügen und den separierten Lebenssphären der Jugendlichen. Andersherum blendet insbesondere die dominierende Subkultur- und Stilforschung der letzten Jahre die zentrale Bedeutung der Schule für Jugendliche aus. Ausnahmen bilden die zumeist in der expandierenden Kindheitsforschung angesiedelten ethnographischen Projekte, auf die ich bereits mehrfach hingewiesen habe. Übergänge zwischen »Schulkultur« und »Freizeitkultur« werden innerhalb der Ritualforschung aufgegriffen (Göhlich/Wagner-Willi 2001; Wulf/Zirfas 2004a), ansonsten in der Jugendforschung aber nur selten gemeinsam untersucht.

untersucht wurden (Faulstich-Wieland 2004; Güting 2004; Tervooren 2006), zeigen, dass Schule zwangsläufig einen Raum darstellt, in dem Körperstile eingeübt werden: sowohl als »weiblich« als auch als »männlich« geltende, aber auch jenseits der Kategorie Geschlecht »Jugend« verkörpernde Stile. Das Experiment der Schülerin, zum Klassenfest mit einem neuen Outfit zu erscheinen, ist offensichtlich nicht als Provokation oder Spiel gedacht. Sie hat sich für das Fest – welches eben kein Unterricht ist, sondern durchaus eine andere, eben festliche Rahmung nahe legt – schön gemacht, doch statt Komplimenten und sozialer Anerkennung als »junge Frau« erhält sie eine routinemäßige Zurechtweisung und wird aufgefordert, »das Ding« – etwas Undefinierbares und Überflüssiges – abzunehmen. Damit wird ihre gesamte Inszenierung hinfällig.

Eine weitere Situation, die dieser in vielen Punkten ähnelt:

Die SchülerInnen werden in der Hofpause für eine Arbeit im Kunstunterricht von ihrer Lehrerin mit dem Fotoapparat porträtiert. Norwin beginnt vor der Fotografin und dem anwesenden Publikum engagiert zu posieren – in lässiger »cooler« Körperhaltung, schräg angelegtem Kopf, Blick zur Kamera, nicht starr, sondern etwas in Bewegung. Die Lehrerin fordert ihn auf, sein Basecap für das Foto abzusetzen. Daraufhin protestiert er heftig. Laut ruft er immer wieder: »Nein – nein – nein, nicht ohne, das mach ich nicht! Nein!« Er fasst sich an seinen Kopf, an die Haare. Die Lehrerin spricht noch einmal leise mit ihm, woraufhin er die Kappe absetzt. Nun versucht er, ohne sie genauso »cool« zu wirken, was sichtlich schwerer zu sein scheint. Seines Statussymbols beraubt, versucht er bestmöglich eine Körperhaltung einzunehmen, die seiner gewünschten Rolle gerecht wird. Er sieht sich das entstandene digitale Foto an und »segnet« es »ab«. Von der Anspannung gelöst, verlässt er nun die Situation, indem er wippend über den Schulhof geht und, ohne jemanden direkt anzusprechen, mehrmals fragt: »Wer will noch ein Autogramm?« (AS)

Der Schüler befindet sich auf dem Schulhof – einem Ort, an dem Kappen getragen werden dürfen, er davon also auch ausgehen kann. Er hat dieses Accessoire nach dem Unterricht vor dem Spiegel genauestens auf seinem Kopf »austariert«. Kappe und Körper gehen fast ineinander über. Das Basecap gehört ähnlich wie bei dem Mädchen im ersten Beispiel zu einem Gesamtarrangement, es soll seine Coolness unterstreichen. Sie abzunehmen, fällt ihm sichtlich schwer und erfordert einige Überredung durch die Lehrerin. Wie sehr Körper und Kleidungsstück miteinander verknüpft sind, wird in der Beschreibung deutlich: Norwin versucht nun, ohne das Accessoire mittels seines Körpers denselben von ihm gewünschten Eindruck zu erzeugen. Entweder, um die Situation zu retten, oder vielleicht auch mit einer gewissen Zufriedenheit, weil ihm seine Darstellung gelungen scheint, geht er dann jedoch, nicht

wie Liv gebrochen und wütend aus ihr heraus, sondern er bezieht sie als ein bewältigtes Ereignis in seine Inszenierung ein.

Die SchülerInnen bewegen sich mit ihren Körperinszenierungen zwischen Konformität und Individualität. Dabei haben Körper- und Kleidungspraxis für sie eine hohe Bedeutung (vgl. Güting 2004: 128). Die Schule ist der Ort, in dem die jungen Menschen einen großen Teil ihrer Zeit verbringen, ein öffentlicher Ort mit interessiertem Publikum, an dem sie sich ausprobieren und experimentieren können. Als Bewertungsinstanz angemessener Ästhetiken und Körperpraktiken sind die FreundInnen, die Clique, die MitschülerInnen wichtig – für mimetische Angleichungen sowie Sanktionen unangebrachter Inszenierungen. »Das Einüben wird im Moment des Scheiterns diskursiv in der Gruppe verhandelt und bewertet. Auf diese Weise werden Distinktionskämpfe deutlich, welche die Mädchen [und Jungen, A. L.] führen, um sich von der eigenen, für sie unmittelbar zurückliegenden Vergangenheit zu distanzieren.« (Tervooren 2006: 101) Ihre spezielle Kleidung und insbesondere ihr Umgang damit ist eine Form von Subjektivierung und Selbstaussdruck, die auch Macht gegenüber den LehrerInnen verkörpert. Die Reglementierungen können somit als ein Teil des nicht-offiziellen Lehrplans betrachtet werden, in dem es um die Anpassung an bestehende Regeln und Verhältnisse geht.

»Körperportrait« eines Schülers

Während in den bisherigen Ausführungen der Schülerkörper im Verhältnis zu Raum und Zeit und zum institutionellen Arrangement stand, möchte ich nun enger fokussieren (auch wenn die angesprochenen strukturierenden Elemente dabei nicht außen vor bleiben). Ich stelle eine Beobachtungssequenz vor, die die habituellen Aktivitäten des Körpers, das »Körpergehabe« (Rumpf 1996b: 26), die Bewegungen und Gesten eines Schülers ins Zentrum rücken, sie gewissermaßen in ihrer Abfolge als eine Momentaufnahme von Dingen, die vor sich gehen, einfrieren. Die fokussierte Beobachtung fand im Unterricht über ca. 35 Minuten statt. Die SchülerInnen bearbeiteten während dieser Zeit ihren sog. Wochenplan, einen mehr oder weniger individuell auf die jeweiligen SchülerInnen ausgerichteten Aufgabenplan, der sich aus unterschiedlichen Unterrichtsfächern zusammensetzen kann und in bestimmten Schulstunden nach eigenem Tempo bearbeitet wird.

Florenz ist ein 13 Jahre alter Junge, der uns weder als einer der ersten während der Beobachtungen auffällt, noch müssen wir uns ihn besonders in Erinnerung rufen, um ihn nicht aus den Augen zu verlieren. Er steht als Beispiel für einen in meiner Beobachtung »durchschnittlichen« Schüler, wie es viele gibt. Florenz trägt eine glänzende

schwarze Nike-Jogginghose, ein Sweatshirt, Puma-Turnschuhe und hat vorn aufgestellte, leicht gegelte Haare.

Der Junge sitzt an der Stirnseite des Hufeisens und ist mit einer Geometrieaufgabe beschäftigt. Der Stuhl, auf dem er sitzt, passt zu seiner Körpergröße. Er hat die Beine breit auseinander gestellt, die Füße fallen auseinander. Kurz darauf stellt er die Füße auf den Zehenspitzen nach hinten unter den Stuhl. Da Noel, Florenz und Bent auseinander gesetzt wurden, so dass jeder einen Tisch für sich hat, müssen sie sich nun lauter unterhalten als bisher. Dafür gibt es so viel Platz, dass Florenz die Arme auf dem Tisch ausbreiten kann – er hat die Ellenbogen weit auseinander auf den Tisch gelegt. Während des Arbeitens ist der Kopf weit über den Tisch herunter gebeugt. Die Bewegung des Körpers während des »Stillsitzens« findet vor allem unter dem Tisch statt, d. h. alle paar Minuten mit den Beinen, wodurch sich die Sitzhaltung immer ein bisschen ändert. Jetzt streckt er die Beine nach vorn aus, das linke über das rechte geschlagen, dann rutscht er auf dem Stuhl nach hinten und stellt die Beine im rechten Winkel an. Seine Schultern sind dabei nach vorn eingerollt. Dann stellt er wieder ein Bein vor, das andere zurück. Zwischendurch legt er seine Arbeitspapiere ordentlich übereinander, so dass sie gerade abschließen. Er ist auf der Sitzfläche des Stuhls wieder nach vorn gerutscht, sitzt breitbeinig, so dass sein Körper fasst eine gerade Linie bildet.

Er dreht sich nach links zu Bent und zeigt ihm seine Arbeit. Die Beine fallen immer breiter auseinander, so dass er fast vom Stuhl unter den Tisch rutscht. Er schiebt sich wieder hoch, denn so lässt es sich mit dem Zirkel schlecht zeichnen. Nun sitzt er »im 90-Grad-Winkel«: Oberkörper, Oberschenkel, Schienbeine, Füße bilden jeweils einen solchen Winkel. Langsam wandern die Beine wieder auseinander, er führt die linke Hand an die Stirn, legt den Kopf darauf ab. Er steht auf, bleibt an seinem Platz stehen, um, den Hals reckend, aus dem Fenster zu sehen (es stürmt und gießt draußen – leichte Weltuntergangsstimmung). Bent und Noel machen es ihm nach. Dann setzt er sich wieder, kippelt mit dem Stuhl nach hinten. Kurz darauf steht er wieder auf, um nach vorn zu gehen. Nach ein paar Schritten hält er inne, sieht auf sein Blatt und geht wieder zurück zu seinem Platz. Er redet kurz mit Bent, blickt auf seinen Platz, setzt sich, schlägt die Beine übereinander und arbeitet weiter. Fünf Minuten später geht er zielstrebig mit großen Schritten vor zum Tisch der Lehrerinnen. Er stellt sich hinter die beiden Lehrerinnen, die auf ihren Stühlen sitzen. Sie blicken auf sein Blatt und fangen an, miteinander darüber zu diskutieren. Florenz steht uneteiligt abwartend da, hält die Arme hinter den Rücken, schnalzt leicht mit den Lippen, blickt in die Klasse, lacht vorsichtig. Frau Matthes greift zu Ahmeds Arbeitsblatt, welcher vorn links sitzt und ohne Probleme im Sitzen zu erreichen ist, und zeigt beiden etwas auf dessen Blatt. Florenz beugt sich herunter, stützt die Arme durchgestreckt auf den Tisch und sieht ihr über die Schulter. Während Frau Matthes etwas auf Ahmeds Blatt für beide demonstriert, wiegt Florenz mit seinem Oberkörper hin und her.

