

Körperspuren

Erinnerungsgeschichten an Körperlichkeit in der Schule

Kerstin Witt-Löw

»Der Professor¹ wiederholte die Frage lautstark und unfreundlich. Sie spürte, wie sich das Blut in ihrem Kopf ansammelte, ihre Ohren sahen wahrscheinlich aus wie zwei Scheiben einer überreifen feuerroten Tomate. Ihr wurde heiß und kalt zugleich. Sie wusste keine Antwort auf die gestellte Frage.«

Dieses Zitat stammt aus einer Erinnerungsgeschichte, die von einer Studentin zum Thema »Prüfungssituation in der Schule« geschrieben wurde. Seit über acht Jahren verfassen Lehramtsstudierende der Universität Wien² Erinnerungsgeschichten über eine Episode ihrer Schulzeit, die mit der Methode der Kollektiven Erinnerungsarbeit³ nach Frigga Haug bearbeitet werden. Seit wenigen Jahren werden auch Situationen aus der Perspektive als Junglehrer:in beschrieben. Durch die intensive Auseinandersetzung mit Themen, die aus den Geschichten herausgearbeitet und mit pädagogischer Literatur vertieft werden, sollen – so das Ziel der Lehrveranstaltung – die Handlungsmöglichkeiten als (zukünftige) Lehrer:innen erweitert werden.

Fast 200 dieser Erinnerungsgeschichten wurden von den Autor:innen für weitere Forschungszecke zur Verfügung gestellt. Auf diese Geschichten be-

-
- 1 Im österreichischen Schulalltag werden Lehrer:innen von Schüler:innen als Professor:innen bezeichnet und mit »Herr/Frau Professor:in« angesprochen.
 - 2 Diese Lehrveranstaltungen wurden im Diplomstudium in den Bereichen »Erziehen und Beraten« und »Pädagogische Professionalität« angeboten und sind im Master-Studium dem Modul »Forschungsmethoden: Professionsverantwortung, Evaluation und Practitioner Research« zugeordnet.
 - 3 Die Methode der Kollektiven Erinnerungsarbeit wurde von Frigga Haug und anderen feministisch-sozialistischen Forscher:innen in den 1970er Jahren entwickelt und in zahlreichen Publikationen beschrieben, etwa Haug (1990).

zieht sich der folgende Text, der als Erkundung von Körperspuren in diesen Erinnerungen, von Auffälligkeiten, Mustern und Leerstellen in den Geschichten zu verstehen ist, an die sich Überlegungen für die Lehrer:innenbildung anschließen.

Die Arbeit mit Erinnerungsgeschichten geht von folgenden Annahmen aus: Erinnerungen werden als ein Konstrukt verstanden, durchzogen von Leerstellen, Verfälschungen und nachträglich hergestellten Bezügen. In der Analyse der Geschichten interessiert genau dieses Konstrukt, es geht nicht um eine »objektive Wahrheit«. Erinnert werden Ereignisse, die eine besondere Bedeutung für die Autor:innen haben. Oft sind dies Situationen, die mit heftigen Emotionen verbunden waren. In vielen Geschichten werden Gefühle der Angst und Scham beschrieben. Es gibt aber auch positiv überraschende Situationen mit Stolz und Beglückung sowie Kombinationen ambivalenter Gefühle.

In den individuellen Erlebnissen und Erfahrungen zeigen sich kollektive Muster, in denen die Lernverhältnisse zum Ausdruck kommen, die (auch) in der Institution Schule tradiert werden, wie etwa die informellen und formellen Regeln, die Rollen von Schüler:innen und Lehrer:innen, Rituale, Lernsettings oder Modi der Definition, Überprüfung und Bewertung von Leistungen.

1. Körper außer Kontrolle

Die Studierenden einigen sich in ihren Arbeitsgruppen jeweils auf eine Überschrift, zu der passend sie ihre Schulgeschichten schreiben. »Körperlichkeit« war in all den Jahren nur einmal das gewählte Thema, es gibt aber in allen Geschichten Körperspuren, die im Folgenden herausgearbeitet werden.

