

Historische und gegenwärtige Blicke auf Körper und Schule

In erziehungswissenschaftlichen Debatten zum Thema Körper werden Zusammenhänge, Perspektiven und theoretische Bezüge zu Körper und Leib, Identität, Inszenierung sowie Geschlecht eröffnet, die vergleichbar sind mit der Art, wie diese interdisziplinär verhandelt werden. Insgesamt zeigt sich, dass Schule und ihr Verhältnis zu den in ihr agierenden Körpern, welche sie zugleich mitgestaltet, kaum wahrgenommen und diskutiert werden. Diese Beobachtung trifft auch für andere pädagogische Institutionen zu. Das Verhältnis von Körper und (sozialem) Raum wird dabei fast ebenso wenig thematisiert, wie das von Körper und Kultur oder Migration. Körper werden in der Regel als individuelle gedacht und so gesellschaftlichen – vor allem aber institutionellen – Zusammenhängen entzogen. Für meine Studie sind daher solche Arbeiten relevant, die das Verhältnis von Körper(lichkeit) und der Institution Schule im Speziellen in den Blick nehmen und über eine individuelle oder von Schule losgelöste Thematisierung hinausgehen.

Historische Prozesse der Körperdisziplinierung

Die Geschichte der Institution Schule lässt sich maßgeblich auch als Körpergeschichte begreifen. Das zeigen besonders die Erziehungswissenschaftler Ludwig A. Pongratz und Horst Rumpf, die die Vergangenheit dieser Institution reflektieren und sie anhand von verschiedenen Quellen untersuchen. Ihre Studien stammen aus den 1980er Jahren und damit aus einer Zeit, in der insbesondere Michel Foucaults Machtanalysen in »Überwachen und Strafen« (1998/1975) einige Auseinandersetzungen mit den schulischen Techniken der Disziplinierung zur Folge hatten (vgl. Caruso 2003: 26f.; Balzer 2004:

17ff.). So beziehen sich auch die Ausführungen der beiden angeführten Autoren u. a. darauf.

Ludwig A. Pongratz betrachtet die historische Entwicklung der Schule im Prozess gesellschaftlicher Rationalisierung und Disziplinierung (1989, 1990, 1995, 2004)¹. Er rekonstruiert den Prozess der Entwicklung von Unterricht und Schulsystem, indem er auf spezifische gesellschaftliche Machtformationen Bezug nimmt, die Foucault in seinen Analysen herausarbeitet hat. Zwangsläufig rücken damit institutionelle Umgangsweisen und Zurichtungen des Körpers in den Blick. Hier seien die Punkte herausgegriffen, bei denen Pongratz den Körper von LehrerInnen und SchülerInnen einbezieht und das Verhältnis von Körper und Schule thematisiert.

Grundlegend in Pongratz Texten ist die Aufteilung in drei historisch unterscheidbare, aber nicht gänzlich in sich geschlossene Machtformationen, wie sie Foucault beschreibt:² zunächst im Mittelalter die Repressionsmacht ausgehend von einem Souverän als repräsentativer Figur. Sie operierte bei Abweichungen vor allem mit Mechanismen der Ausschließung, aber auch strafende Martern wurden zum Zeremoniell der Souveränität. Mit der Aufklärung bildete sich im 18. Jahrhundert eine normierende Integrationsmacht heraus, die nun vielfach mit Einschließungsmechanismen arbeitete. Ab dem 19. Jahrhundert waren immer größere Bevölkerungsmassen ins Gesellschaftssystem zu integrieren und unter Kontrolle zu bringen. Es entwickelte sich die produktive und Kräfte steigernde, sich in die Körper einschreibende Disziplinarmacht, die sich weniger auf Vernichtung als auf Leben ausrichtete (vgl. ausführlich Kap. »Disziplin, Macht und Selbstsorge«). Für diese unterschiedlichen historischen Macht-Konstellationen arbeitet Pongratz die jeweiligen Wissensordnungen, Lehrpraktiken und -diskurse sowie ihre Brüche, Abgrenzungen und Effekte innerhalb der Pädagogik heraus bzw. das, was Schule dabei jeweils bedeutete.

Bezogen auf den Umgang und die Zurichtung des Körpers stand im feudalistischen »Zeitalter« der Repressionsmacht für einen verschwindend geringen Teil der Bevölkerung vor allem »der Aufbau eines souveränen körperlichen Habitus« (Pongratz 1989: 153) im Vordergrund. Macht war an körperliche Gewalt gebunden. »Als Kontrapunkt zur Machtwirkung, die sich am Körper des Unterlegenen ausließ und ihn verunstaltete, zielte die Ausbildung des Ritters auf körperliche Gestaltung.« (ebd.) Diese Orientierung an der äußeren

-
- 1 Der grundlegende Text ist die 1989 unter dem Titel »Pädagogik im Prozess der Moderne« erschienene Studie zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Ich beziehe mich im Wesentlichen darauf, es sei denn ein Gedanke wird in späteren Texten weitergeführt.
 - 2 Zu den verschiedenartigen Unterscheidungen der Machtformationen innerhalb der Foucault-Rezeption vgl. Cornelis Horlacher (2005: 72).