Auf dem Weg zurück zu seinem Platz stoppt er bei Norman, »bohrt« ihm einen Finger von hinten in den Hals und pisackt ihn freundschaftlich mit den Armen und

den Händen. Norman macht lächelnd mit. Dann stoppt er noch mal bei Bent und gemeinsam mit ihm und Norman macht er sich über Leon lustig (ich bekomme allerdings nicht mit, worum es geht). Nachdem sich Florenz wieder auf seinen Platz gesetzt hat, blickt er erst mal in Ruhe durch die ganze Runde. Er stellt die Beine v-förmig auseinander, zieht die linke Schulter etwas hoch, verbessert etwas auf seinem Blatt. Dann hält er es im Abstand seiner Armlänge vor sein Gesicht und betrachtet es »aus der Ferne«. Anschließend springt er auf, geht schnell vor zu Frau Matthes. Während er hinter ihr steht, sieht er zu Norman und Oliver. Frau Matthes kommentiert seine Verbesserungen mit einem anerkennenden »Ahaa«. Oliver steht mittlerweile hinter Florenz und klatscht in die Hände. Florenz steht da, die Hände in die Seiten gestellt und sieht durch die Klasse. Dann lässt er die Arme hängen, streckt den Rücken gerade, neigt den Kopf nach vorn und hört Frau Matthes mit schmalzenden Lippen zu. Er geht in großen Schritten eilig zu seinem Platz zurück und arbeitet weiter. Er sieht sich sein Blatt erneut von der Ferne an, stellt dabei die Beine nach hinten, arbeitet konzentriert weiter, rutscht aber dabei fast unmerklich langsam wieder mit breiten Beinen nach vorn. Er bekommt einen Witz von Raik mit, lacht laut auf, arbeitet dabei aber trotzdem weiter und blickt nicht auf. Er kippelt mit dem Stuhl zurück und atmet laut durch. Dann arbeitet er noch bis in die Pause, obwohl es in der Klasse schon sehr unruhig wird. Bevor er seine Sachen wegpackt, ruft er Frau Matthes und fragt, ob es so richtig sei. (AL)

In vielen »Situationen« geschieht vieles parallel und vieles beginnt und endet zu verschiedenen Zeitpunkten – in Unterrichtssituationen allemal, wie diverse ethnographische Untersuchungen zeigen (z. B. Breidenstein 2006). Eine »gegenwärtige« Situation kann sich für die jeweilig Beteiligten also ganz unterschiedlich darstellen (Goffman 1996b: 17). In der geschilderten Sequenz wird diese Überlagerung von Situationen bezogen auf eine einzelne Person sehr deutlich. Ebenso gelangt an die Oberfläche, welche vielfältigen Körperaktivitäten und -praktiken bewusst, strategisch, nebenbei oder unbewusst »ablaufen« und von anderen Beteiligten beobachtet werden könnten. Die Sequenz lässt sich nun einerseits in ihrem Ablauf und hinsichtlich des darin zum Einsatz kommenden Körpers betrachten als auch auf weitere verschiedene Ebenen hin: der Bewegungen im Raum, des Verhältnisses zwischen der Konzentration auf eine Aufgabe und leiblichem Eingebundensein bzw. unwillkürlichen Regungen, des Betretens verschiedener »Räume« und Situationen. Dabei gehe ich – wie im Abschnitt zu den Kleidungsstilen – zum Teil über die Interpretation des Protokollierten hinaus, indem ich weitere Beobachtungen einbeziehe, um so ein Bild gängiger Körperpraktiken der SchülerInnen in Schule und Unterricht zu zeichnen.

Spiel(räume) der Bewegungen

Während Florenz seine Aufgabe löst, sitzt er auf einem Stuhl und hat, so verlangt es die Regel der Institution, grundsätzlich auch dort sitzen zu bleiben. Dass Stuhl und Körper in ihrer Größe aufeinander abgestimmt wirken, ist deshalb hervorzuheben, weil dies nicht immer so ist. Hier zeigt sich eine Form der Heterogenität innerhalb der Schulklasse. Der eine Schüler reicht beim Sitzen kaum mit den Füßen auf den Boden. Er hat entweder Halt auf der Sitzfläche bzw. an der Rückenlehne und baumelt dann wie ein Kleinkind mit den Füßen. Oder er gelangt auf den Boden und rutscht dabei fasst vom Stuhl, verliert also noch mehr Halt. Ein anderer Schüler kann, weil er fast doppelt so groß ist, nur dann einigermaßen bequem sitzen, wenn er sich auf dem Stuhl lang macht. Sollen die Knie nicht an die Ohren stoßen, muss er mit seinem Körper eine Linie bilden und sich so mit der unteren Hälfte des Körpers unter den Tisch schieben. Dies entspricht – so ließe sich annehmen – seiner vorzugsweise angenommenen lässigen Haltung. Vielleicht kommt sie ihm deshalb entgegen, vielleicht aber trägt genau diese mehr oder weniger aufgezwangene Haltung *auch* dazu bei, dass sie als abweisende verstanden wird. Als »coole« Haltung suggeriert sie weder Aufmerksamkeit noch Anpassung an die schulischen Regeln.

Florenz dagegen scheint also auf seinen Stuhl zu »passen«. Dennoch kann von Stillsitzen keine Rede sein. Es lassen sich viele kleine Bewegungen beobachten, manchmal mit einzelnen Körperteilen, manchmal mit dem gesamten Körper. Die meisten Bewegungen finden unter dem Tisch statt, immer wieder wird den Füßen ein anderer Platz zugewiesen. Weil der restliche Körper der Bewegung folgt, verändert sich dadurch manchmal die gesamte Sitzhaltung. Einzig die weit auseinander gestellten Beine bleiben – eine Haltung, die bekanntermaßen als »männliche« gilt bzw. sich bei Männern häufig beobachten sowie manchmal (in öffentlichen Verkehrsmitteln beispielsweise) auch spüren lässt. Marianne Wex (1980) hat sie anhand von Fotografien anschaulich dargestellt.

Florenz nimmt mit seinen Körperaktivitäten (manchmal gleichzeitig) verschiedene Räume ein. Mit dem Oberkörper bzw. den Ellenbogen oder, indem er seine Papiere als persönliche Habe sortiert und gerade auf dem Tisch ausgerichtet, steckt er seinen persönlichen Raum ab. Diesen Raum beschreibt Goffman als eine »Kontur«, deren Überschreitung als Übergriff empfunden werde (1974: 56). Dies zeigt sich in einer Beobachtung in der nachfolgenden Unterrichtsstunde, die an die obige Sequenz anschließt:

In Biologie liegt Florenz mit dem Oberkörper auf dem Tisch, als müsste er sich nun erst einmal ausruhen. Er zappelt dabei mit den Füßen. Weil Maris sich zwischen ihn und Noel gesetzt hat, rutscht er immer mehr von ihr weg zu Bent. (AL)

Maris tritt in seinen persönlichen Raum und ist dort nicht erwünscht. Florenz reagiert in zweifacher Weise darauf: Er versucht einerseits, mit seinen Armen den Platz zu behaupten, andererseits scheint er Nähe und Berührungen vermeiden zu wollen und schränkt seinen persönlichen Raum lieber ein, indem er sich seinem Nachbarn zur anderen Seite nähert. Da der persönliche Raum ein »temporäres, situationelles Reservat« (Goffman 1974: 57) darstellt, kann möglicherweise der gemeinsame Raum mit dem befreundeten Banknachbarn eher als persönlicher akzeptiert werden, als die undistanzierte Position zur Mitschülerin.

Aber nicht nur haptisch eignet sich Florenz Raum an oder gibt ihn wieder ab. Die drei befreundeten Schüler Bent, Florenz und Noel sitzen sonst näher beieinander, so dass sie sich weitestgehend flüsternd verständigen können. Nun hat zwar jeder für sich einen eigenen Tisch zur Verfügung, sie müssen diese Distanzen aber überbrücken, um ihre verbale Kommunikation aufrecht zu erhalten. Das tun sie, indem sie lauter sprechen als in den anderen Unterrichtsstunden und somit den Geräuschpegel der Klasse anheben. Florenz ist in seinen Aktionen kaum ohne seine beiden Nachbarn zu beobachten. Immer wieder treten sie in Interaktion, bleiben trotz räumlicher Entfernung mittels Blickkontakten zueinander in Verbindung. Es entsteht eine Dynamik zwischen ihnen, indem sie sich gegenseitig ihre Arbeiten zeigen, beim anderen nachschauen, aber auch, indem sie die Bewegungen des anderen aufgreifen. Als Florenz aufsteht und aus dem Fenster schaut, tun es ihm die beiden anderen Jungen nach. Sie signalisieren sich mit ihren jeweils den anderen spiegelnden Bewegungen gegenseitig ihre Bezogenheit aufeinander und bestärken ihre Beziehung untereinander. So vergewissern sie sich ihrer gemeinsamen Haltung gegenüber dem Unterricht und vor allem gegenüber den MitschülerInnen. Mit dem Blick aus dem Fenster konstituiert Florenz für sich aber auch noch einen weiteren visuellen Raum, der über das Klassenzimmer hinausgeht und den Blick in die Ferne ermöglicht. Zu einem späteren Zeitpunkt spielt er mit einem solchen Raum, indem er sein Arbeitspapier mit gestreckten Armen von sich hält und einen kritisch prüfenden Blick auf das Papier wirft.

In Abfolge des Geschehens kann das Aufstehen und aus dem Fenster sehen als erster Anlauf interpretiert werden, mit seinem Aufgabenblatt zu den Lehrerinnen zu gehen. Florenz setzt sich wieder, kippt mit dem Stuhl nach hinten und geht nicht weiter auf die Mitschüler ein. Es scheinen Bewegungsabläufe zu sein, die seine Gedankengänge begleiten und ihn innehalten lassen, bevor er einen erneuten Versuch unternimmt, nach vorn zu gehen. Auch die-

sen bricht er im Gehen wieder ab. Wenn er auch nicht still sitzt, so ist er doch in seine Arbeit involviert und auf dem Weg zu einer Lösung des Problems. Dass sich Bewegung, Konzentration und Aufmerksamkeit nicht ausschließen, zeigt sich auch später, wenn Florenz an seiner Aufgabe weiterarbeitet und dabei immer wieder unwillkürlich wirkende Körperbewegungen stattfinden. Die Beine fallen mehrfach auseinander, er muss sich erneut aufrichten, um nicht von seinem Stuhl zu rutschen. Daneben finden parallel weitere Aufmerksamkeiten statt: Er lacht, ohne wirklich in die direkte Kommunikation mit dem Mitschüler einzusteigen, über dessen Witz oder ignoriert die Unruhe der begonnenen Pause. Goffman spricht von Engagement, von »gefangengenommen sein«: »Bei jeder Aktivität machen sich die Beteiligten gewöhnlich nicht nur ein Bild davon, was vor sich geht, sondern sie werden (bis zu einem gewissen Grade) auch spontan gefangen genommen, in Bann geschlagen.« (Goffman 1996a: 376) Zu bestimmten Rahmungen gehören normative Erwartungen, wie sehr Individuen in Vorgänge eingebunden sein sollen. Ein Schüler soll in erster Linie seine Aufmerksamkeit im Idealfall ganz auf die zu bewältigende Aufgabe richten. Die Beschreibung dessen, was passiert, zeigt, zu wie vielen Aufmerksamkeitsebenen sich Florenz – sichtbar, und zwar von einer bestimmten Beobachterposition aus – neben der Beschäftigung mit der Aufgabe und deren Lösung zu verhalten hat. Er ist in den Witz des Mitschülers involviert, lacht unwillkürlich, ohne aufzublicken. Und reagiert wie nebenbei auf eigene Körperbewegungen mit erneut aufnehmender Haltung.