1.1 Angst und Stress

Das Thema »Eine Prüfungssituation«, aus dem das einleitende Zitat stammt, wurde hingegen außerordentlich häufig gewählt. Diese auffällige Häufung sowie die sich ähnelnden Beschreibungen der Situation lassen vermuten, dass hier Erfahrungen gemacht werden, die in unserem Schulsystem verbreitet sind und die sich in besonderer Weise negativ in der Erinnerung halten. Dabei werden diese sehr unangenehmen Situationen durch körperliche Reaktionen beschrieben, die die Leser:innen nachvollziehen können und die sie in Gefühlslagen übersetzen. Angst und Stress drücken sich etwa durch Schweiß,

Herzrasen, Zittern oder Erröten aus. Die Dramatik der Situation ist durch die Unmittelbarkeit der Beschreibung von Körperllichkeit erhöht.

Gemeinsam ist den Geschichten, dass sich die Autor:innen als vereinzelt, allein und sprachlos beschreiben – ausgeliefert der Situation und den eigenen bizarren Körperreaktionen. Diese werden bildhaft geschildert und wirken wie in einem Film der Selbstbeobachtung des eigenen Körpers. Die Beschreibungen enthalten eine Kombination aus Gespürtem und Gefühltem und den nach außen sichtbaren körperlichen Zeichen, die von der Umgebung wahrgenommen werden können.

Die Geschichten zeigen auch, dass beruhigende und bestätigende Interventionen der Lehrpersonen oder von Mitschüler:innen in diesen Situationen hilfreich sein können. Obwohl Prüfungssituationen ein wichtiger und regelmäßig vorkommender Bestandteil des Schullebens sind, wird – so die Erfahrung der Studierenden als ehemalige Schüler:innen – der Umgang mit Aufregung, Stress und Angst und den körperlichen Symptomen im Schulunterricht nicht thematisiert. Zukünftige Lehrer:innen sollten daher lernen, welche Unterstützung sie ihren Schüler:innen im Umgang mit und in schulischen Stresssituationen geben können und wie sie in der Gestaltung ihres Unterrichts angstzeugende Situationen vermeiden können. Denn, wie viele Geschichten zeigen: Angst verhindert Lernen.

1.2 Tränen

»Sie hörte die strenge Stimme des Professors: ›B, wieder mal ein Fünfer. Du wirst es bei mir nie schaffen, du bist einfach zu blöd für Englisch. Stille! Der nächste Augenblick verlief wie in Trance. Ganz langsam sank sie in den Untergrund. [...] Sie wollte nur noch weg, weg aus der Klasse, weg aus der Stadt, weg vom Planeten Erde, wo es keine gemeinen, ungerechten, unfairen Englischlehrer mehr gibt. Die Tränen schossen ihr wie ein Wasserfall aus den Augen und während sie aus der Klasse hinauslief, hörte sie nur noch die Stimme eines Mitschülers, der für sie Partei ergriff.«

Aufregung, Stress, Angst, aber auch Scham werden körperlich beschrieben, als ungewohnte und unangenehme Sensationen. Einen emotionalen Höhepunkt bilden Tränen, sie sind der körperliche Gau. Erinnerungsgeschichten, in denen Tränen vorkommen, werden als Drama konstruiert, es sind oft Situationen, in denen mit den Tränen die völlige Hilflosigkeit und Handlungsunfähigkeit ausgedrückt wird. Beschrieben werden Tränen nach einem Ver-

sagen, Tränen der Verzweiflung, Tränen der unterdrückten Wut (etwa über eine empfundene Ungerechtigkeit), aber auch Tränen, wenn (unerwartet) An- teilnahme ausgedrückt wird.

Tränen führen in den Geschichten oft zu einem Wendepunkt. Denn auf Tränen wird häufig reagiert. Tränen lösen Gefühle bei den direkt Beteiligten oder indirekt Beobachtenden aus. Mitgefühl, Mitleid, manchmal auch Scham, dass eine Situation so eskalieren konnte, werden in den Geschichten beschrieben. Den Autor:innen selbst sind ihre Tränen unangenehm und peinlich, ebenso wie mitleidige Reaktionen. Flucht aus der Situation, wie in der Textpassage beschrieben, ist ein verständlicher Impuls. In der Schule wird die Toilette zum einzigen Ort, an den sich Schüler:innen zurückziehen können.