körperlichen Präsentation sei spätestens mit Comenius in der Zeit der Aufklärung verschwunden. Zunehmend zielten pädagogische Interventionen auf einen Innenraum, »hieß er nun Seele, Ingenium, Einbildungskraft, Bewusstsein oder Vernunft« (ebd.: 163). Dieser Innenraum wurde durch seine Konzeptualisierung und mittels pädagogischer Praktiken überhaupt erst hervorgebracht und konturiert. Als Kontrollformen, mit denen der Innenraum des Subjekts besetzt und die Kontrolle verinnerlicht wurde, und wie sie beispielsweise im Philanthropismus zu finden sind, nennt Pongratz: »Durchstrukturieren des Feldes der inneren Anschauung, um die Aufmerksamkeit zu richten und unerwünschte Vorstellungen zu unterdrücken; Vorgabe von positiv sanktionierten Wunschprojektionen, die als Ideale der Sittlichkeit beständig vor dem inneren Auge stehen sollten; und schließlich – von den Philanthropen nur als Ausnahme akzeptiert – die Brechung des Willens durch körperliche Zucht.« (ebd.: 173)

Eine weitere Transformation konstatiert Pongratz in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Unter anderem an Johann Heinrich Pestalozzis Elementarmethode zeigt er, wie die darin enthaltenen Techniken der Zerlegung, des Arrangements und der produktiven Reorganisation mit denen der Disziplinar-macht verwandt sind (1989: 180 ff.; zusammenfassend 1990: 298ff.). Die Techniken der Elementarisierung des Unterrichts griffen mit architektonischen und schulorganisatorischen Arrangements, wie einer bestimmten Ordnung des Schulraums, der Einführung geschlechtsspezifischer Codes oder der präzisen Handhabe und permanenten Kontrolle des Körpers beim Sitzen, Mel-den, Schreiben etc. ineinander und brachten einen Normierungs- wie auch Normalisierungseffekt (ebd. 1989: 204) nach Maßgabe eines »fiktiven Norm-schülers« (ebd.: 185)³ hervor. Strafen sollten vor allem die Abweichung von dieser Norm reduzieren. Zielpunkt der Macht wurde demnach – und dies wird bei den Straftechniken besonders deutlich (Pongratz 1995) – »nicht mehr der Körper als Leidenssubjekt, sondern als Vorstellungsobjekt (Pongratz 1989: 144).« Fixpunkt der Orientierung war der »gelehrige Körper«, der mit minimalem Aufwand und maximalem Effekt zergliedert, resynthetisiert und durchdrungen werden sollte. Eindrucksvoll nachzuvollziehen ist das an der sog. Schulbank-Debatte im 19. Jahrhundert. Sonja Hnilica (2003) hat die Diskussionen und ihre materiellen Umsetzungen aus architekturtheoretischer Perspektive rekonstruiert und kommt zusammenfassend zu folgendem Ergebnis: »Die Schulbank ist das materielle Gegenstück einer Ideologie des unbeweglichen Schülerkörpers. Diese Überzeugungen entstanden aus einer Überlagerung von einer Reihe von Diskursen und Praktiken: der Einigung der Nationalstaaten, dem Wechsel von spektakulärer Macht von Souveränen zu panop-

3 Bei dieser Formulierung bezieht sich Pongratz auf Franz Kost (1985).

tischer Disziplinarmacht, dem Aufkommen massenproduzierter Schulmöbel, der medizinischen Diskussion des sexuellen Verhaltens, dem Gedanken der Norm in der Psychiatrie, Medizin, Industrie etc.« (ebd.: 143) Damit treffen hier pädagogische Ideale, strategisch-militärische und industrielle Interessen sowie bürgerliche Sexualmoral aufeinander.

Mit der festen und allseits stattfindenden Implementierung von Techniken der Disziplin in der Schule Ende des 19. Jahrhunderts zeigen sich erneut Brüche und Veränderungen, die Pongratz mit »Sanfte Wende und Panoptismus« (Pongratz 1990: 304) betitelt. Gemeint ist das Erstarken der reformpädagogischen Bewegung, mit der die heftig geführte jahrzehntelange Schulbank-Debatte mitsamt ihrer Pädagogik obsolet geworden zu sein scheint (vgl. auch Kost 1985). Maria Montessori beispielsweise prangerte 1909 an, dass die Schulbänke zwar nach neusten wissenschaftlichen Erkenntnissen die Gesundheit der Kinder verbessern solle, statt dessen fabrizierten sie aber Krankheit und Unterwürfigkeit (vgl. Hnilica 2003: 7). Um den »Bewegungstrieb« des Kindes nicht länger zu unterdrücken, sollten dagegen neue Steuerungsmechanismen gefunden werden, die darauf zielten, »möglichst früh die Fremd- in die Selbstregulierung zu überführen« (Pongratz 1989: 216f.). Relevant wurden somit weniger die äußeren als die inneren Arrangements, wie Motivationsstrukturen, psychische Dispositionen, die Schulgemeinschaft usw. An dem von Pongratz in allen hier angeführten Texten gern verwendeten Beispiel zum Verhältnis des Lehrers zur Hosentasche seines Schülers⁴ lässt sich dieser Wandel und die panoptische Kontrolle besonders illustrieren: »Kontrolliert die »alte« Pädagogik die Hosentasche daraufhin, ob sie ein sauberes Taschentuch aufwies, so lässt die »neue« Pädagogik gerade umgekehrt das darin befindliche Sammelsurium auf den Tisch kehren, um Einblicke in das Schülerleben zu gewinnen und sich die jugendliche Sammelleidenschaft pädagogisch nutzbar zu machen.« (ebd.: 217f.) Subjektives Interesse an den SchülerInnen und objektives Interesse am Schulsystem werden scheinbar offen aber doch unmerklich gekoppelt. Die Individuen können sich so zugleich als Subjekte dieser Prozesse erfahren und ihnen dennoch vollständig ausgeliefert bleiben. Diese Doppelstruktur, so Pongratz, stabilisiere die Fiktion von Autonomie (ebd.: 219). Die höchste Strafe in diesem Arrangement sei deshalb der Ausschluss aus der Schulgemeinschaft selbst (Pongratz 1995: 192).