Bühnenwechsel

Im dritten Anlauf geht Florenz sehr zielstrebig zum Tisch der Lehrerinnen. Er muss dazu den gesamten Raum durchqueren und hinter den Plätzen der anderen SchülerInnen entlang gehen. Als Interpretationsvariante bietet sich an, diese Szene mit Erving Goffmans Theatermodell (1969) zu betrachten. Goffman beschreibt anhand dieser Metapher, die die soziale Welt zur Bühne macht, auf der Ebene alltäglicher Interaktionen Strukturen sozialer Beziehungen. Er bedient sich der Theatersprache, um soziale Situationen und Regeln anhand von Begriffen wie Bühne, Darstellung oder Rolle zu analysieren, wobei der Inszenierung des Selbst große Bedeutung zukommt (Goffman 1969; 1996, S. 143-175). Sobald sich zwei oder mehr Menschen in Beziehung zueinander begeben, spielt das Bild, das sich die eine Person von der anderen macht, eine wesentliche Rolle. So bemüht sich jeder Mensch, sich in Gegenwart anderer in einer bestimmten Art und Weise darzustellen und einen bestimmten Eindruck bei ihnen zu erwecken (Goffman 1969: 10). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, diesen Eindruck zu kontrollieren und am individuel-

len Image zu arbeiten, um eventuelle Schäden für die eigene Identität zu vermeiden. Dies wiederum führt zu dramaturgischen Prinzipien.

Die Interpretation des Beobachteten anhand dieser Metapher ist genauso naheliegend, wie auch Argumente dagegen sprechen können. Allzu häufig ist der vordere Teil des Schulraumes mit der Tafel und dem Bereich der Lehrkraft eine Bühne: für die Lehrenden im Frontalunterricht, bei einem Vortrag von LehrerInnen oder SchülerInnen, wenn ein Schüler an der Tafel etwas erklären soll oder im Klassenrat eine Schülerin die Leitung übernimmt (vgl. auch Breidenstein 2006: 111; Zinnecker 2001: 255). Goffman unterscheidet nun Vorder- und Hinterbühne¹², so dass dieser Bereich mitsamt seinem Bühnenbild die Vorderbühne darstellen würde. Der Bereich, von dem aus die SchülerInnen den Unterricht verfolgen, wäre als Hinterbühne zu betrachten. Dass dies nicht die einzig mögliche Raumaufteilung ist, wurde schon in den vorherigen Kapiteln deutlich – beispielsweise bei der Aufteilung von Mädchen und Jungen innerhalb der Sitzordnung oder wenn man das Neben- und Durcheinander der vielfältigen sich überlagernden Situationen und Wahrnehmungsräume betrachtet. Wenn aber die Beteiligten in so viele Situationen gleichzeitig (mehr oder weniger) involviert sind, inwiefern lässt sich dann von solch einer Bühnenanordnung sprechen?

Um dies genauer zu betrachten, wende ich mich wieder den Aktivitäten von Florenz zu. Er betritt mit schnellen Schritten die Vorderbühne und stellt sich hinter die Lehrerinnen, während diese sein Arbeitsblatt (untereinander) besprechen. Florenz hat, so scheint es, auf der Bühne keinen ihm eindeutig zugewiesenen Platz. Während die Lehrerinnen sitzen, steht er vor der Klasse und ist damit für alle gut sichtbar. Aus dieser Position heraus stellen die MitschülerInnen ein Publikum dar, das seinen Auftritt verfolgen könnte, allerdings ein unkalkulierbares, da offen ist, wer von ihnen sich gerade als ZuschauerIn konstituiert oder, in die Arbeit (oder anderes) vertieft, gar nichts von Florenz Darstellung bemerkt. Der Schüler tritt selbst aus diesem Publikum heraus, er hat keine eindeutig präsentierende Rolle, da die Lehrerinnen und er die Handlung – das Besprechen der Aufgabe bzw. die Überprüfung ihrer Bewältigung – nicht öffentlich machen, indem sie es laut kommunizieren. Vielmehr sind es die körperlichen Gesten, die beobachtet werden können, die vom Publikum aber eventuell als Bestehen oder Versagen interpretiert werden. Wenn eine »Sprechstunde« besucht wird, deren Zweck ebenfalls in Überprüfungen, Stellungnahmen oder Inanspruchnahmen von Hilfe besteht,

12 Die Vorderbühne bezeichnet Goffman als »die Region, in der die Vorstellung stattfindet« (Goffman 1969: 100), die Hinterbühne definiert er »als eine ›hintere Region« [...], de(n) zu einer Vorstellung zugehörige(n) Ort, an dem der durch die Darstellung hervorgerufene Eindruck bewußt und selbstverständlich widerlegt wird« (ebd.: 104).

wird mit dem Besuch in der Regel ein baulich abgegrenzter Raum betreten. In dieser Offenheit scheint dagegen die Analogie näher zu liegen, dass in einem Bühnenstück ein Zuschauer unvermittelt aus dem Publikum ins Spiel der Darstellenden auf der Bühne einbezogen wird. Der einbezogene Schüler steht abwartend da, in Ungewissheit, was da jetzt wohl passieren wird. Seine Aufmerksamkeit gilt sowohl dem Geschehen auf der Bühne als auch dem Publikum, indem er in die Klasse blickt, so ihr Verhalten ihm gegenüber kontrolliert, und vorsichtig lächelt, ohne unmittelbar eine bestimmte Person dabei anzublicken. Goffman spricht von einem »Informationsspiel – eine[m] potenziell endlosen Kreislauf von Verheimlichung, Entdeckung, falscher Enthüllung und Wiederentdeckung« (Goffman 1969: 12), wobei die Kontrolle für den Einzelnen insofern gewinnbringend sei, da »die anderen im allgemeinen den scheinbar unkontrollierten Aspekten des Verhaltens verhältnismäßig unkritisch gegenüberstehen« (ebd.). So kann er Sicherungs- und Korrekturmaßnahmen treffen, um möglicherweise peinliche Situationen zu vermeiden oder diskreditierende Vorfälle auszugleichen. Das Lächeln könnte dementsprechend auch bedeuten, dass die Situation ins Lächerliche gezogen wird, um sich auf diese Weise von der eigenen Rolle zu distanzieren bzw. die Verbindung zwischen Person und Rolle zu lockern. Zugleich nimmt es das mögliche Lachen aus dem Publikum vorweg – wie Breidenstein schreibt, die vielleicht wichtigste und wirkungsvollste Form des Kommentierens von SchülerInnen im Unterricht (Breidenstein 2006: 116).

Indem Florenz dann aber anhand des Papiers eines anderen Schülers (aus dem Publikum) etwas gezeigt wird, wird er derart in das Handeln auf der Vorderbühne involviert, dass er sich engagieren muss. Sein Körper scheint dabei in eigenständiger gleichmäßiger Hin- und Herbewegung gefangen. Bei seinem »zweiten Auftritt« ein wenig später wiederholen sich die Darstellung und die Aktivitäten des Körpers in ähnlicher Weise.

Auch der Weg zurück zu seinem Platz lässt sich im Rahmen der Theatermetapher interpretieren, zumal dieser in besonderer Weise ritualisiert ist – zumindest bei den meisten Jungen der Klasse. Während Florenz an den SchülerInnen vorbei geht, stoppt er bei seinen Mitschülern und nimmt Kontakt zu ihnen auf. Dem einen bohrt er einen Finger in den Hals, boxt ihn leicht, worauf dieser lächelnd auf das Spiel eingeht. Mit den anderen lästert er über einen andern Schüler. Diese Art und Weise, die Vorderbühne zu verlassen, haben wir häufig beobachten können. Die Jungen streifen im Vorbeigehen einen Mitschüler, verteilen neckend kleine Hiebe oder Schläge in den Rücken oder auf den Kopf, manchmal auch schattenboxend ohne direkte Berührung, flachsen herum und nutzen den Weg, um soziale Kontakte verschiedener Art herzustellen, zu kommunizieren, sich zu solidarisieren. Mit Blick auf die Ausführun-

gen zur Darstellung auf einer Bühne lassen sich diese Beobachtungen nicht nur als Nutzen einer Gelegenheit verstehen (bei der die Mädchen in der Regel ausgelassen werden, ebenso wie sich das Vorgehen bei ihnen kaum beobachten ließ), sondern als eine Art, das Ende der Darstellung und diese (wie auch immer) bestanden zu haben rituell zu begehen. Es ist eine ritualisierte Praktik, »durch deren symbolische Komponente der Handelnde zeigt, wie achtenswert er ist oder für wie achtenswert er die andern hält« (Goffman 1996b: 25). Mit ihr wird ein korrektiver Prozess in Gang gesetzt und die Anspannung aufgrund eines möglichen Imageverlustes auf der Vorderbühne kann sich in einer Ausgleichshandlung entladen. Im übertragenen Sinne kann sich der Darsteller von seinen Fans »bejubeln« lassen, sie »tragen« ihn zurück zu seinem Platz. Eine Variante dieses Ganges, die wir oft beobachtet haben, ist, in »gebrochener Manier« den Körper eingeknickt, träge schlurfend von einem Gespräch mit den Lehrerinnen zurückzukehren. Beendet wird in der beobachteten Sequenz die Ausgleichshandlung mit einem abschätzenden, ruhigen Rundumblick durch die Klasse – ein letzter Check, ob alles »gut« gegangen ist.

Übung zwischen Spiel und Zwang

Die beschriebene »Körperkommunikation« zwischen den Jungen möchte ich noch einmal aufgreifen und anhand eines weiteren Beispiels verdichten. In der folgenden Beobachtungssequenz üben zwei Schüler, Ahmed und Florenz, in einem sog. Partnerdiktat für den anstehenden Deutsch-Test.

Ahmed setzt sich rechts neben Florenz. Er wendet sich ihm zu, indem er sich seitlich auf den Stuhl setzt, nahe an ihn heran rückt und seine Beine zwischen die von Florenz schiebt. Dann steht er auf, schaut ihm über die Schulter, sie lachen gemeinsam über den Text. Ahmed setzt sich wieder. Florenz muss schreiben, guckt von einem Text ab, der am Fenster hängt für diejenigen, die eine andere Übungsweise bevorzugen. Ahmed bemerkt es, hält ihm die Hand vor die Augen. Florenz sitzt locker zurückgelehnt, breitbeinig auf seinem Stuhl, während er schreibt. Ahmed sieht ihm wieder über die Schulter, fasst ihm an den Nacken. Sie lachen. Das Diktat scheint nicht so wichtig, sie nutzen viel mehr die Gelegenheit, Spaß miteinander zu haben. Ahmed kipzelt mit dem Stuhl, sitzt wieder seitlich, Florenz zugewandt. Sein Po rutscht hinten von der Sitzfläche runter. Das Diktieren klappt besser, nachdem sie getauscht haben, auch wenn Florenz Ahmed jedes Mal dazu anhalten muss, doch jetzt mal zu schreiben. Ahmed bekommt mit, dass Florenz den Text vom Fenster abliest. Er dreht sich um. Florenz hält ihn davon ab, indem er sein Gesicht zurückdreht. Frau Timm bekommt das mit, schreit Ahmed laut an, dass er in Rechtschreibung miserabel wäre und wie er das schaffen wolle. Dann fordert sie ihn auf, zu ihr zu kommen. Sie redet ruhig und eindringlich auf ihn ein. Auf dem Rückweg hält er bei den anderen Jungen an – schon kommt die nächste laute Ermahnung von Frau Timm.