Tränen fordern eine Reaktion von Lehrpersonen, sie führen zu Interventionen. In den Geschichten, die Junglehrer:innen aus ihrer Sicht als verantwortliche Pädagog:innen beschreiben, stechen Tränen als Thema ebenfalls heraus. Zentral dabei ist die eigene Hilflosigkeit im Umgang mit Tränen bei Schüler:innen. Oft ist der erste Impuls zu trösten, gleichzeitig gilt es aber in der Rolle als Lehrer:in, körperliche und persönliche Grenzen zu beachten. Dabei sind es in den Geschichten meist nicht Situationen im eigenen Unterricht, die zu den Tränen führen, sondern Mobbing-Erlebnisse, Probleme in der Familie oder Ungerechtigkeiten von anderen Lehrer:innen – Situationen also, die Interventionen außerhalb des Klassenzimmers erfordern, die gleichzeitig oft unübersichtlich und unklar sind. Zeit und ein geschützter Raum sind hier notwendige Rahmenbedingungen, damit weinende Schüler:innen sich wieder sammeln und sich gegebenenfalls aussprechen können.

1.3 Blut

Körperflüssigkeiten erscheinen in den Geschichten als ein Tabu und werden als schambesetzt erlebt. Dies gilt für Tränen und auch für Menstruationsblut,⁴ wie die folgende Zusammenfassung einer Geschichte zeigt:

Die Autorin schreibt konzentriert eine Geografie-Prüfung. Als alle Schüler:innen ihre Arbeiten vorne im Klassenzimmer abgeben müssen, bemerkt sie, dass ihre noch dazu helle Hose von Blut nass ist. Sie schämt sich und weiß nicht, was sie tun soll. Sie bleibt sitzen und sucht verzweifelt in ihrer

⁴ Nur in einer Geschichte über eine Mobbing-Situation wurde bisher Urin erwähnt. Ein Schüler wurde von Mitschülern, darunter auch der Autor der Geschichte, verhöhnt und verlacht, weil er sich angeblich »in die Hose gemacht hat«.

Tasche nach einem Schal. Der Lehrer schreit sie an – er interpretiert ihr Verhalten wohl als Schummel-Versuch –, nimmt ihr die Arbeit weg und geht. Sie weint. Erst in der Pause, als auch die meisten Buben die Klasse verlassen haben, kann sie sich einen Schal umwickeln, sie erhält Taschentücher von Mitschülerinnen und wechselt in der Toilette in ihre Sportleggings. Von ihrer Klassenvorständin,⁵ die sie zufällig trifft, wird sie angesprochen, ihr kann sie die Situation schildern. Die Lehrerin beruhigt sie und verspricht, mit dem Geografie-Lehrer zu reden. Dieser spricht die Autorin allerdings in Folge nie auf die Situation an. Für die Autorin bleibt damit die tiefe Abneigung gegen die Geografie-Stunden.

Die Körperscham, die sich in dieser Geschichte auf das Menstruationsblut bezieht, ist so groß, dass die Schülerin ihre Problemlage nicht erklären kann und sogar unberechtigte Anschuldigungen in Kauf nimmt. Die Sprachlosigkeit bezieht sich auf den männlichen Lehrer, aber auch die Mitschüler sollen das wirkliche Problem nicht bemerken. Im Gegensatz dazu erhält die Autorin von Mitschülerinnen und der Klassenvorständin Hilfe und Verständnis. Menstruation – so die Geschichte – ist ein Tabu und kann nur als Thema unter Frauen angesprochen werden. Der Lehrer hält, auch nach einer Information durch die Klassenvorständin, die Sprachlosigkeit aufrecht und löst die Situation für die Schülerin nicht auf.

Noch eine zweite Geschichte thematisiert die Verständnislosigkeit männlicher Lehrpersonen beim Thema Menstruation: In einer Geschichte hat die Schülerin starke Menstruationsbeschwerden und möchte daher beim Sportunterricht nicht mitturnen. Der Lehrer glaubt ihr die Menstruationsschmerzen nicht und bezeichnet sie als Ausrede. Die Schülerin ist »wütend und irritiert«, versucht noch mitzuturnen, verlässt dann aber unter Schmerzen die Turnhalle. Sie bekommt Unterstützung von einer Lehrerin und wird nach Hause gebracht. Auch hier bleiben die Sprachlosigkeit und »keinerlei Motivation mehr für den Sportunterricht bei diesem Lehrer«. Beide Geschichten verknüpfen die negative Erfahrung mit einer anhaltenden Abneigung gegenüber dem jeweiligen Lehrer und dem Unterrichtsfach.