Nicht ganz soweit zurück in die Vergangenheit geht Rumpf (1981, 1996a/b, 1999)⁵ in seiner Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Körper

4 Dieses Beispiel ist dem Text von Kost (1985: 190f.) entnommen.

5 Auch hier beziehe ich mich im Wesentlichen auf das Hauptwerk von Rumpf zu diesem Thema, welches 1981 erschienen ist und den Titel »Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über Schule« trägt.

und Schule. An Beispielen aus 150 Jahren Schulgeschichte vollzieht er nach, wie der von Norbert Elias beschriebene Zivilisationsprozess innerhalb der Schule vonstatten geht. Neben Elias bezieht er sich ebenfalls auf die Ausführungen zur Disziplinarmacht von Foucault. Rumpf geht davon aus und zeigt, dass die Institution Schule wesentlich an den von den beiden Autoren beschriebenen Prozessen beteiligt ist.⁶ Dafür untersucht er verschiedene als zentral identifizierte Praktiken: Programmatische Empfehlungen bzw. Vorgaben für das Lehrpersonal, Schul- und Tagebücher, Begriffe, Alltagsbeobachtungen, Schulaufgaben, Sportunterricht, Methoden der Wissensvermittlung, Lehrerfragen. Bei der Analyse der Materialien zeigt sich, wie Affekte und körperliche Wahrnehmungen systematisch unterdrückt werden bzw. kontrolliert werden müssen – egal, ob in der Art, als Lehrende Fragen zu stellen, um die »richtige« Antwort bei SchülerInnen zu implementieren und so »Wissensbestände« abfragen und vergleichen zu können, oder in konkreten Körperpraxen der SchülerInnen, wie z. B. dem geometrisch geordneten Sitzen. Beim Lernen in der Schule müssten sich die Beteiligten von den Inhalten, die sie lehren und lernen distanzieren. Sie dürften nicht »angetan« sein, sondern es ginge um abstrakte Welterklärungen. So werde nicht nur der Körper auf bestimmte Weisen »geformt«, sondern vor allem auch der Ausschnitt und die Art der Wahrnehmung des zu vermittelnden und sich anzueignenden Wissens. Rumpf kommt zu dem Schluss: »Die Körperlichkeit ist der verhandelten Sache nicht äußerlich; sie zeigt die Art der Teilnahme am Lernstoff an. [...] Der Lehrstoff, jeder Lehrstoff offenbar, fordert strengste körperliche Selbstzucht.« (Rumpf 1981: 49, Herv. i. O.)

Die Form der geforderten Körperbeherrschung geht einher mit einer technisch-administrativen Entwicklung, der »Lern-Körper« entspricht einem bestimmten zeitgemäßen »Arbeits- oder Konsumkörper« (ebd.: 43f.) bzw. »Verkehrskörper« (ders. 1999: 23). Unterrichtsabläufe und -methoden kommen der bürokratischen Organisations- und Verwaltungsform entgegen. So stellt Rumpf auch Mitte der 1990er Jahre noch fest, dass die Körperlichkeit der Schule bemerkenswert gut zu den Anforderungen von Verkehr und Arbeitswelt passe. Körpermodellierungen und -erfahrungen hätten hohe gesellschaftspolitische Relevanz, welche unterschätzt würde, wenn z. B. allerorten nur von Bewegungsarmut gesprochen werde (vgl. Rumpf 1996a: 9). Die Körperdisziplinierung orientiert sich am »Normalen« und stellt durch die Verkörperung von Werten in einem bestimmten Raum zugleich Normalität her. Abweichenden droht damit – wie Pongratz es ebenfalls formuliert – als mögliche Sanktion der soziale Ausschluss. »Denn vor allem Einzelwissen und Einzelkönnen –

6 Zu den unterschiedlichen Perspektiven und Fragestellungen von Elias und Foucault vgl. Kap. »Disziplin, Macht und Selbstsorge«.

wenn Menschen nicht über den Normalkörper in einer Gesellschaft, einer Kultur verfügen, dann sind sie out. Es ist ein Curriculum, das nirgends aufgeschrieben ist – das aber mitläuft bei allen Belehrungen und Einflußnahmen.« (Rumpf 1999: 24)