Am Platz angekommen nimmt er die gleiche Haltung wie vorher ein: setzt sich seitlich auf den Stuhl und kippelt. Die beiden Schüler werden allerdings ruhiger. Kurz darauf fordert Frau Timm Ahmed auf, doch das Laufdiktat¹³ zu machen und einen Platz weiter (weg von Florenz) zu rutschen. Nach dem Lesen setzt er sich nur halb mit der rechten Körperhälfte auf den Stuhl. Er versucht, ohne aufzustehen den Text zu lesen. Ab und zu lässt er sich von Florenz ablenken. Wenn er aufsteht, nutzt er die Chance, um Florenz in den Nacken zu fassen, ihn zu knuffen oder anzurempeln. (AL)

Die beiden Schüler haben eine klare Arbeitsanweisung: Sie sollen sich gegenseitig einen Text diktieren. Es wird eine funktionale Arbeitsteilung nahegelegt: der eine liest abschnittsweise vor, der andere schreibt, beide kontrollieren die Handlung und das Ergebnis des Schreibenden. Sie sollen nicht diskutieren oder eine Aufgabe gemeinsam lösen, sondern eine Übung durchführen. Die körperlichen Betätigungen wären damit Sprechen, Hören und Schreiben, während sie mit etwas Abstand nebeneinander auf ihren Plätzen sitzen. Die beiden Schüler machen diese Aufgabe zu einem Spiel, indem sie sie »bespielen«. Sie setzen sich nah zueinander, denn sie gelten im Partnerdiktat als Partner, d. h. sie gehen eine Beziehung ein, allerdings eine andere als die erwartete Sender-Empfänger-Beziehung. Den zu bearbeitenden Gegenstand nutzen sie für ihre eigene Ausgestaltung. Sie berühren sich an Beinen, Nacken, Kopf. Es sind körperliche Aktivitäten, mit denen die Jungen Nähe zueinander herstellen, und in die sie, zumindest teilweise, die Aufgabenstellung einbeziehen: Beispielsweise indem Ahmed Florenz die Augen zuhält oder Florenz Ahmed den Kopf zurückdreht, als er einen Blick auf den am Fenster aushängenden Text wirft. Beide verweisen damit auf geltende Regeln und Gebote von Unterricht und Prüfung: Du sollst nicht abschreiben. Allerdings stellen sie den Ernst der Situation in Frage (der hier auch nicht so ernst ist wie in einer Prüfung), indem sie durch einen Regelbruch auf die Regel – still zu sitzen und ruhig zu arbeiten – verweisen. Und wie soll Florenz schreiben, wenn Ahmed ihm die Augen zuhält? Die Schüler haben Spaß an diesem Miteinander, in dem das Diktat mehr oder weniger zur Nebensache wird. Allerdings nicht gänzlich: Mit ihm steht und fällt der Rahmen, der das körperbezogene Spiel innerhalb des Unterrichts so ausgiebig möglich macht. Um das Spiel aufrechterhalten zu können, muss das Paar sein Üben so weit in den Vordergrund rücken, dass das Lernen – was darüber stattfinden soll – sichtbar wird (und nicht nur sein Spiel). Sichtbar aufgrund der Sichtbarkeit ihrer Körper, also bestimmter Körperhaltungen, die das Ausführen der Übung anzeigen.

13 Laufdiktat heißt: Der Text ist im Raum bzw. am Fenster aufgehängt. Die SchülerInnen begeben sich dorthin, prägen sich einen Satz(teil) ein und schreiben ihn an ihrem Platz auf. Dann stehen sie erneut auf, schreiben usw.

Genau dies findet nicht statt: Die Lehrerin interpretiert das Handeln der Schüler als Nichteinlösung der gestellten Aufgabe und begründet ihren Tadel mit der individuellen Leistung des Schülers und der Notwendigkeit zu üben und auf diese Weise zu lernen. Sie kann keinen gelehrigen Körper entdecken, der zugleich den Anschein erweckt ein lernender zu sein. In dieser Form spielend kann kein Diktat geschrieben werden. Lernen kann sich nicht mit anderen beiläufigen Tätigkeiten vermischen, ganz im Gegensatz zu neuen Lernkulturen, in denen eine Verbindung von Lernen und Unterhaltung gefordert wird. Ahmed wird aufgefordert, zu einer anderen Form der Übung überzugehen, die eine auf sich selbst bezogene Tätigkeit enthält. Im sog. Laufdiktat sollen Denken und Bewegung zusammen gebracht werden, so erklären die Lehrerinnen ihr Ansinnen den SchülerInnen. Die körperliche Bewegung, die den Jungen, da sie ständig miteinander in Bewegung sind, während des langen Sitzens zu fehlen scheint, hätte er beim Laufdiktat. Er soll die Bewegung zur Unterstützung des Lernens nutzen. Doch darum scheint es Ahmed nicht zu gehen, denn er versucht, den Text vom Platz aus zu lesen, und hintergeht damit die Idee der Übung. Vielmehr versucht er, sie pragmatisch hinter sich zu bringen, der Spaß am vorherigen Spiel scheint verschwunden.

Was lässt sich nun etwas losgelöst von den beobachteten Szenen und verallgemeinernd bezüglich des Verhältnisses von Körper und Institution Schule schlussfolgern? Ich habe das Kapitel mit der Überschrift »Lernende und gelehrige Körper« versehen. Sie enthält eine doppelte Leseweise: Lernende Schüler und deren gelehrige Körper sowie lernende Körper und gelehrige Körper. Besonders im letzten Beispiel wurde das Doppeldeutige und der Zusammenhang zwischen lernend und gelehrig sein deutlich. Im Vergleich zum Bild, das SchülerInnen in einer Unterrichtssituation mit ihrem Körper abgeben, mit dem Bild vom gelehrigen Körper eines »fiktiven Normschülers« (Pongratz 1989: 185) also wird »abgelesen«, ob diese lernen. Denn wie soll und kann sonst Lernen als Vorgang beobachtet werden (Scholz 2002: 134f.)? »Die Körperlichkeit ist der verhandelten Sache nicht äußerlich; sie zeigt die Teilnahme am Lehrstoff an. Es ist eben nicht die »rechte« innere Teilnahme am Lehrstoff« – und hier lässt sich das Zitat von Horst Rumpf nicht nur auf Lehrende, sondern auf SchülerInnen beziehen –, wenn die Schüler miteinander beschäftigt sind, sich berühren, knuffen, lachen. »Der Lehrstoff, *jeder* Lehrstoff offenbar, fordert strengste körperliche Selbstzucht.« (Rumpf 1981: 85; Herv. i. O.) Die Konzentration auf die Übung ohne das Spiel der Jungen hätte bestimmte mögliche Körperhaltungen zur Folge, die mittels ihrer alltäglichen Wiederholung eingeübt werden. Lernen in der Schule setzt gelehrige Körper voraus und erzeugt sie zugleich, aber nicht unbedingt in identischer Weise oder mit demselben Ergebnis. Der Körper erlernt in täglichen performativen

Praktiken bestimmte Bewegungsrepertoires und Haltungen, die nicht nur in der Institution Schule gebraucht werden, sondern eine »verwaltete Gesellschaft« auszeichnen, also für eine bestimmte gesellschaftliche Ordnung stehen. Der »Lernkörper« stellt, so Rumpf, zugleich eine Schulung für den »Arbeits-, Verkehrs- oder Konsumkörper« dar (ebd.: 44). Viele soziale – ausgesprochene und unausgesprochene – Regeln lassen sich auf »die Welt« außerhalb von Schule übertragen. Ohne einen derart gelehrigen Körper, der einen bestimmten Zugang zur Welt erfahren und einstudiert hat, ist gesellschaftliches Überleben kaum möglich. Dazu gehört letztlich auch, als Schülerin eine Lernende zu verkörpern, zu lernen, welcher Körpereinsatz als Lernen gedeutet wird. Dabei steht vorwiegend der Körper als »Stativ« für das vor allem als kognitiv stattfindend verstandene Lernen. Ein Stativ hat die Funktion etwas unbeweglich zu machen, still zu halten, damit etwas anderes gut funktioniert und positive eindeutige Ergebnisse zum Vorschein kommen. Ein Stativ für den Kopf, der aktiv werden soll, während es, in der Metapher bleibend, experimentell erscheint, mit dem gesamten Körper zu lernen.

Die gelehrigen Körper gehen über das Lernen von vermittelten Inhalten weit hinaus. Einerseits weil sie von diesen zumeist distanziert werden, indem beispielsweise mit dem zu vermittelnden Wissen kaum an Empfindungen und körperlich-sinnliche Erfahrungen angeknüpft wird. Andererseits indem, wie zu Beginn des Kapitels geschildert, über die körperlich-räumliche Ordnung soziale Positionen und Geschlechterarrangements hergestellt werden und in ihrer alltäglich stattfindenden performativen Praxis verfestigt werden. Zugleich – und das zeigen die jeweiligen Beobachtungssequenzen ebenfalls – kann die gegebene Ordnung »ausgereizt« werden und in der Wiederholung werden aufgrund der Iterabilität mögliche Grenzen verschoben.

Körper(bewusstseins)schulung in pädagogischen Texten

Mit diesen Überlegungen zum Verhältnis von gelehrigen und lernenden Körpern möchte ich nun die Aufmerksamkeit auf die untersuchten Zeitschriften richten. Wie wird dort Körper(lichkeit) von SchülerInnen und Schülern, der lernende und der gelehrige Körper thematisiert bzw. problematisiert? Ich werde erste Suchbewegungen vornehmen, die sich im Laufe der Arbeit verstetigen. Suchbewegungen deshalb, weil sich »der Schülerkörper« nicht einfach aus all dem Gesagten anhand der Titel der Zeitschriften oder ihrer Inhaltsverzeichnisse erschließt.¹⁴

14 Zugleich ist er aber zumindest in der »Pädagogik« überaus präsent: in Schwarz-Weiß-Fotografien, die mit ca. einem Drittel der Seiten viel Raum einnehmen.

Für den Einstieg in das Material beginne ich mit dem Teil des Korpus, welcher Artikel enthält, die ›Körper(lichkeit)‹ explizit thematisieren. Sie sind Zeitschriften mit entsprechendem Schwerpunkt entnommen oder es sind verstreute Texte mit Überschriften, die auf das Thema verweisen. So entstand ein Teilkorpus mit 87 Texten, innerhalb dessen ich 40 Artikel einer detaillierten Feinanalyse unterzog. Diese Reduzierung beruht nicht nur auf forschungspragmatischen Gründen. Vielfach finden sich Überschriften, die zwar Metaphern wie »Mit Kopf, Herz und Hand« enthalten, und Pestalozzis Maxime – mit oder ohne Bezug auf ihn – als Motto eines »ganzheitlichen Unterricht« proklamieren. Im Text spielt Körper(lichkeit) jedoch dann gar keine Rolle. Letztlich fokussiere ich in diesem Kapitel die Thematisierung des Lern- bzw. Schüler(innen)körpers im Verhältnis zur Institution Schule, so dass ich vor allem auf jene Artikel zurückgreife, die auf dieses Verhältnis zu sprechen kommen (könnten). Zentral sind dabei vier Ausgaben zweier Zeitschriften, die Körper(lichkeit) zu ihrem Themenschwerpunkt erheben.¹⁵ Darüber hinaus werde ich zum Schluss des Kapitels vor allem auf Texte und Bilder zurückgreifen, die ich dem Bereich Gender und Pubertät zugeordnet habe. Um die Fokussierung auf das Verhältnis von Körper und Schule vornehmen zu können, ist allerdings erst einmal ein größerer Ausschnitt zu wählen, der den Rahmen der Thematisierung stellt. Es wird deshalb zunächst um allgemeine Körperkonzepte jenseits von Schule und von SchülerInnen gehen, die sich in den Zeitschriften finden.