In jedem Klassenzimmer mit Jugendlichen wird es Mädchen geben, die gerade menstruieren – und besonders in der Pubertät erst einen Umgang da-

⁵ »Klassenvorstand« ist im österreichischen Schulsystem die Bezeichnung für Klassenlehrer:innen, also jene Lehrperson, die über mehrere Jahre hinweg für eine Klasse und ihre Schüler:innen zuständig ist.

mit entwickeln. Die selbstverständlichen, als solidarisch erlebten Reaktionen der Mitschülerinnen sowie der Lehrerinnen zeigen, dass hier auf Basis der gemeinsamer Erlebniswelt eine Sensibilität besteht (oder zumindest bestehen kann), die sich männliche Lehrpersonen erst aneignen müssen. Die Thematisierung von Sexualität und Körperlichkeit in der Lehrer:innenausbildung ist daher ein wichtiger erster Schritt.

2. Körper unter Beobachtung

Wie werden die Körper von Lehrpersonen und von Schüler:innen erinnert und wie wird der eigene Körper in den Geschichten beschrieben? Der folgende Textabschnitt fokussiert auf die Wahrnehmung von Lehrer:innen- und Schüler:innenkörpern in den Erinnerungsgeschichten und thematisiert dabei Körpernormen und Beschämung.

2.1 Lehrer:innenkörper

»Der Lehrer war ein älterer Herr und roch permanent und ziemlich penetrant nach billigem Rasierwasser, Zigaretten und Kaffee. Er erinnert sich noch heute an die üble Geruchskombination, wenn sich der Lehrer über ihn beugte, um die Hausübung⁶ zu kontrollieren.«

Lehrer:innen, das zeigen viele Geschichten, werden von Schüler:innen sehr genau wahrgenommen, optisch, akustisch und olfaktorisch. Erinnert werden optische Eindrücke: ein Kleidungsstil, Frisur, Größe und Gestalt und vor allem Blicke (manchmal durch eine Brille), die sich auf die Schüler:innen richten: forschend, prüfend, streng, stechend, freundlich. Beschrieben werden auch die Stimme, Gesten und das Bewegungsmuster der Lehrperson – zusammen mit den Blicken werden so die Kommunikationsmuster und Unterrichtspraktiken ausgedrückt, also das, was für die Schüler:innen zur Einschätzung diesen, was sie erwartet, wichtig ist.

Wird der Geruch eines Lehrers hervorgehoben, so bisher in den Geschichten immer als unangenehmer Faktor, besonders in unerwünschten körperlichen Nahesituationen, denen sich Schüler:innen nicht entziehen können.

6 »Hausübung« bezeichnet im Österreichischen die Hausaufgaben.

Lehrpersonen erscheinen auch als Projektionsflächen für Fantasien. Ein Student schildert in seiner Geschichte unter dem Titel »Ablenkungen«, wie in einer als »Hölle« erlebten Französisch-Stunde seine Gedanken auch zum gelegentlich sichtbaren »weißen Stringtanga« der »dominannten« jungen Französisch-Lehrerin wandern – es ist eine der wenigen Geschichten mit erotischer Konnotation und dementsprechendem Vokabular. Der Autor präsentiert dabei seine erotischen Gedanken als Widerstandsform, die Sexualisierung der Lehrerin erscheint als Reaktion auf die erlebte Ohnmacht als Schüler.

Angehenden Lehrpersonen sollte bewusst sein, dass sie genau beobachtet werden: Wie sie sich kleiden, welche körperlichen Eigenheiten sie haben, wie sie sprechen und wie sie sich bewegen – all das wird aufmerksam verfolgt. Sie sind den Blicken der Schüler:innen ausgesetzt, das Klassenzimmer ist aber auch eine Bühne für die Lehrer:innen. Selten bekommen sie allerdings eine Rückmeldung auf ihre Wirkung. Im Lehramtsstudium sollte die eigene Körperllichkeit reflektiert und der bewusste Einsatz von körperlichen Elementen zur Unterstützung pädagogischer Intentionen geübt werden, etwa die eigene Positionierung und Bewegung im Raum. Ein Stimmtraining könnte ebenso hilfreich sein wie konstruktives Feedback zur körperlichen Präsenz beim Erproben von pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten.