Mit dieser Untersuchung deckt Rumpf auf, was diese Art räumlich festgelegte und Zeit zergliedernde Wissensvermittlung impliziert und nach sich zieht: die Schärfung von Einzelsinnen beispielsweise, um zu messen, zu vergleichen, zu verbessern und zu steigern. Dies bringe eine Engführung sozialer Erfahrung mit sich. Denn nur wenn die Lehrpraktiken die Inhalte auf Distanz hielten, seien Lernvorgänge bei Schülern identifizierbar und steuerbar. »Die Sinnes-Disziplin schafft die isolierbare, kontrollierbare, durch Übung immer weiter zu vervollkommnende Seh-, Hör- Tastfertigkeit, welche sich befreit von der Bindung an Praxis, an Lebensgeschichte, an Sinn- und Machtzusammenhänge.« (Rumpf 1981: 72) In diese »Sinnes-Disziplin« seien sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen einbezogen, wie gerade die historischen Quellen, z. B. Vorschriften für das Lehrerverhalten, zeigen. Die Lerngruppe mit ungeordneten Körpern muss geordnet werden, denn die Körper bestimmen auch die Qualitäten der Inhalte und Tätigkeiten. Was gelernt werden kann und was nicht, konstituiert die Art des Bezugs auf die Lehrgegenstände mit.

Zur Aktualität dieser »neuralgischen Punkte« (ebd.: 68), wie Rumpf die von ihm ausgewählten Beispiele bezeichnet, bemerkt er, dass es zwar den Anschein haben könne, hier lediglich das Ausgefallene, längst Vergangene wieder hervorgeholt zu haben – die Starrheit der Schule habe sich doch längst gelockert –, die Tiefenstrukturen des Schullernens hätten sich jedoch gehalten bzw. perfektioniert. Gerade die Lockerung äußerer Kontrollen forcieren die Intensivierung innerer Kontrollen, wie es auch Pongratz zeigt. Aktuelle Schulprobleme, so Rumpf, rührten auch aus der Annullierung des Körpers und der damit einhergehenden Überlastung der Sinne. »Die übergangene Sinnlichkeit« ist Gegenstand seiner Analysen und zugleich die Botschaft: das Leiblich-Sinnliche wieder einzubeziehen, und zwar nicht im Sinne einer »Domestikation« (ebd.: 227) als das zu bearbeitende, welches lediglich Randbedingung sei oder störe, sondern um überhaupt zu ermöglichen, die Aufmerksamkeit darauf zu richten.

Zu fragen bleibt, was es heißt, wenn Sinnlichkeit unterdrückt wird, und was sich ändern würde, wenn mehr Sinnlichkeit geweckt, zugelassen, gefordert werden würde. Welche Konsequenzen hat das und in wessen Interesse geschähe dies? In einem späteren Text, der Teil des Zeitschriftenkorpus ist, beschreibt Rumpf als eine Konsequenz den Verlust der Fähigkeit, sich auf Fremdes einzulassen. Es fehle die Übung, mit Gebärden und Gefühlen umzu-

gehen, die Befremden wecken (vgl. Rumpf 1996a: 9). Zudem sei die Sprachfähigkeit nicht isoliert von der Fähigkeit zu betrachten, sich leiblich in der Welt zu bewegen (Rumpf 1999: 29). Mit Blick auf reformpädagogische und »subjektfreundliche Initiativen« (Rumpf 1981: 204) warnt der Autor aber auch davor, unvermittelte Regungen nun stattdessen unbesehen als authentische Erfahrung zu werten. Offen bleibt dabei allerdings, was dann an dieser Stelle stehen soll. Ebenso wenig wie die Zivilisierung oder Disziplinierung als quasinatürliche Prozesse angesehen werden dürfen (ebd.: 61) – womit sie gewissermaßen in den Praktiken getarnt und zugleich selbstverständlich gemacht werden – kann nun meines Erachtens ein anderer – sinnlicherer – Zustand nicht einfach als der natürliche angesehen werden.

Die Studien von Pongratz und Rumpf betrachten den Körper in der Institution Schule und im Prozess pädagogischer Praktiken aus einer historischen und teilweise ähnlichen wissenschaftstheoretischen Perspektive. Dabei erscheinen dieselben pädagogischen Praktiken auf der Oberfläche; der Körper wird aber jeweils unterschiedlich betrachtet, je nachdem ob der Fokus auf einer wieder herzustellenden Sinnlichkeit oder auf machtvollen Steuerungspraxen und einer Machtkritik (die bei Rumpf impliziert sind) liegen. In einer neueren Untersuchung mit dem Titel »Biopolitik im Klassenzimmer (2003) kritisiert Marcelo Caruso – ebenfalls die Analysen Foucaults aufnehmend – die Ausführungen von Pongratz dahingehend, dass er im Anschluss an Foucaults »Überwachen und Strafen« zu sehr die Mechanismen der Disziplin in den Vordergrund rücke (ähnlich die Kritik Balzers 2004). Dies seien aber nicht die einzigen Techniken, die »disziplinarisch« wirken. Auf der Grundlage einer breiten Rezeption Foucaults in den letzten Jahren, insbesondere seiner späteren Werke, ergänzt und relativiert Caruso Pongratz wie auch weitere Autoren, die sich in den 1980er Jahren mit der Schule als Disziplinarinstitution beschäftigt haben (vgl. Caruso 2003: 33). Er begreift Unterricht als eine »Regierungssituation«, die spezifische pädagogische Formen annimmt (Caruso 2003: 15, 18). Unterricht stellt für ihn »eine operative Instanz der Erziehung dar, die durch codierte Techniken, wiederholende Verfahren und die Regierung kleinster Prozeduren den besonderen Charakter der intendierten Regelmäßigkeit des Kleinen aufweist« (ebd.: 25f.). In der Schule wird demnach nicht nur eine bestimmte institutionelle Ordnung hergestellt, sondern es mussten und müssen – historisch mit der Etablierung der Volksschule als Masseninstitution – die Wachstumsprozesse junger Menschen innerhalb von »Kollektiven« »geführt«, gefördert und geleitet werden. Caruso spricht hier von pädagogischer Regulierung (ebd.: 47). Er stellt sie als einen neuen Ansatz dar, der sich im Laufe des 19. Jahrhunderts entwickelte. Die Heranwachsenden selbst sollten in diese Regulierung aktiv eingebunden werden. Damit einher-