Körper als Problem: Körperkonzepte zwischen Natur und Kultur

Mitte der 1990er Jahre wurde in vielen Wissenschaftsdisziplinen und öffentlichen Medien verstärkt gefordert, sich mehr mit »dem Körper« zu beschäftigen. Er wurde gewissermaßen wieder entdeckt. Wieder entdeckt, weil vielfach bei diesem »Entdecken« von seinem diskursiven und – damit eng verknüpft – von seinem leiblich-spürbaren Verschwinden die Rede war. Auch in den pädagogischen Fachzeitschriften schlägt sich diese Entdeckung nieder. Sowohl das ›Päd Forum‹ als auch die ›Pädagogik‹ widmen sich zeitnah diesem Thema. Bereits die Titel der Zeitschriften »Mit dem Körper lernen« (Pädagogik) und »Körper – Körperbewußtsein« (Päd Forum) lenken die Aufmerksamkeit auf diese Situation. Der Titel der Ausgabe des ›Päd Forums‹ stellt Körper und Körperbewusstsein als unterschiedliche Dinge nebeneinander. Man hat

15 Es handelt sich um folgende Ausgaben: »Mit dem Körper lernen« (Pädagogik 6/1996), »Körper – Körperbewußtsein« (Päd Forum 5/1996), »LehrKÖRPER – LernWELTEN« (Päd Forum 3/2004) sowie in den Artikeln auf Körper bezogen: »Ruherituale und Entspannung« (Päd Forum 1/1996).

einen Körper, aber nicht unbedingt ein Bewusstsein dafür. Der Körper soll als etwas kaum Thematisiertes wahrgenommen werden, man soll sich seiner Vergesellschaftung bewusst werden. Für das Bewusstsein, welches Sinnlichkeit, Wahrnehmung, Kognitives und Körperkontrolle umfasst, sorgen die AutorInnen mit ihren Aufsätzen. Auch die Ausgabe der ›Pädagogik‹ möchte dazu anregen, einer körperbewussten Lernkultur mehr Raum zu geben. »Mit dem Körper lernen« scheint nicht selbstverständlich zu sein. Womit lernt man sonst? Es scheint verschiedene Weisen zu lernen zu geben. Die körperliche ist davon eine, die wohl gesonderte Betrachtung verlangt. Der Tenor und die Botschaften der beiden Zeitschriften sind ähnlich, auch wenn es sich um verschiedene Textgenres und AdressatInnen handelt: Gesellschaftlich sei ein beherrscht funktionierender, disziplinierter Körper gefordert und in dieser langen Tradition stehe auch die Schule. Der Körper solle dem Geist gefügig gemacht werden, was zu einer Unterentwicklung körperbezogener, sinngebender Tätigkeiten in der Schule geführt habe. Aber – und das scheint zentral und an die »Körperdiskurse« Mitte der 1990er Jahre anzuknüpfen – es rege sich Widerstand im Zuge einer Technisierung, die den Körper scheinbar überflüssig werden lässt (PÄD K 05 96; PÄD K 06 96; PF K 09 96; PF K 12 96; PF K 15 96).

Diese Aussage konstituiert sich auf unterschiedliche Weise, abhängig davon, um welche Textgenres es sich handelt. Im ›Päd Forum‹ finden sich vor allem anthropologische, philosophische oder soziologische Texte, deren AutorInnen vorwiegend Professoren aus der Erziehungswissenschaft, Philosophie, Medizin und Sportsoziologie sind. Die Texte der ›Pädagogik‹ enthalten dagegen häufiger praktische Bezüge zu Schule und Unterricht, neben »wissenschaftlichen« Texten gibt es Erfahrungsberichte aus der Praxis. Im anthropologischen »wissenschaftlichen« Genre fallen vor allem Differenzierungspraktiken ins Auge, die hierfür typisch sind und mit denen andere Textgenres nicht arbeiten. Das heißt, es lassen sich grundlegende Differenzen dekonstruieren, die die Texte strukturieren und ein spezifisches Körperbild entstehen lassen: der vergangene vs. der gegenwärtige Körper, zum Teil ergänzt durch die Vorstellung eines zukünftigen Körpers, der gesunde vs. der kranke Körper und Körper vs. Leib. Diesen Differenzsetzungen kommt eine bedeutende Rolle zu, indem sie einerseits als zentrale Kategorien die Texte organisieren und andererseits als Differenzierungspraktik in einem Verhältnis zu den jeweiligen Differenzschemata anderer Texte innerhalb der selben Zeitschrift sowie darüber hinaus stehen. Sie stellen Verknüpfungen und Ausschlüsse her, so dass bei den Lesenden bestimmte Konnotationen aufgerufen und möglich werden. Im Arbeitsbündnis von Text und Leser haben sich die Lesenden zu diesen differenten Positionierungen zu verhalten, es wird eine Performanz im

Leser hergestellt (vgl. Kap. ›Subjekt, Macht und Diskurse‹). Wie sieht nun diese Figur aus, von welchen Konnotationen spreche ich?

Ausgangspunkt in all diesen Texten ist eine momentane gesellschaftliche Situation, Diagnosen gesellschaftlicher Veränderungen bzw. die gegenwärtige Thematisierung von Körper, die von einer Vergangenheit und zum Teil einer möglichen Zukunft abgegrenzt wird. Diese Zeitabschnitte sind nicht überall gleich. Aber sie werden jeweils mit spezifischen Vorstellungen vom Körper gekoppelt. Zunächst ein Beispiel in tabellarischer Veranschaulichung:

Tabelle 4: Differenzen (PF K 09 96)

Vergangenheit	Gegenwart	Zukunft
Vergangener Körper	Gegenwärtiger Körper	Zukünftiger Körper
Anders	Krank	Besser/Gesund

Hans Günther Homfeldt bezieht aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive die Gegenwart auf die zurückliegenden zwanzig Jahre (PF K 09 96: 420). In anderen Texten beginnt dieser Zeitabschnitt bereits mit der Industrialisierung (PF K 13 96: 442) oder mit der Aufklärung (PF K 14 96: 462) oder sie wird zeitlich gar nicht konkretisiert (PF K 12 96). Diese unterschiedliche Datierung von Gegenwärtigem ist von besonderer Bedeutung, zumal sie jeweils nicht sofort ersichtlich ist: Gerade weil die Differenz von Vergangenheit und Gegenwart eine zentrale ist, wird sie intertextuell innerhalb des Themenheftes schnell eingängig als eine, die überall gleich zu sein scheint, immer auf denselben Zeitpunkt der Veränderung verweist und folglich im Weiteren auch immer dieselbe Veränderung meinen muss. Eine die – nicht immer genauso stringent, aber in der Tendenz – auf einen anderen, gesünderen, leiblicheren und implizit natürlicheren Körper hindeutet, während wir es in der momentanen Situation mit einem funktionalisierten und kranken Körper zu tun haben. Die Zeitachse wird demnach häufig mit der Differenz ›gesund‹ vs. ›krank‹ gekoppelt. Beispielsweise bei Thomas Loy: Er knüpft das ›Gesunde‹ an das ›Natürliche‹ und ›Menschliche‹. Für ihn gibt es einen natürlichen Körper, der den Menschen ausmacht, es herrschen die Gesetze der Anatomie. Was Leistungssportler treiben, sei dagegen widernatürlich und unmenschlich und – das ist das eigentliche Problem – es übertrage sich auch auf die allgemeine Bevölkerung.

Tabelle 5: Differenzen (PF K 16 96)

Vergangenheit	Gegenwart
Menschen	Schlangenmenschen (Unmenschen)
Gesetz der Autonomie	Als gehörten Körperteile nicht zu ihnen
Biologische Gegebenheiten	Wider die Natur
Freude an Bewegung	Sportlicher Fortschritt
Gesunde Körperhaltung	Menschlicher Rückschritt
(Natürliche Bewegungen)	Abstruse, unnatürliche Bewegungen

Eine derart explizite Naturalisierung, die identisch ist mit dem Mensch-Sein und einer Norm, findet sich in den anderen Texten nicht. Problematisch ist der gegenwärtige Körper jedoch allemal. Nach seinem »Verschwinden« aus dem Bereich des Diskursiven, womit interessanterweise, folgt man der Argumentation, auch der materielle Leib verkümmerte, kehrt nun ein materiell sichtbarer kranker Körper wieder. Krank ist er, weil er in Vergessenheit geraten war, einer permanenten Kontrolle ausgesetzt sei, ertüchtigt werde und nun streike, so beispielsweise Homfeldt (PF K 09 96: 421). Sportsoziologe Volker Rittner schreibt, die »rigide Körperdistanzierung« (PF K 12 96: 439), wie sie Elias herausgearbeitet habe, führe zur »Körperkatastrophe« (ebd.: 440). Immer mehr Menschen hätten mit ihrem Körper Probleme – und so werden der Körper und vor allem die Körperpraktiken zum Problem.

Die geforderte Aufmerksamkeit – das neue Körperbewusstsein – erfolgt nun in einigen Texten durch die ebenfalls an die Zeitachse gebundene Gegenüberstellung von Körper und Leib. Als Körper wird hier der vergesellschaftete Körper begriffen: der disziplinierte, instrumentalisierte, zivilisierte, objektivierte, tote, entfremdete. Der Leib, zu dem es aufgrund seiner Verkümmerng wieder zurückzukommen gelte, ist dagegen implizit der natürliche: der Empfindende, Lebendige, Unkontrollierbare, das »Subjekt«, das ein Eigenleben hat und Autonomie verspricht (PF K 15 96: 466-468; ähnlich PF K 09 96; PÄD K 06 96). Während der Körper »gute Kinder, Schüler, Bürger, Untertanen, Krieger, Patienten« zur Folge habe, so die Mediziner Milz und Ots, ermögliche der Leib »den selbständigen Menschen« (PF K 15 96: 471). Körperdisziplinierung und Leiberfahrung, im übertragenen Sinne »gelehrige Körper« und »lernende Körper«, werden einander gegenübergestellt. Das Leiberleben könne wieder »erwachen«, wenn es zu »Wiederbeleibungsversuchen« (ebd.: 472) käme, auch wenn dies, das sehen Milz und Ots durchaus, nicht außerhalb gesellschaftlicher Strukturen möglich sei. In der Idee der gesellschaftlichen Überformung des Leibes als Körper bleibt etwas ehemals oder ursprünglich Dagewesenes als diffuser Rest.

Anhand dieser Differenzierungen entsteht ein Körperkonzept, welches den persönlichen Körper bzw. Leib dem sozialen, verobjektivierten Körper entgegenstellt. Häufig wird mit der Metapher des Raumes gearbeitet: der persönliche Körper als »Möglichkeitsraum«¹⁶, der auf die richtigen, geeigneten gesellschaftlichen Bedingungen treffen müsse (PF K 09 96), der Leib als Basis mit eigenem Potenzial (PF K 13 96; PF K 15 96), der in ein Wechselverhältnis zu seiner Umwelt tritt und bedroht ist durch die »zivilisatorische Umzingelung« (PF K 09 96: 421). Der Metapher des Raumes wird der des Kampfes hinzugefügt.¹⁷ Dabei bleibt eine Leerstelle: Wie kann dieses Verhältnis gestaltet werden, dass der Körper wieder zum Leib wird? Was bedeutet Körpersensibilisierung und welche mögliche Lebensqualität ist damit gemeint? Vor allem worauf wird rekurriert, wenn von einer »Wiederbelebung« gesprochen wird? Natürlichkeit wie Leiblichkeit sind jeweils eine Art ursprünglicher Zustand, den es zu erreichen gilt. Ein Zustand, der diffus bleibt und an Vorstellungen eines aus sich heraus einzigartigen Subjekts gekoppelt ist. Wenn der gesellschaftliche Körper krank ist, bestimmte gesellschaftliche (disziplinierende) Praktiken den Körper krank machen, gibt »der Leib« eine Art Heilsversprechen ab. Und wer hätte schon etwas gegen etwas mehr »Sinnlichkeit« einzuwenden – noch dazu in der disziplinierenden Schule? Denken wir an die oben rekonstruierten Differenzen, ist der Leib, den es zu erreichen gilt, allerdings nicht mit dem »vergangenen Leib« identisch. Die positiv besetzte Vergangenheit scheint aber nötig, um den derzeit »kranken Körper« davon abzuheben. Die »Re-Naturalisierung«, welche man auch als »Zurück in die Zukunft« formulieren kann, muss diskursiv hergestellt werden: Wir müssen darüber reden, damit wir etwas spüren und zu unseren Ursprüngen zurückkehren können. Insgesamt zeigt sich eine Tendenz, Körper in der Vergangenheit positiv zu besetzen und in der Gegenwart negativ, woraus sich Handlungsbedarf ableitet – nicht zuletzt für die Pädagogik. Jedoch ist hier von Schule kaum die Rede, lediglich bei Rumpf wird deutlich, dass sie am beschriebenen Prozess der Körperdistanzierung beteiligt ist (PF K 13 96).