2.2 Körpernormen und Beschämung

»Wie üblich am Dienstagnachmittag steht sie in der Turnsaalgarderobe⁷: die weite Hose, die bei Hintern und Bauch gerade so passt und die stämmigen Beine gut umspielt; das weiße T-Shirt ›wurfzeltartig‹ über ihre schwammigen Kurven und die füllige Oberweite geschlagen. So weit, so fett. Sie ist bereit für die heutige Turnstunde. Es ist die letzte vor den Weihnachtsferien und somit die letzte vor der dreiwöchigen Erlösung – nämlich jene Erlösung von den Blicken, dem Gespött und der Gewalt; also all den Dingen, denen sie im Turnunterricht sonst so ausgesetzt ist.«

In dieser Textpassage beschreibt die Autorin ihren Körper, den sie als abweichend von der Norm wahrnimmt, Körperteil-sezierend genau, mit einem abwertenden, selbstquälischen Vokabular, das aus weiblichen Schönheits- und

⁷ »Turnsaal« ist der österreichische Terminus für »Turnhalle«.

Diätdiskursen vertraut klingt.⁸ Nicht zufällig spielt die Szene im Turnunterricht, denn hier steht die Körperlichkeit im Zentrum. Neben den sportlichen Leistungen werden auch die Körper und die Kleidung betrachtet und kommentiert. Die oben beschriebene Geschichte enthält eine positive Wendung für die Autorin: Die neue Turnlehrerin kritisiert nämlich eines der »Models«, also eine schlanke Mitschülerin in »knappen Hot Pants«, für ihre Sportkleidung, was die Autorin als ein Zeichen von »Gerechtigkeit« wertet: »Noch nie hat sie sich so gut in einer Turnstunde gefühlt. [...] An ihr ist heute einmal nichts falsch. Nein, heute ist es mal das Model selbst, an dem etwas nicht passt.«

Allein durch das unerwartete und Muster durchbrechende Verhalten der Lehrerin veränderten sich die Gruppendynamik und damit die Mobbing-Situation für die Autorin.

Körperscham wird auch in anderen Geschichten beschrieben. Sie kann durch Beschämung entstehen, wenn ein Körperaspekt – in den Geschichten häufig das Aussehen, also etwa Körperumfang, Hautunreinheiten oder Kleidung – öffentlich abwertend benannt wird. Dabei können diese Bemerkungen von Mitschüler:innen kommen, aber auch – und das wird als besonders beschämend erlebt – von Lehrpersonen. Körperscham kann sprachlos und einsam machen und mit einer negativen Wahrnehmung des eigenen Körpers einhergehen, wie in vielen Geschichten eindringlich geschildert wird.

Eine weitere Geschichte zum Sportunterricht stammt von einem Studenten, der diesen Unterricht »automatisch mit Gefühlen der Erniedrigung und des Versagens verbindet.« Dazu gehören »schnippische Kommentare bezüglich seines Gewichts« und die Demütigung, wenn er als Letzter in eine Mannschaft gewählt wird. Diese Episode gipfelt in einer Bemerkung des Sportlehrers, während der Autor sich »schweißgebabed und zitternd« am Barren stützt: »Ihr seht, wie viel die (Hölzer des Barrens) aushalten. Da kann man schon gscheit blad sein und die brechen trotzdem ned.«⁹ – Wie häufig in Erinnerungsgeschichten wird die einzige wörtliche Rede zu einem emotionalen Höhepunkt, der Autor selbst bleibt sprachlos, er »sackt am Barren zusammen« und flüchtet »mit letzter Kraft« auf die Toilette.

⁸ Haug beschreibt die Aneignung gesellschaftlicher Maßstäbe den weiblichen Körper betreffend: »Erst wenn ich mich als abweichend erkenne, entfalten die Maßstäbe wirkliche Kraft.« (Haug 1983: 73)

⁹ Dieser Satz im Wienerischen Dialekt bedeutet im Hochdeutschen sinngemäß: »Man kann auch sehr dick sein, die Hölzer des Barrens brechen trotzdem nicht.«

Gerade Sportlehrer:innen benötigen eine große Sensibilität für einen respektvollen Umgang mit der Körperlichkeit der Schüler:innen. Zeichen des Unbehagens, die sich in Kleidungsstil (»wurfzeltartiges T-Shirt«) und Verhalten (»gebückt und mit verschränkten Armen«) ausdrücken, werden von den Autor:innen der Geschichten gut beschrieben. Sie sollten von Lehrer:innen wahrgenommen und abwertende Kommentare zur Körperlichkeit von Mitschüler:innen selbstverständlich gestoppt werden. Das Erkennen von Mobbing und das Wissen um Interventionsmöglichkeiten in der Schule muss Teil der professionellen Ausbildung aller Lehrer:innen sein. Dazu gehört auch die schwierige, aber wichtige Aufgabe, Kolleg:innen darauf hinzuweisen, wenn sie diskriminierende oder demütigende Aussagen treffen.