gehend seien unter evolutionstheoretischen Einflüssen Ende des 19. Jahrhunderts mentale Wachstumsprozesse zu unhinterfragbaren Prämissen bei der Gestaltung von Unterricht geworden. Eine zentrale Rolle sei in diesem Prozess der Reformpädagogik zuzurechnen: »Unter Umständen bildete die sog. Reformpädagogik die Vollendung bzw. Überspitzung dieses regulierenden Ansatzes.« (ebd.: 51)

Die auf den Körper einwirkenden Disziplinen können als methodische Basis des Durchbruchs der Volksschule als Massenschule angesehen werden. Wie sich zeigen wird, ist diese Grundlegung aktuell immer noch von Bedeutung. Hier kann es nicht um die detaillierte Darstellung der historischen Prozesse innerhalb der Pädagogik in Bezug auf den Einsatz des Körpers innerhalb ihrer spezifisch machtförmigen Praktiken gehen. Deutlich sollte jedoch die Verbindung der Geschichte der Pädagogik bzw. des Schulsystems mit der des Körpers geworden sein, also die Tatsache, dass pädagogische Praktiken vielfach Körperpraktiken sind und somit spezifische Körper hervorbringen. Trotz der Erweiterungen, die Caruso dieser Schulgeschichte hinzufügt, habe ich die Studien von Pongratz und Rumpf ausführlich dargestellt, da sie in Bezug auf das historisch entstandene Verhältnis von Schule und Körper nach wie vor relevant sind und dieses Verhältnis sonst nicht in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird. Nach wie vor ist, wie Walter Herzog in einem Aufsatz zum »Körper als Thema der Pädagogik« konstatiert, »die Reflexion der Pädagogik auf diese ihre Vergangenheit [...] eigenartig bescheiden« (Herzog 1985: 281).

Körper, Schule und Geschlecht – aktuelle ethnographische Studien

Mit diesem Resümee stellt sich die Frage, welche Forschungsarbeiten gegenwärtig zum Verhältnis von Körper und Schule aktuell sind, was zugleich einen weiteren zentralen Ausgangspunkt meiner Untersuchung markiert. In der letzten Dekade wurden im deutschsprachigen Raum einige für das in-frage stehende Thema aufschlussreich erscheinende empirische Studien im Schnittpunkt von Schul- und Geschlechterforschung publiziert (Breidenstein/Kelle 1998; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004; Güting 2004; Ter-vooren 2006). An sie knüpfe ich gleich auf mehreren Ebenen an: in Bezug auf den Forschungsgegenstand, hinsichtlich methodologischer Prämissen sowie bei der Frage möglicher methodischer Herangehensweisen.

Der Körper gerät in den Untersuchungen in zweierlei Hinsicht in den Fokus: zum einen, indem die Studien in der Regel Interaktionen innerhalb der Schule betrachten und dazu ethnomethodologische bzw. symbolisch-interak-

tionistische Theoriekonzepte zugrunde legen. An interaktiven Vorgängen ist der Körper unmittelbar beteiligt, sie finden unter anderem mittels des Körpers statt, so dass ihre Beschreibung vielfach Körperpraktiken einschließt. Zum anderen haben sie Prozesse der Geschlechterkonstitution zum Gegenstand, für die, wie bereits erwähnt, der Körper unweigerlich eine Referenz bildet. Wurden bis Anfang der 1990er Jahre empirische Untersuchungen häufig im Rahmen des Konzepts geschlechtsspezifischer Sozialisation sowie der Debatte um Koedukation durchgeführt und so die mehr oder weniger passiven Einschreibungen und Differenzen zwischen Jungen und Mädchen betont, wendet sich die seit dieser Zeit neu konstituierende Kindheits- ebenso wie die Jugendforschung gegen die vorherrschenden Sozialisationstheorien (vgl. Tervooren 2006: 10ff.). Die Forschungsbereiche heben stattdessen die Eigenaktivität der Heranwachsenden hervor. Ein solcher Perspektivenwechsel vollzieht sich zeitgleich auch in der Geschlechterforschung. Fortan stehen mit dem Konzept des »Doing Gender« alltägliche Praxen der Herstellung von Geschlecht im Mittelpunkt. Mit dem so formulierten Konzept begreifen Candace West und Don H. Zimmermann (1991) Geschlecht als etwas, was jemand tut, und nicht als etwas, was jemand besitzt oder als Eigenschaft von Personengruppen zu begreifen wäre. Die beobachtete Realität gilt also nicht als gegeben, sondern als »gemacht«. In der Konstitutionsperspektive des »Doing ...«, welche von verschiedenen Autorinnen auch auf andere Prozesse hinsichtlich zentraler sozialer Kategorien übertragen wird, wie »Doing Adult« (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004: 182) oder »Doing Adolescence« (Breitenbach 2005: 81), interessiert die jeweilige Praxis der Erzeugung von Bedeutung. Damit werden interaktive Herstellungsprozesse und der darin eingebundene Körper relevant. Dies schlägt sich auch in den ethnographischen Studien zur Geschlechterkonstitution in der Schule nieder, auf die ich kurz im Einzelnen verweisen möchte, wobei ich sie hinsichtlich ihrer Thematisierung des Körpers betrachte.