16 Weitere Beispiele bei Milz und Ots sind: Leib als Versammlungsstätte, als Mittelpunkt, als Orientierungspunkt (PF K 15 96: 466), Körperräume (ebd.: 468), leibliche Heimat, belebter Raum, Leiblichkeit beherbergt Existenz (ebd.: 471).

17 Es ist die Rede vom »erbarmungslosen Ringen« um den Körper als Lebensinhalt sowie von »Streikbereitschaft des Körpers« (PF K 09 96: 420/421). Rumpf spricht vom »Großangriff auf den Menschenkörper« durch die Schulpflicht (PF K 13 96: 442). Das Verhältnis von Körper als Raum und wechselseitig Raum als Körper betrachtet Markus Schroer (2003). Erste Vorstellungen vom Körper als Raum finden sich bereits im 14. Jahrhundert, allerdings hat sich dieses Körperbild erst im Laufe von Rationalisierungsprozessen seit der Aufklärung durchgesetzt. Verbunden ist damit die Idee von außen drohender Gefahren, vor denen der Körper geschützt werden müsse (vgl. Schroer 2003: 80).

Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang eine weitere Tendenz, die sich in den folgenden Jahren in den Artikeln, die explizit zum Thema Körper geschrieben wurden, zeigt: Die Körperdisziplinierung scheint als historische Phase abgeschlossen, gewissermaßen überholt. Ein Beispiel dieser Verabschiedung, die eine Verschiebung von der Passivität hin zur Aktivität vermuten lässt, bietet Georg Hörmann mit dem Titel seines Aufsatzes: »Der Körper in der Schule. Vom dressierten und disziplinierten zum dekorierten und inszenierten Körper« (PF K 24 04). Auch die starke Verknüpfung zum Leiblichen und zur Sinnlichkeit wird nicht mehr betont. Wir haben es nun mit Fragen der aktiven, bewussten Inszenierung des Subjekts und vor allem der als damit einhergehend betrachteten Risiken sowie (nicht unpassend) der Gesundheitsprävention zu tun. Dabei kommt auch die Institution Schule verstärkt als Präventionsinstanz ins Spiel. In fünf der sechs Aufsätze des Themenheftes »LehrKÖRPER – LernWELTEN« (Päd Forum 3/2004) geht es im weitesten Sinne um Gesundheitserziehung, ob in Bezug auf Diagnosen wie »ein insgesamt problematischer Gesundheitszustand der jungen Generation« (PF K 24 04: 142) aufgrund von falscher Ernährung, Bewegungsmangel oder defizitärem Umgang mit Stress, ob in Bezug auf Praktiken des Piercings oder des Tätowierens (PF K 27 04) oder mit der Idee (oder besser: Ideologie?), in einem gesunden Körper wohne ein gesunder Geist (PF K 28 04). Eine solche thematische Ausrichtung lässt der Titel eigentlich nicht vermuten. Der Körper, der als real existierender jenseits philosophischer Fragen über dessen »Wesen« oder Materialität problematisiert wird, ist ein kranker bzw. potenziell krank (gemacht) werdender. Die *individuellen* Praktiken seiner Bearbeitung werden als risikoreich angesehen, ohne mit einem zehn Jahre zuvor angeprangerten Funktionalismus zu argumentieren. Diese Schwerpunktverschiebung lässt sich innerhalb derzeitiger Gesundheits-, Risiko- und Sicherheitsdiskurse verstehen, die potenzielle Risiken betonen und das Individuum aufrufen, sich abzusichern und ein Management der Unsicherheiten zu betreiben, indem sie ihm die Prävention überantworten. Das hat es aber auch zu leisten, da es damit Verantwortung für die Gemeinschaft übernehme und sonst eventuell selbst zum Risiko werde (vgl. Bröckling 2002; Lemke 2004b: 95ff.).

Körper als Ziel: Körperbewusstes Lernen und Lehren

Die Beziehung von Körper und Schule wird in den größtenteils praxisorientierten Texten der »Pädagogik« hergestellt und präzisiert. Die Autoren sind zu meist PraktikerInnen, d. h. LehrerInnen, Therapeut(Inn)en usw. Lediglich der Einführungsartikel ist von einem Erziehungswissenschaftler geschrieben. Auch dort wird mit der beschriebenen Differenzierung in das Thema einge-

führt: Nach Rumpf (PÄD K 06 96) gibt es einen Ist-Zustand des Körpers: Es ist der disziplinierte, der an gesellschaftliche, körperfeindliche Verhältnisse angepasst sei (Körper 1). Mit einem Alternativkörper (Körper 2), zu dem es zu gelangen gilt, könnten erste Schritte innerhalb und gegen die körperfeindliche Gesellschaft, wozu auch die Institution Schule gehört, unternommen werden. Dies wird folgendermaßen verbildlicht:

Abbildung 1



Rumpf überschreibt seinen Text mit der Überschrift »Über den zivilisierten Körper und sein Schicksal oder Körper 1/Körper 2«. Deren Ausprägung bekommen die Lesenden vor allem über die bildliche Darstellung veranschaulicht. Da die darauf folgenden Artikel in diesem Heft gewissermaßen die Überführung von 1 zu 2 darstellen, gehe ich auf das Bild, was Ausgangspunkt und Ziel des Weges präsentiert, ein. Körper 1 und 2 sind nicht nur zwei verschiedene Konzeptionen vom menschlichen Körper, sondern sie symbolisieren als Zahl jeweils eine eigene Körperform. Während die für zivilisierten Körper stehende 1 geradlinig, eckig sowie streng aussieht und Bürokratie und Männlichkeit verkörpert, erscheint die 2 geschwungen, rund, kreativ, künstlerisch, individuell. Sie ist mehr als funktional und statt in Bewegungslosigkeit zu verharren, rückt sie mit viel Dynamik ins Bild. In der gängigen Dichotomie von männlich und weiblich symbolisiert sie Weiblichkeit. Wenn Körper 1 der zivilisierte ist, so heißt das nicht, dass Körper 2 unzivilisiert oder undiszipliniert wäre. Jedoch wird dem gelehrigen, instrumentalisierten Körper der lernende gegenübergestellt. Darauf verweist der Titel des Zeitschriftenheftes. Körper 2 kann (und soll) in Eigenaktivität lernen. Die folgenden Artikel zeigen mögliche Wege zu einer »körperbewussten Lernkultur« (PÄD K 05 96:

5). Um Zustand 1 zu überwinden, werden der körperfeindlichen Institution Schule körperbewusste LehrerInnen gegenüber gestellt. Hier lässt sich eine Parallele zum Themenheft »Körper-Körperbewusstsein« des »Päd Forums« herstellen: Ziel ist, zu einem Körperbewusstsein zu gelangen. In der Ausgabe der »Pädagogik« bezieht sich dies allerdings konkret auf Lernen (in der Schule), weshalb die Praktiken andere sind. Während im »Päd Forum« vorwiegend auf theoretischer Ebene zum Körper geschrieben wird und dabei vor allem um die Bewusstseins-Herstellung bei den Lesenden geht, sind es hier neben diesem Effekt, der sich aus der Interaktion zwischen Text und Lesenden ergibt, noch weitere Ebenen der Bewusstseins-Herstellung: Anleitungen zu Übungen insbesondere der eigenen Körperwahrnehmung für die Lesenden, also die Lehrenden (PÄD K 07 96), und Anleitungen, in der Regel als Erfahrung dargestellter didaktischer Praktiken, die sich dann auf eine Bewusstseins-Herstellung bei den SchülerInnen beziehen (PÄD K 08 96; PÄD K 09 96).¹⁸ Der Weg zu Körper 2 führt über das Bewusstsein der LehrerInnen zu den SchülerInnen: mittels konkreter didaktischer Praktiken, die unmittelbar das körperliche Erleben zum Gegenstand machen. Es geht somit weniger um Strukturänderungen, die die Institution Schule als solche körperfreundlicher gestalten, sondern um Praktiken innerhalb der Struktur, um die Arbeit am Individuum, damit es mit dieser arbeiten kann. Möglicherweise haben diese Praktiken Strukturänderungen zur Folge (z. B. wenn körperorientierte Arbeit Teil des Unterrichts wird und damit neue Räume geschaffen werden oder bezüglich der Geschlechterverhältnisse, wenn es zu anderem Umgang miteinander kommt), an der grundsätzlichen institutionellen Schullogik und deren Muster ändert das zunächst erst einmal nichts.

Der Befund verdeutlicht, dass – wie in vielen Texten beschrieben – der Körper sowohl in Bezug zum Selbst als auch in Interaktionen zu anderen steht. Der Ansatz, mit dem Körper zu lernen, scheint nur dann realisierbar, wenn die Lehrenden sich eben auch mit ihrem Körper darauf einlassen und es auch durch ihren Körper hindurchgeht. Es scheint also nicht möglich, sich lediglich »geistig« darauf einzulassen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine körperbewusste Lernkultur in den meisten Texten zunächst am Körper der Lehrenden ansetzt (vgl. Kap. »Lehrende und gelehrige Körper«). Doch was ist mit dem der SchülerInnen? SchülerInnen wie LehrerInnen sind damit befasst, so Rumpf, »zu sitzen, Bücher, Hefte, Stifte zu berühren und zu bewegen, sprachliche und mathematische Symbole über Mundbewegungen akustisch verlauten zu lassen« (PÄD K 06 96: 8). Die Schule unterschätze die leibgebundenen Weltberührungen und