3. Schule: Orte der Körperlichkeit

Die Erinnerungsgeschichten erzählen uns über Orte in der Schule, in denen unterschiedliche Regeln zur Anordnung und zum Verhalten der anwesenden Körper gelten. Ritualisierte Bewegungsmuster und restriktive Bewegungsräume zeichnen den Lernort Schule aus und vermitteln Normen und Machtverhältnisse. Dabei wird je nach Ort Körperlichkeit unterschiedlich gezeigt und wahrgenommen. Ich beziehe mich hier nur auf die drei Orte, die in den bereits angeführten Geschichten beschrieben werden: das Klassenzimmer, die Turnhalle und die Toilette.

3.1 Klassenzimmer

»Wenn er (der Lehrer) unterrichtete, dann schritt er gewöhnlich die Tafel entlang, von der einen Seite zur anderen und wieder zurück. Manchmal bewegte er sich auch durch die Tischreihen, er war beinahe immer in Bewegung. Ganz selten hielt er inne, meist nur um eine mathematische Formel oder Rechnung auf die Tafel zu schreiben. Stets spielte er dabei mit einem Stück Kreide, das er von der linken Hand in die rechte fallen ließ, dann wieder nahm und wieder fallen ließ.«

Das Klassenzimmer fungiert als Bühne mit starren und ritualisierten Bewegungsmustern. Hier ist es nur den Lehrpersonen erlaubt, sich im Raum zu bewegen, sie können Nähe und Distanz bestimmen. Schüler:innen dürfen während der Unterrichtsstunde ihren Platz nur auf Aufforderung oder

mit explizit erteilter Erlaubnis verlassen. Auch der akustische Raum wird von der Lehrperson bestimmt: Wenn sie spricht, dann sollen die Schüler:innen schweigen (und zuhören), die Lehrperson fordert Schüler:innen zum Reden auf. Diese Rituale der Machthierarchie werden in den Geschichten als unausgesprochene Selbstverständlichkeit angenommen. Erwähnt werden aus der Schüler:innenperspektive nur Episoden, in denen durch die unerwünschte Aufforderung zum Reden oder Bewegen unangenehme Situationen entstehen, etwa die schon beschriebenen Prüfungen, mit den begleitenden Gefühlen von Aufregung und Angst. Ein Beispiel: »Die Stunden bei N. liefen immer nach dem gleichen Schema ab. Er suchte sich aus der Namensliste ein Opfer aus, das sich sodann mit Sessel zum LehrerInnentisch begeben musste und dann quasi zum Abschuss freigegeben wurde.«

Situationen, in denen sich Schüler:innen allein »nach vorne«, zur Lehrperson, begeben müssen, um dann exponiert und unter Beobachtung der ganzen Klasse eine Aufgabe zu lösen, werden zumeist als unangenehm beschrieben. Aufgelöst und beendet werden können diese Situationen wiederum nur durch die Lehrperson. Aus der Perspektive eines Schülers stellt sich das so dar: »Er wollte einfach nur die Zeit durchstehen, um sich wieder auf seinen Platz setzen zu dürfen und so in der wohligen Anonymität des Klassenverbands abermals untertauchen zu können.«