Die Studie »Geschlechteralltag in der Schulklasse« von Georg Breidenstein und Helga Kelle (1998) führt in die Laborschule Bielefeld. Dort beobachteten die beiden Forschenden SchülerInnen vom vierten bis zum sechsten Schuljahr. Sie behandeln die Bedeutsamkeit der Geschlechterunterscheidung als empirische Frage und rekonstruieren die Situationen und Praktiken, in der die Differenzierung in Jungen und Mädchen relevant wird (Breidenstein/Kelle 1998: 15f.). Indem sie den situativ eingebundenen Gebrauch analysieren, mit dem die Kategorie Geschlecht innerhalb der »Sortierung« von Kindern oder in pädagogischen Praxen ins Spiel gebracht oder auch abgeschwächt wird, beziehen sie je nach Bedeutsamkeit bestimmte Körperpraktiken ein. So beispielsweise wenn SchülerInnen bereits allein durch ihre körperliche Anwesen-

heit und ihr »Nichts-Tun« andere behindern, womit deutlich wird, dass es unmöglich ist, sich als SchülerIn während des Unterrichts der Klasse und dem Raum physisch zu entziehen (ebd.: 79). Auf andere Situationen werden die Forschenden aufmerksam, indem sie z. B. im Prozess der Geheimnisproduktion innerhalb kleiner Gruppen von SchülerInnen selbst – körperlich – ausgeschlossen werden. Die Körper der Kinder bilden untereinander eine geschlossene Formation, womit Außenstehende draußen gehalten werden (ebd.: 111). Im Rahmen von Beziehungsgefügen und Freundschaften spielen in der ethnographischen Beschreibung zudem die Körperkontakte unter den SchülerInnen eine wichtige Rolle (ebd.: 123).

Körperliche Berührungen betrachten auch Lothar Krappmann und Hans Oswald in ihrer bereits in Mitte der 1980er Jahre durchgeführten Studie »Alltag der Schulkinder« (1995) als Teil des Mit- und Gegeneinanders von Jungen und Mädchen. Ihre Beobachtungen führten sie in ersten, vierten und sechsten Jahrgängen von Berliner Grundschulen durch. Dabei ging es ihnen primär um die Interaktionen unter Gleichaltrigen und deren Aushandlung von Problemen (Krappmann/Oswald 1995: 18). Hinsichtlich körperlicher Kontakte kommen sie zu dem Ergebnis, dass es im Gegensatz zum Umgang unter Erwachsenen eine Vielzahl von unterschiedlichen Berührungssituationen und -szenarien gibt. Sie interpretieren dies als eine Form des Lernens, in der Sensibilität für Zärtlichkeit wie auch unerwünschte Nähe und körperliche Integrität entwickelt werden (ebd.: 198). Zugleich schildern sie ein mit zunehmendem Alter wachsendes körperliches Interesse am jeweils anderen Geschlecht, das sie aus den über die Beobachtungszeit hinweg häufiger werdenden Berührungen ableiten. Interessant ist diese Beobachtung, da die Körperkontakte sich häufig durch Ambivalenzen auszeichneten. Eindeutig positive Berührungen gab es wohl kaum, so dass meines Erachtens zu fragen ist, ob und inwiefern es den SchülerInnen notwendig erscheint, mehrdeutige Botschaften zu erzeugen und damit Situationen vieldeutig und offen zu halten.