18 Eine eingehende Analyse ist im Kapitel »Lehrkörper als Medium pädagogischer Praxis« zu lesen.

Tätigkeiten, die Sinnwelt werde nur zur Veranschaulichung abstrakter Lerninhalte herangezogen, ansonsten würden leibliche Regsamkeiten gezähmt, um sie kontrollierbar, vergleichbar und homogenisierbar zu machen (ebd.: 9). Für die SchülerInnen bedeute das Verlust. Körperliche Wahrnehmung und Bewegung werden als Voraussetzung für das Erlernen von Regeln und für soziale Beziehungen gewertet (PÄD K 06 96: 7; PÄD K 10 96: 27), ebenso wie Selbstbewusstsein beim eigenen Leib beginne (PÄD K 07 96: 12). Im »Päd Forum« mit dem Themenschwerpunkt »Ruherituale und Entspannung mit Kinder und Jugendlichen« werden konkrete Vorschläge unterbreitet, welche direkt am Lernkörper ansetzen. Ausgegangen wird dabei zum einen von der Diagnose, dass manchen Kindern »die natürliche Fähigkeit zur Ruhe und Besinnung verlorengegangen zu sein« scheint (PF K 06 96: 6). Zum anderen werden diese Kinder spezifiziert, indem spezifische Adressaten der Ruherituale ausgemacht werden: Kinder mit Verhaltensstörungen, Kinder in Kindergarten und Grundschule, SchülerInnen der Haupt- und Erziehungshilfeschule oder chronisch kranke Kinder. Nicht die Rede ist z. B. von GymnasialschülerInnen oder gar Erwachsenen. Die betroffenen Personen erscheinen auf diese Weise defizitär bzw. krank. Sie haben etwas verloren, was an sich natürlicherweise vorhanden sein müsste, so dass für einen Ausgleich gesorgt werden muss, den Ausgewachsene bzw. nicht weiter spezifizierte »Normale« in dieser Form nicht benötigen. Geht es also nicht um allgemeine soziologische, anthropologische oder philosophische Fragen zu Körper und Leiblichkeit, bei denen nur selten »Adressaten« genannt werden, sondern um konkrete pädagogische Praktiken, wird eine Gruppe von möglichen AdressatInnen nicht benannt und somit implizit zum Referenzpunkt für alle anderen: die GymnasialistInnen, die Erwachsenen, die, bei denen alles normal zu sein und zu funktionieren scheint.¹⁹ Dies ist nicht nur prekär, weil mit dieser diskursiven Praxis Etiketten und möglicherweise Stigmatisierungen verbunden sind. Es ist es auch deshalb, weil somit der Körper in Bezug auf Schule vor allem dann thematisiert wird, wenn er nicht ordnungsgemäß funktioniert oder defizitär erscheint. Damit wird genau das praktiziert, was kritisiert wird. Einer Reflexion über die alltäglichen Bedingungen, die institutionellen Strukturen, die den Körper umgeben und durchziehen, oder alternativen Praktiken werden damit schnell Grenzen gesetzt.

19 Daran schließen sich wiederum bestimmte soziale Klassen und kulturelle Gruppen an.

Gelehrige und entspannte Körper: Übungen zur Geschlechtsidentität

Körper(lichkeit) innerhalb didaktischer Praktiken wird in einem weiteren Bereich thematisiert, der innerhalb der Schule einen eher randständigen Status zugewiesen bekommt: in der Jungen- und Mädchenarbeit. Dort werden besondere Angebote für (zumeist außerunterrichtliche) körperliche Aktivitäten hervorgehoben. Die veranschlagten Themen sind vielfach auf das eigene Selbst und den Körper bezogen und werden didaktisch zum Teil in Form von »Körperarbeit« aufbereitet. Von dieser Beobachtung ausgehend betrachte ich, dieses Kapitel abschließend, die damit verbundenen Körperpolitiken.

Zunächst einige allgemeine Bemerkungen: Ins Auge fällt die besonders häufige Thematisierung und im engeren Sinne Problematisierung von Jungen (und Männern) innerhalb der Artikel, die ich dem Themenfeldern Gender zugeordnet habe.²⁰ Allerdings relativiert sich diese Häufigkeit etwas, insofern es lediglich einen Einzelartikel innerhalb einer Ausgabe der »Pädagogik« mit dem Titel »Problemschüler« (10/2003) gibt, in dem danach gefragt wird, inwiefern Jungen im Allgemeinen zu einer besonderen Risikogruppe, »Problemfall« zu sein oder zu werden, gezählt werden könnten und besonderer Förderung bedürften. Zustande kommt die auffällige Menge der Texte durch zwei Ausgaben zu den Themen »Jungen und Männer in der Schule« (1999) und »Männerbildung oder Wie wird aus einem Jungen ein Mann...« (2002). Die Ausgabe von 1999 nimmt auf die Mitte der 1990er Jahre einsetzende Männerforschung Bezug, die wiederum auf die langjährigen Diskussionen zur Koedukation und der Benachteiligung und Diskriminierung von Mädchen und Frauen in Schule und Gesellschaft folgten. Mit der zweiten Ausgabe (2002) wird vor allem auf die zu dieser Zeit in den Printmedien geführten, vielfach dramatisierenden Debatten über die »armen Jungs« reagiert.²¹ Diese Relativierung wird nun wiederum dadurch relativiert, dass es im Untersuchungszeitraum von 1995-2005 zu Mädchen, Frauen und Mädchenarbeit keine solchen Schwerpunkt-Publikationen gab. Allerdings sind die Texte, in denen Mädchenarbeit bzw. Geschlechtergerechtigkeit thematisiert werden, im Korpus verstreuter, und so ließe sich schlussfolgern, selbstverständlicher.

20 Zur quantitativen Übersicht: Das Korpus enthält 15 Artikel zum Thema Jungen/Männlichkeit/Jungenarbeit, zwei zur Mädchenarbeit, zwei zu Geschlechtergerechtigkeit, ohne bereits im Titel nach Mädchen und Jungen zu unterscheiden. In zwei der »Jungen-Artikel« wird explizit neben dem Blick auf die Jungen und einer spezifischen Arbeit mit ihnen eine Mädchenförderung gefordert.

21 Das Magazin »Focus« titelte im August 2002: »Das benachteiligte Geschlecht. Arme Jungs!« (PF G 02 02: 267). Eine kritische Debatte über diesen in den letzten Jahren weitergeführten skandalisierenden Wettbewerb um das größere Opfer findet sich im Sammelband von Lotte Rose und Ulrike Schmauch (2005).

Nach diesen allgemeinen und kontextualisierenden Beobachtungen sollen nun die Körperkonzepte und -praktiken im Vordergrund stehen. Nicht alle Artikel sind für die detaillierte Analyse interessant: Ein gutes Drittel der Texte kommt ohne die Thematisierung von Körper(lichkeit) aus und in den jeweiligen Texten ist der quantitative Stellenwert oft recht gering. Was heißt dies nun genau?

Als besondere Angebote mit viel Bewegung, die z. B. an speziellen Mädchen- und Jungentagen oder -stunden in einer Gesamtschule angeboten wurden, stellen Lehrerin Regina Malz-Teske und Erziehungswissenschaftlerin Katja Kansteiner-Schänzlin folgende vor: Maskenspiel, Akrobatik, Frisieren, Schminken, Skaten, Basketball, Klettern, Fußball, Theater, Yoga, Improvisationstanz für die Mädchengruppen (PF G 01 04: 83), Radtouren, Jonglieren, Trampolin, Klettern, Baseball, Karate, Tai Chi, Männertanz, Kanufahren, Schwimmen für Jungengruppen (ebd.: 84). Themen, die sich mit dem eigenen Selbst und dem Körper beschäftigen, werden vor allem für die Arbeit mit den Mädchen genannt. Da geht es um Frauen und Mode und es wird vielfach anhand von Körper-Bildern gearbeitet (PÄD G 01 95: 46). Oder es werden Themen wie »Ich und mein Körper«, »Schwanger, was nun?« oder Prostitution (PF G 01 04: 83) angesprochen. Es sind Themen, die sich auf eine Körperidentität beziehen, in denen es um Vertrauen zu sich, das eigene Selbstbild, die Wahrnehmung des eigenen Körpers, um Gefühle, die eigene Stimme, Grenzen und deren Überschreitungen, Selbstverteidigung, Mut und Risiko geht (PÄD K 09 96: 21). Der Körper wird als zentraler Bestandteil der eigenen Identität angesehen (ebd.: 20), dabei werden weibliche und männliche Identitäten unterschieden.²² Die Lehrerinnen Hedwig Middendorf-Greife und Brigitte Lintzen gehen davon aus, dass Mädchen lernen, dass sie Jungen körperlich unterlegen seien, ihr Körper Defizite aufweise und so ein konflikthafte Verhältnis zu ihrem Körper entstehe. Der Körper werde Medium sozialer und sexueller Attraktivität und es komme zu ästhetischen Stilisierungen nach Weiblichkeitsidealen. Jungen bewerteten ihren Körper dagegen nach funktionalen Gesichtspunkten. Diese Sicht findet sich auch in den Texten zur Pubertät, die anhand von empirischen Untersuchungen zu dem Ergebnis kommen, dass Mädchen häufig ein negatives Körperselbstbild haben, Jungen dagegen zufriedener mit ihrem Körper und den gesellschaftlichen Schönheitsidealen weniger ausgesetzt seien (SM SP 01 05: 6; PÄD SP 08 01: 10; PF K 26 04: 148f.). Die jeweilige Identität stelle sich durch den Umgang mit dem eigenen Körper und im Medium der Bewegung in selbstbestimmter Weise her, so die beiden Leh-

22 Inwiefern Heterosexualität und damit verbunden männliche und weibliche Identitäten im Diskurs über Pubertät als natürliche Normalität konstruiert werden, zeige ich in einer weiteren Analyse der Zeitschriften in Langer (2009).

rerinnen (PÄD K 09 96: 21), was Körperarbeit mit Mädchen notwendig mache. Körperarbeit heißt, Übungen zu praktizieren, die vor allem die eigene Wahrnehmung ins Zentrum rücken, sie fördern – um Grenzen zu verdeutlichen und sie zu bearbeiten, um Aggressionen zu äußern, um zu entspannen.

Eine so ausführliche Begründung, weshalb Körperaktivitäten und körperbezogene Ansätze notwendig seien, findet sich in den Texten sonst kaum. Ich nehme allerdings an, dass die anderen AutorInnen ähnlich argumentieren würden. Der Zusammenhang von Körper und Identität bzw. der Körper, der als Identitätsträger genutzt wird (PF K 26 04: 149), ist eine Vorstellung, die sich insbesondere in den Texten explizit findet, die Körper(lichkeit) und Körperbewusstsein zum Gegenstand erheben (PF K 12 96; PF K 26 04).

Anders wird Körper und Körperlichkeit in der Jungenarbeit eingeführt. Es findet eine Problematisierung von Jungen (und nicht von Männlichkeit) statt: Jungen seien nicht so »schulkonform« wie Mädchen, deren Stärken Kommunikations-, Sprach- und Teamfähigkeit seien – etwas, so lässt sich schlussfolgern, was zur Institution Schule gehöre (PÄD G 03 99: 12). Jungen neigten körperlich und emotional zu »Panzerungen« (PÄD G 05 99: 23) und der Pädagoge müsse sich dementsprechend als »Panzerknacker« betätigen (ebd.: 24). »Jungen (und Männer) haben es schwer, sich selbst zu bewohnen.« (ebd.: 23) Jungen werden als »emotionale Analphabeten« (PF G 03 02: 269) bezeichnet, auch von einer »emotional defizitären Geschlechtsrollenübernahme« (PF G 02 02: 267) ist die Rede.²³ Doch was haben all diese problematisierenden Jungenbilder mit Körper(lichkeit) zu tun? Die Panzerung lässt es erahnen: Die Rede ist von körperlicher und vor allem von emotionaler Distanzierung. Die Probleme, die Jungen machen und haben, werden vor allem als Folge von emotionalen Defiziten gesehen. Es tritt ein ambivalentes Verhältnis an die Oberfläche: Distanz einerseits und Distanzlosigkeit andererseits. An dieser Stelle kommt der Körper zum Einsatz: Als Raum, ihn und sein Selbst zu be-