Wie sehr die Hoheit über den physischen und akustischen Raum im Klassenzimmer als Machtfrage interpretiert wird, zeigen auch Geschichten, die von Junglehrer:innen über ihre ersten Unterrichtserfahrungen geschrieben wurden, denn »Unterrichtsstörungen« sind ein häufig gewähltes Thema. Als eine solche wird eine Situation erlebt, in der ein oder mehrere Schüler unaufgefordert reden, es in der Klasse laut ist, wenn Papierkugeln geworfen werden oder Schüler sich selbstdäig von ihren Plätzen erheben. Wird das unausgesprochene Regelwerk der Rollen von Schüler:innen durchbrochen, so verunsichert das, denn dieses Verhalten wird schnell als Provokation, Machtprobe und Infragestellung der Autorität der Rolle als Lehrer:in interpretiert – zumindest von den Junglehrer:innen, die die Geschichten geschrieben haben. Sie beschreiben diese Situation als Stresssituation. Durch eine veränderte und erweiterte Wahrnehmung der Situationen – nicht jede unautorisierte Bewegung ist eine Provokation – ergeben sich neue Handlungsperspektiven. Denn Lehrer:innen können ihren Unterricht gestalten und etwa die starren Bewegungsmuster durchbrechen, und sei es durch gemeinsame Konzentrations- oder Bewegungsübungen.

3.2 Turnsaal

Der Turnsaal ist, wie bereits beschrieben, ein Ort, an dem Körperlichkeit im Zentrum steht. Es geht um die körperliche Leistungsfähigkeit, beschrieben wird in den Geschichten aber auch eine veränderte, intensivere Wahrnehmung der Körper, besonders des eigenen Körpers und der Körper der anderen Schüler:innen. Situationen mit Körperscham traten in den Erinnerungsgeschichten besonders häufig im Sportunterricht auf. Sportkleidung betont die Körperperformen, beim Umkleiden in gemeinschaftlichen Räumen werden Körper genauer sichtbar, in der Nacktheit mit Haut und Haaren.

Der Sportunterricht und dessen Orte betonen zudem binäre Geschlechtszuschreibungen. Umkleideräume sind nach Jungen und Mädchen getrennt, meist auch der Sportunterricht, mit dementsprechend unterschiedlichen Sport-Schwerpunkten. Es werden in den Erinnerungsgeschichten daher Situationen innerhalb einer geschlechtlich zugeordneten Gruppe beschrieben, der Vergleich der Körper bezieht sich nicht nur auf Körpernormen, sondern auch auf Geschlechternormen. Ein Autor beschreibt, wie er als einziger Schüler mit langen Haaren deswegen von seinen Mitschülern spöttisch »Mädchen« genannt wird. Der Sportlehrer verlangt von ihm, dass er, wie die Mädchen mit langen Haaren, seine Haare mit einem Gummiband zusammenbinden muss und kommentiert das mit »schick«. Der Autor diskutiert in der Geschichte die Farbe der Zopfbänder – rosa ist besonders schambesetzt und wird vom Autor abgelehnt, schwarz wird akzeptiert und vom Schüler, wenn auch zögernd, in Kauf genommen. Denn eigentlich, so auch die Einleitung der Geschichte, turnt der Protagonist gerne und hat sich sogar für eine Sportklasse entschieden. Diese Motivation verliert sich, wenn schambesetzte Körperlichkeit in den Vordergrund rückt.

3.3 Toilette

Auffällig ist das häufige Vorkommen der Toilette in den Geschichten, nämlich als Fluchtplatz in ausweglosen Situationen. In der Schule ist dies der einzige Ort für Privatheit, ein Ort, um zumindest kurz allein sein zu können, ein Rückzugsort mit einer Tür, die geschlossen werden kann. Häufig endet eine Geschichte mit dieser Fluchtbewegung, nur selten wird beschrieben, wie sich Schüler:innen wieder sammeln, wie sie sich wieder aus dem Ort Toilette herausbewegen. Für die Gestaltung der Toilettenräume in Schulen wäre es wichtig, diese Funktion als Schutz- und Rückzugsort mitzudenken.

Noch eine weitere Funktion der Toilettenräumlichkeit wird in den Erinnerungsgeschichten erwähnt: Als Ort außerhalb der Kontrolle von Lehrpersonen wird sie zur Vorbereitung fürs Schummeln genutzt.

Erst in der Diskussion von Toiletten-Geschichten im Rahmen einer Lehrveranstaltung wurde deutlich, dass Toiletten als ›Raum außerhalb der Beobachtung‹ nicht nur als Schutz- und Rückzugsraum wahrgenommen werden: Ein Student beschrieb die Toilette als Ort der Gewalt von Mitschülern. Er hatte es daher während seiner Schulzeit bewusst vermieden, das WC in der Schule zu benutzen.