Während diese beiden Studien jeweils Grundschulklassen in den Blick nehmen, positionieren Hannelore Faulstich-Wieland, Martina Weber und Katharina Willems (2004) sowie Damaris Güting (2004) ihre Forschung in den Unterricht eines Gymnasiums, um herauszufinden, welche sozialen Prozesse zwischen Lehrkräften und SchülerInnen erfolgen, die Aufschluss über die Bedeutung der Kategorie Geschlecht im Schulalltag geben. Ausgangspunkt ihres Kooperationsprojektes ist, dass die Adoleszenz Geschlechterverhältnisse in der Schule neu definiere, wobei unklar sei, wie die dort stattfindenden Interaktionen dazu beitragen (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004: 21f.). Mit dieser Perspektive betrachten sie Genderkonstitutionen bei 13- bis 15-Jährigen. Da Geschlechterdifferenzen vielfach am Körper festgemacht werden, ste-

hen unter anderem körperbezogene symbolische Inszenierungspraktiken im Fokus der Untersuchung, wie beispielsweise optische Präsentationsstrategien, die am Körper durch Kleidung offenbar werden. Als besonders bedeutsam stellen Faulstich-Wieland et al. den Zusammenhang zwischen den Inszenierungen des Erwachsenwerdens mit denen des Geschlechts heraus (ebd.: 222). Güting betont die institutionelle Geschlechtszugehörigkeit sowie die bereits erwähnten optischen Vergegenwärtigungen, auf denen die Faktizität individueller Geschlechtszugehörigkeit gründe (Güting 2004: 219f.).

Die ausgehende Kindheit ist auch Gegenstand in Anja Tervoorens Studie »Im Spielraum von Geschlecht und Begehren« (2006). Sie untersucht den Übergang zur Jugend als kulturelles Projekt der Verkörperung, an dem die Kinder selbst aktiv mitarbeiten und das sich in fortwährend wiederholenden und sich ständig verändernden Prozessen des Einübens von Geschlecht und Begehren vollzieht. Die Studie wurde an einer sechsstufigen Grundschule durchgeführt. Neben Schulhof-Beobachtungen wertet Tervooren Videoaufnahmen einer Mädchen- und einer Jungen-Clique aus. In der Peergroup werden Geschlechterinszenierungen erprobt, vorgeführt, angenommen, wieder verworfen und neu inszeniert. Die Ethnographin fokussiert vor allem die Körperpraktiken der Kinder und beschreibt diese als Einübung von bezeichnenden Körperstilen (Tervooren 2006: 35). Diesen Stilisierungen sei regelrecht die »Arbeit« anzusehen, die Kinder in das Verkörpern von Erwachsenwerden »investieren«. Sie seien nicht unbedingt auf körperliche Veränderungen im Zuge der Pubertät zurückzuführen, sondern vielfach werde ein noch fiktionaler Körper evoziert, der in der Übertreibung einen Überschuss an Bedeutung produziere (ebd.: 227). Die Körperstile bezeichnet die Autorin zwar als männliche oder weibliche, jedoch nehmen vor allem die Mädchen ein Kontinuum zwischen diesen »Polen« war. Das Changieren kann auch deshalb aufgezeigt werden, weil Tervooren die beobachteten Rituale nicht unmittelbar vor dem Hintergrund gegebener Zweigeschlechtigkeit interpretiert. Sie bezieht nämlich sowohl die Körperpraktiken, sie durchziehende Diskurse wie auch Aspekte der Macht unter Kindern in die Interpretationen mit ein.

In dieser Reihe von Studien thematisiert die von Tervooren die Einsatzweisen des Körpers empirisch und theoretisch am stärksten. Der Schulalltag, der in den anderen Untersuchungen im Vordergrund steht, tritt dafür ein wenig zurück, zumal die Beobachtungen außerhalb des Unterrichts stattfanden.⁷

7 Innerhalb des DFG-Sonderforschungsbereiches »Kulturen des Performativen« gibt es allerdings ein weiteres Forschungsprojekt, das das Augenmerk auch auf Unterricht bzw. insbesondere Übergänge von Unterricht und Pause lenkt (Göhlich/Wagner-Willi 2001). In drei Schulklassen in den Jahrgängen 4-6 wurden Mikrorituale, wie z. B. Übergangsrituale, im Schulalltag sowie außeralltägliche Makrorituale, z. B. Feste, erfasst und somit Typen von Ritualisierungen gene-

Von Unterrichtsbeobachtungen geht dagegen Georg Breidenstein in einer weiteren Forschung aus, deren Publikation mit dem Titel »Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob« (2006) überschrieben ist. Hier stehen nicht genderspezifische Sichtweisen bzw. die Frage nach der Konstruktion von Geschlecht im Vordergrund, sondern die Frage, was SchülerInnen eigentlich im Unterricht tun und wie sie es tun (Breidenstein 2006: 9). Ausgangspunkt ist, dass Unterrichtssituationen weitaus komplexer sind, als allein unter dem Aspekt der Wissensvermittlung zu fassen ist. Zeitgleich vollziehen sich vielfältige Aktivitäten: In unterschiedlichen »Räumen« innerhalb des Schulraums finden ganz verschiedene, mehr oder weniger auf den Unterricht bezogene Handlungen statt, die sich häufig anhand von körperlicher Gesten beobachten lassen, beispielsweise beim Melden (ebd.: 99) oder im Gegenzug beim Versuch zu vermeiden »drangenommen« zu werden (ebd.: 102). Zu fragen sei nach den interaktiven Funktionen dieser Praktiken, die letztlich auch auf die des »Lehrerjobs« bezogen werden müssten, um eine sozialwissenschaftliche Theorie des Unterrichts formulieren zu können (ebd.: 264).