23 Die beiden Zeitschriften, die Jungen und Männer fokussieren, unterscheiden sich grundsätzlich: (1) in ihrem Bezug auf Schule. Diesen kündigt die »Pädagogik« im Titel an, im »Päd Forum« kommt sie nicht vor. (2) Als Schwerpunkt stellt die Zeitschrift »Pädagogik« die als exotisch betrachtete Jungenarbeit (PÄD G 04 99: 20) sowie ihre möglichen »Arbeiter« – die Lehrer bzw. Pädagogen – in den Mittelpunkt. Der Zusatz Pädagogen ist wichtig, da auffällt, dass die Autoren bis auf einen Lehrer aus dem außerschulischen Bereich kommen und als Experten Jungenarbeit betreiben bzw. sich dazu äußern. Dies bestätigt den konstatierten marginalen Status von Jungenarbeit an der Schule. Das »Päd Forum« stellt Ursachensuche und Erklärungen möglicher Benachteiligung und Defizite zur Diskussion. Daraus resultierend unterscheiden sich die beiden Magazine (3) in ihrem Praxisbezug, also auch in der Ausführung didaktischer Praktiken. Diese werden vor allem im Bereich der Schule – und damit im Weiteren – relevant.

wohnen²⁴, gedacht, finde – vor allem aufgrund mangelnder Vorbilder einer »vaterlosen Gesellschaft« (PF G 05 02: 276) – eine Distanzierung zu sich selbst statt und darüber eine Distanzlosigkeit zu anderen. »Jungenarbeiter« Holger Karl verwendet dafür eine weitere Raum- wie auch Gärtner-Metapher: die der »vergessenen Vorgärten(zäune)«, welche gepflegt werden sollten (PÄD G 05 99: 23). Keine Grenzen zu setzen, habe zur Folge »brutal« mit sich und anderen umzugehen: »Keine Grenzen zu kennen, heißt auch, vieles dicht an sich heranzulassen, unabgestuft, etwa der alltägliche körperliche Umgang, die ›Zärtlichkeiten unter Jungen« [...]. Jungen halten offenbar viel aus – und dann wird plötzlich und ohne Vorwarnung die letzte Grenze verteidigt.« (ebd.) Diese Arbeit mit und an Grenzen, die in dieser Metapher als »unsichtbare Grenze« außerhalb der Körperperipherie liegt, bedeutet in didaktischer Umsetzung Arbeit mit dem Körper. Immer wieder werden Massageübungen und Körperwahrnehmungsspiele (PÄD G 02 99: 9; PÄD G 04 99: 7; SM SP 03 99: 10) vorgeschlagen, Saunabesuche (SM SP 03 99: 10), Ringkämpfe nach Regeln (PÄD G 04 99: 17) oder theaterpädagogische Ansätze (SM SP 03 99: 11). Körperarbeit wird fast als selbstverständlicher Topos eingeführt, sie erscheint als Weg zu mehr Emotionalität. Durch Bewegungs-, Darstellungs- und mehr oder weniger reflektierende Körpererfahrung soll ein positives Körperbild vermittelt werden, das als Einstieg betrachtet wird, um weitere Probleme zu bearbeiten.

Der Stellenwert der Körperarbeit zeigt sich auch in den Bildern, die die Texte illustrieren. Knapp die Hälfte der Artikel stellt Körperarbeit mit Jungen und damit Jungen in ungewöhnlich körpernahen und ruhigen Posen dar. Körperkontakte zwischen Jungen werden sonst nur über Raufereien vermittelt, weil sie eng beieinander sitzen oder aufgrund von Raumgrößen etc., also aufgrund äußerer Gegebenheiten. Die Bilder bestärken den Topos ›Arbeit mit dem Körper‹ als Zugang, Probleme mit Jungen zu lösen. Sie vermitteln zugleich enge pädagogische Beziehungen und eine Individualität, die in der Schule sonst kaum gegeben ist.²⁵ Zudem stellt das Sujet ›massierende Jungen‹ eine Möglichkeit dar, Jungenarbeit zu verbildlichen. Ein weiteres solches Sujet ist das der miteinander ›kämpfenden Jungen‹. Der leicht kämpferische, boxende Umgang, den ich auch in Kapitel »›Körperportrait« eines Schülers« beschrieben habe, ist dabei der für Jungen als üblich dargestellte. Die anscheinend

24 Die pubertäre Entwicklung wird meist mit dem Bild einer »Metamorphose« beschrieben, indem ein »neuer Körper« »bewohnt« und verarbeitet werden müsse (z. B. PÄD SP 08 01: 8; vgl. Langer 2009).

25 Diese Vermittlung von Individualität ist für viele Fotos der Zeitschrift ›Pädagogik‹ typisch. Die über die Sichtbarkeit des Details hergestellte Nähe zur abgebildeten Person, die Darstellung von Emotionen mittels Großaufnahmen von Gesichtern suggeriert eine individuelle Pädagogik (vgl. Kap. ›Körperkontakt – eine Leerstelle im Diskurs?‹).

unkoordinierten, Grenzen nicht wahrnehmenden Bewegungen und Berührungen sollen in zielgerichtete und reflektierte transformiert werden.

Abbildung 2



Abbildung 3

Abbildung 4



Solche Bilder, die ruhende körperliche Wahrnehmung als Übung von Sinnlichkeit darstellen, sind in den Zeitschriften sonst nur im Zusammenhang mit »Ruheritualen« zu finden, wenn Entspannungstechniken vorgestellt werden, um die üblichen Schulroutinen zu verlassen, für Bewegung, Ruhe und Entspannung zu sorgen, um SchülerInnen wieder fit für das Lernen zu machen (vor allem Päd Forum 6/1996). Allerdings sind dabei meist einzelne SchülerInnen bzw. keine körperlich aufeinander bezogenen Personen abgebildet. Bilder von Kämpfern wiederum gibt es sonst – wenn überhaupt – im Zusammenhang mit Gewalt oder Aggression bzw. Unterrichtsstörungen (Pädagogik 1/2000). Aufgrund dieses Überblicks wird das Bild der sich gegenseitig massierenden Jungen zum Symbol für geschlechtsspezifische und -identitäre Arbeit, für etwas Besonderes (wie schon der Sexualkundeunterricht) außerhalb der Normalität, obwohl gerade Normalität vermittelt werden soll.²⁶ Körperwahrnehmung mittels Übungen erscheint in der Argumentation durchaus folgerichtig. Ich frage mich dennoch, inwiefern die besondere Betonung solcher Körperarbeit in dem Bereich zu einer »Besonderung« des Körpers führt. Sinnlicher, wie Horst Rumpf es fordert, wird die Schulpädagogik dadurch nicht, denn mit dem üblichen Schulalltag hat all das wenig zu tun. Das wird auch in einem Text deutlich, in dem Arbeitsmaterialien für Jungenarbeit in der Schule vorgestellt werden, wobei auch wieder auf körperorientiertes Arbeiten verwiesen wird. Dies aber nicht nur in gesonderten Jungenkonferenzen, sondern auch im Mathematikunterricht: Längen- und Winkelmaße, Massen, Geschwindigkeiten usw. ließen sich auch über Rennen, Hüpfen, Drehen und andere Bewegungen erfahren (PÄD G 08 99: 36). Eine solche Idee mag sich vielleicht in Fachzeitschriften zum Grundschulunterricht häufiger finden, im untersuchten Korpus ist sie eher die Ausnahme.

Bemerkenswert ist innerhalb der geschlechtsspezifischen Arbeit, dass insbesondere bei den Jungen an deren Körper angesetzt wird: nicht nur, indem vielfältige sportliche Betätigung vorgeschlagen werden, sondern mit einer körperbezogenen Arbeit, die den Körper spürbar werden und die Körperwahrnehmung fördern soll. Es soll hier auf den Körper eingewirkt werden, um Normalität zu verändern. Körper und Identität sowie Körper und Emotionalität werden untrennbar miteinander verknüpft.

26 Einen ähnlichen symbolischen Wert erhält das Sujet der ›miteinander kämpfenden Mädchen‹, welches ich allerdings aufgrund der geringeren Thematisierung nicht so häufig entdecken konnte. Es wäre – auch anhand weiterer Medien – zu prüfen, ob es, genauso wie das oben rekonstruierte, zum Symbol des »neuen« starken Mädchen (vgl. Fleißner 2002) bzw. Jungen wird.

SchülerInnen-Körper

Der Titel »LehrKÖRPER – LernWELTEN« der Ausgabe des »Päd Forum«, das sich dem Körper widmet, irritierte mich zunächst durch die Hervorhebung der Wörter »Körper« und »Welten«. Mit den Ergebnissen der Analysen lässt sich nun sagen, dass diese Gegenüberstellung die Thematisierung von Lernkörper – die eben immer auch gelehrige Körper sind – widerspiegelt: dass es insgesamt wenig um »den Schülerkörper«, aber, wie sich noch zeigen wird, viel um den Lehr(erInnen)körper geht. Es gestaltete sich schwierig, die Thematisierungs- und Problematisierungsweisen des Lernkörpers bzw. des Körpers von SchülerInnen herauszuarbeiten. Das hat verschiedene Gründe: erstens eine breite Streuung der Äußerungen in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen, zweitens jenseits der Texte die Heterogenität, bedingt durch die Vielzahl der SchülerInnen in einer Schulklasse, denen aber nur ein Lehrer oder eine Lehrerin gegenüber steht. Die Körper von SchülerInnen bzw. ihre Körper- bzw. Leiblichkeit beziehen sich zudem nur bedingt auf Schule. Drittens richten sich die Zeitschriften an LeserInnen, die als LehrerInnen arbeiten. Die Artikel sind für diesen Personenkreis geschrieben und Gegenstand ist dessen möglichst guter Unterricht. Damit geht es nur indirekt um SchülerInnen. Dies zeigt sich auch in der Studie von Rumpf (1981), der vor allem Material heranzieht, welches den »wahren« Lehrkörper, die Praktiken der Lehrkräfte sowie Schulaufgaben zum Gegenstand hat. Dies ist meines Erachtens nicht lediglich auf die subjektive Auswahl zurückzuführen, vielmehr ist der »blinde Fleck« den Schulmaterialien im weitesten Sinne selbst inhärent.

Er verdeutlicht die Notwendigkeit, ethnographische Beobachtungen zu Körperpraktiken von SchülerInnen einzubeziehen, auch wenn diese unterschiedlichen Materialien zunächst wie als nicht zusammenpassend oder -gehörend erscheinen mögen. In der Ethnographie typischer Körper-Raum-Regime wird das Verhältnis von disziplinierenden Arrangements, damit verbundenen Zumutungen wie auch die aktive Beteiligung der SchülerInnen an der Konstitution einer schulischen interaktiven Ordnung herausgestellt. Es zeigen sich überlagernde Dimensionen, die gleichzeitig stattfinden und je nach Perspektive fokussiert werden – beispielsweise auf die Herstellung der Zugehörigkeit von Geschlecht oder befreundeter Gruppen jenseits dieser Kategorie sowie Körperpraktiken und Aufmerksamkeitsebenen einzelner SchülerInnen. Die detaillierte Beschreibung zeigt die verschiedenen Facetten, die es unmöglich machen, eindimensional so etwas wie einen »Schülerkörper« auszuarbeiten.

Schule stellt für die SchülerInnen einen Ort dar, an dem sie sich selbst präsentieren. Während jedoch in den aufgegriffenen Körperdiskursen innerhalb der Zeitschriften die Inszenierung des Körpers losgelöst von Schule, im

Allgemeines hervorgehoben wird, wird das In-Szene-setzen der SchülerInnen sowohl in den beobachteten Situationen als auch in vielen Zeitschriftentexten im Rahmen einer gewünschten Situation der Disziplin als Störung begriffen. Im folgenden Kapitel werde ich mich genauer damit beschäftigen, was als Störung verstanden wird, inwiefern der Körper dabei eine Rolle spielt und welche Sanktionen – durchaus auch körperbezogen – dies zur Konsequenz hat.