4. Leerstelle Körperlust?

Aufregung, Angst, Scham – von den Körpersensationen, die diese Gefühle begleiten, wird in den Geschichten zum Lernen in der Schule gehäuft erzählt, diese Erinnerungen halten sich sozusagen körperlich verankert. Während die negativen Körpersensationen in den Erinnerungsgeschichten ausführlich und plastisch beschrieben werden, tauchen Empfindungen wie Lust oder auch Erotik, abgesehen von zarten Verweisen auf Verliebtheit und Anziehung, nur selten auf.

Nur einige wenige Geschichten aus dem Sportunterricht beschreiben ein lustvolles, positives Körpererleben. Sie handeln von der Freude an der Bewegung und der Meisterung körperlicher Herausforderungen oder sie schildern das angenehme Erleben des Gehalten- und Unterstützt-Werdens. Körperlichkeit kann gerade im Sportunterricht auch positiv erlebt werden.

Lernen wird in den Erinnerungsgeschichten nur sehr selten als körperlich lustvolle Erfahrung beschrieben. Dass es möglich ist, zeigt ein Beispiel: Eine Schülerin »hasst« Mathematik. Dennoch findet sie sich an einem Freitagabend mit der ganzen Klasse zusammen in der Schule ein, um nach einer schlecht gelaufenen Schularbeit¹⁰ kurz vor der Matura¹¹ mit dem Mathelehrer mathematische Gleichungen zu besprechen: Denn dieser hatte die schlechte Schularbeit als sein Versagen gesehen und deshalb einen Zusatztermin organisiert. »Der Raum war wie elektrisiert«, »die Leidenschaft des Lehrers und die Liebe und Fürsorge zu seinen Schülern motivierte sie«, schreibt die Autorin, und »obwohl es ihr so schwer fiel, fokussiert und konzentriert zu blei-

¹⁰ »Schularbeit« ist der österreichische Begriff für Klassenarbeiten.

¹¹ »Matura« ist der österreichische Ausdruck für Abitur.

ben, gab sie sich Mühe«. »Der Raum füllte sich mit Motivation, Hingabe und Wissen.« »Es fühlte sich an wie das gemeinsame Stellen eines Drachens, das gemeinsame Bezwingen eines Berges«, »alles mit Hilfe eines kompetenten Anführer«. Es wurde ein »glorreicher Freitagabend«.

Wie in den lustvollen Sportgeschichten geht auch hier um Selbstüberwindung, um Herausforderungen, die gemeistert werden, und um Anstrengungen, die zu einem Erfolg führen – ausgedrückt in körperlichen Metaphern. Worte wie Leidenschaft, Liebe und Hingabe verweisen darauf, dass hier lustvolles Lernen in einem sozialen Kontext stattfindet und eine (nicht-sexuelle) erotische Komponente beinhaltet. Erst durch das Miteinander ist dieses lustvolle Lernen – angeleitet durch den Lehrer – möglich.

Schule kann also lustvolles Lernen ermöglichen, in den bisher gesammelten Erinnerungsgeschichten zeigt sich dieses jedoch nur selten. Die Studierenden wählten zum Thema »Lernen in der Schule« um vieles häufiger Erlebnisse des Nicht-Lernens und der Lernverhinderung als positive Erfahrungen. In der Lehrer:innenbildung benötigen angehende Lehrer:innen Beispiele, wie Lernen in der Schule als lustvoll, auch körperlich lustvoll, erlebt werden kann, damit nicht die eigenen (negativen) Erinnerungen der Maßstab bleiben.

Wie zu Beginn meines Beitrags erläutert sind Erinnerungsgeschichten als Konstrukte zu verstehen, sie bilden keine Realität ab. Sie können aber gerade für zukünftige Lehrer:innen ein Ausgangspunkt sein, um scheinbare Selbstverständlichkeiten und Normalitäten des Schullebens, die in jeder Geschichte stecken, in Frage zu stellen und Handlungsalternativen anzudenken – und dies mit der Methode der Kollektiven Erinnerungsarbeit in einem lustvollen Lernprozess.

Literatur

- Haug, Frigga (1990): Erinnerungsarbeit. Hamburg: Argument Verlag.
 Haug, Frigga (Hg.) (1983): Frauenformen 2: Sexualisierung der Körper. Berlin: Argument Verlag.
 Witt-Löw, Kerstin (2020): Collective Memory-Work for Teacher Training. In: Other Education: The Journal of Educational Alternatives, Bd. 9, 1/2020.