Die vorgestellten Studien unterscheiden sich in ihren Schwerpunkten, ihren Fragestellungen und teilweise auch in ihren theoretischen Bezügen. Sie haben jedoch eine Gemeinsamkeit: Es handelt sich um Schul-Ethnographien. Ethnographische Forschung betrachtet die jeweils untersuchte Kultur in ihrem alltagsweltlichen Vollzug. Tendenziell rücken die EthnographInnen in den Studien die SchülerInnen und deren Interaktionen ins Zentrum bzw. interpretieren (soweit möglich) jeweils aus der Sicht der beteiligten SchülerInnen bzw. LehrerInnen. Während die zuvor dargestellte historische Forschung notwendigerweise auf dem Studium von Quellen anhand verschiedener Text- und Bildmaterialien beruht, findet hier die Datenerhebung unmittelbar vor Ort statt. So ist der Titel von Breidensteins Studie auch in diesem Sinne zu verstehen: Nicht nur die SchülerInnen, sondern auch die Forschenden nehmen am Unterricht teil (Breidenstein 2006: 9). Teilnehmende Beobachtung wird dabei meist mit weiteren Verfahren qualitativer Forschung verknüpft, so dass vielfältige, sich ergänzende und kontrastierende Materialien vorliegen (Friebertshäuser 1997; Lüders 2000). Die Diskussion der methodologischen Prämissen sowie des methodischen Vorgehens in den einzelnen Untersuchungen, die konkreten Möglichkeiten, Probleme und Grenzen der Datenerhebung und des ethnographischen Schreibens lassen sich durch den gemeinsamen ähnlich strukturierten Feldbezug für die eigene Reflexion nutzen (vgl. Kap. »Diskurs-

riert. Rituale, verstanden als symbolisch kodierte Körperprozesse, stellen soziale Realität her, sie schreiben über die Erzeugung von Emotionen gemeinsame Werte und Normen einer Gruppe oder Institution in die Körper ein (Wulf 2001a: 91).

analytische Ethnographie«). Darüber hinaus kontrastieren die Ergebnisse der Studien eigene Beobachtungen, bestätigen oder hinterfragen sie, so dass sie zur Validierung beitragen. In diesem Sinne werde ich mich im empirischen Teil an einigen Stellen auf diese Forschungen beziehen.

Tervooren kritisiert, dass in derart angelegten Untersuchungen und mit der sozialkonstruktivistischen Fokussierung auf die Interaktion der Subjekte strukturellen Aspekten und gesellschaftlichen Normen nur ungenügend Rechnung getragen werde. »Die Frage jedoch, woher die symbolischen und materiellen Ressourcen für diese Konstruktion stammen, gerät aus dem Blick und damit auch die Chance, den Bezug auf Normen und Traditionen einzubeziehen.« (Tervooren 2006: 16) Methodisch bearbeitet Tervooren dieses Problem, indem sie Beobachtungen und Befragungen, insbesondere Gruppeninterviews kombiniert, wodurch Netze von Argumentationen für die beobachteten Praktiken sichtbar werden, die auf solche »Traditionen« verweisen. Auch Kelle und Breidenstein rekonstruieren Konzepte der Kinder, mit denen diese sich ein Bild von Entwicklung, Geschlecht und Sexualität machen. Sie fragen nach den Sexualitätsdiskursen, die sie beispielsweise in Kommentierungen des Handelns anderer führen (Breidenstein/Kelle 1998: 165f.), oder danach, wie sie über die Altersangemessenheit von bestimmten Praktiken denken (ebd.: 255ff.). Damit werden Diskurse angeschnitten, die Situationen präfigurieren und vorab einen Rahmen für Be-Deutungen schaffen. Diese vorgenommenen Deutungen wiederum werden in konkreten Situationen aktualisiert, festgeschrieben aber auch verändert. Solche diskursiven Strategien rekonstruiert ebenfalls als Teil einer ethnographischen Arbeit Cordula Weißköppel (2001), in der sie zeigt, wie SchülerInnen in Alltagssituationen ethnische Differenzen produzieren. Bezogen auf einen Fall der Verweigerung zweier Schüler, am Sexualkundeunterricht teilzunehmen, untersucht sie argumentative Figuren im Gespräch mit dem Klassenlehrer, die die verschiedenen Sinnkonstruktionen und die Funktionen unterschiedlicher diskursiver Praktiken und so die Dimensionen des Falls aufzeigen (Weißköppel 2001: 216ff.).

All diese Bestrebungen, die beobachtbaren Interaktionen und individuellen Sinnzuschreibungen in ihrer Wechselseitigkeit mit gesellschaftlichen Strukturen und Diskursen zu beschreiben, bieten Anhaltspunkte für meine Arbeit, in der ich frage, wie und innerhalb welcher Diskurse sich das Verhältnis von Körper und Schule gestaltet und wie in unterschiedlichen Kontexten der Körper zum Einsatz kommt. In den drei letztgenannten Studien werden unterschiedliche Dimensionen aufeinander bezogen, die für mein Vorhaben, ethnographisches und diskursanalytisches Vorgehen sowie damit verbundene Theoriekontexte zu verknüpfen, interessant sind. Um dies weiter zu konkretisieren,

werde ich im nächsten Schritt in die theoretischen Bezüge meiner Arbeit einführen und zugrunde gelegte Begriffe klären, um dann anschließend das Forschungsfeld dieser Untersuchung zu betreten und das Vorgehen vorzustellen.