

Antje Langer

Disziplinieren und entspannen

Antje Langer (Dr. phil.) lehrt am Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Universität Frankfurt/Main. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Diskurs- und Institutionenanalyse, Körpersoziologie sowie Geschlechterforschung.

ANTJE LANGER

Disziplinieren und entspannen

Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie

[transcript]

Diese Arbeit wurde 2007 unter dem Titel »Disziplinieren und entspannen. Diskursanalytisch orientierte Ethnographie zum Einsatz des Körpers in der Schule« an der Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften, als Dissertation eingereicht.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2008 transcript Verlag, Bielefeld



This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 3.0 License.

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld
Lektorat & Satz: Antje Langer
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
ISBN 978-3-89942-932-9

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <http://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter:
info@transcript-verlag.de

Inhalt

Einleitung	9
Historische und gegenwärtige Blicke auf Körper und Schule	19
Historische Prozesse der Körperdisziplinierung	19
Körper, Schule und Geschlecht – aktuelle ethnographische Studien	26
Körper, Macht und diskursive Praktiken	33
Disziplin, Macht und Selbstsorge	34
Disziplinierte Körper – zum Begriff der Disziplin	36
Eine Analytik der Macht	38
Selbstverhältnisse – Technologien des Selbst	39
Diskursive Körper?	42
Körper in Interaktionen	48
Diskursive Praktiken	51
Diskurstheoretische Annahmen	53
Zum Stand der Diskursforschung	56
Subjekt, Macht und Diskurse – zur Performativität diskursiver Praktiken	58
Der Begriff der Problematisierung	64
Grenzen der Diskurse	65
Analytische Ebenen der Untersuchung diskursiver Praktiken	67
Diskursanalytische Ethnographie – Forschungsprozess und Methoden	69
Körperpraktiken in schulischen Interaktionen – zum Prozess der ethnographischen Feldforschung	70
»Es riecht nach Schule« – erste Eindrücke im Forschungsfeld	72
Forschungsbeziehungen	74
Den »Körper« in der Institution Schule erforschen	76

Die Erweiterung des Materialkorpus	78
Zur Auswahl der Medien	79
Alles Körper oder was? Von der ersten Sichtung des Materials zu einer thematischen Gliederung	83
Forschungspraxis einer interpretativen Analytik	86
Theoretical sampling	86
Auswertungsmethoden für die Text- und Bildinterpretation	89
Reflexion des Forschungsprozesses	92
Lernende und gelehrige Körper	95
Raumordnung als Sitzordnung	96
Geschlechter-Räume	99
Auf die Plätze – fertig – los? Die Regel von der Ausnahme der Regel	104
UmOrdnungen	106
Den Schultag begleiten und bekleiden	108
Zeitzeichen	109
Kappen ab und Jacken aus!	111
»Körperportrait« eines Schülers	116
Spiel(räume) der Bewegungen	119
Bühnenwechsel	121
Übung zwischen Spiel und Zwang	124
Körper(bewusstseins)schulung in pädagogischen Texten	127
Körper als Problem: Körperkonzepte zwischen Natur und Kultur	128
Körper als Ziel: Körperbewusstes Lernen und Lehren	133
Gelehrige und entspannte Körper:	
Übungen zur Geschlechtsidentität	137
SchülerInnen-Körper	143
Körper, Sanktion und Disziplin(-ierung?)	145
Phänomene schulischer Sanktion	146
Ausschluss und Einschreibung aus der Perspektive der Lehrerinnen	153
Zur Tabuisierung von Disziplinieren und Strafen	158
Strafe(n) im Spannungsfeld von Legitimation und Tabu	159
Das Problem mit der Disziplin: Autorität und Störung	163
Disziplin und Disziplinierung:	
Prävention, Normalisierung, Sanktion	168
Rituale als präventive didaktische Praktiken	175
Disziplin und Strafe	182

Lehrende und gelehrige Körper	183
Spiel mit den Grenzen – spiegelnde Inszenierungen	184
Über den eigenen Körper sprechen	188
Kleider machen Leute	189
Autorität verkörpern	193
Körperpraktiken von LehrerInnen	196
Der Lehrkörper als Medium pädagogischer Praxis	199
Unterrichtseinstiege	199
Effektivierungen	201
Lehrkörper im Einsatz	207
Der Lehrkörper als Lernziel und Übungsobjekt	208
Anrufungen durch ExpertInnen	209
Zur Herstellung eines Lehrkörpers	210
Lexikon einer (natürlichen) Körpersprache	216
Der kranke Körper als Problem:	
Selbstsorge und Prävention, Heilung und Vorbild	219
Körperpolitiken zwischen Professionalität und Selbst	226
Körperliche Bezugnahme als Aspekt	
pädagogischer Beziehungsarbeit	231
Körperkontakte im Unterricht: Beobachtungen	231
Körperkontakt als pädagogisches Mittel und die Figur des Hauptschülers	234
Grenzen und Grenzziehungen im Rahmen von	
Moral, Professionalität und Geschlecht	240
Geschlechterdifferenzen	244
Grenzgänge, institutionelle Rahmung und Machtverhältnisse	249
Körperkontakt – eine Leerstelle im Diskurs?	255
Körperlicher Bezug als Teil pädagogischer Beziehungsarbeit	265
Einsatz- und Gebrauchsweisen des Körpers in der Schule	267
Dank	277
Literatur	279
Zitierte Artikel aus dem Materialkorpus	301
Abbildungsverzeichnis	309

Einleitung

»Ein beherrschter und funktionsgehorsamer, kalkulierbarer Körper, wer kann bezweifeln, daß auch er ein mehr oder weniger heimliches Lernziel der alltäglichen Schule ist?« (Rumpf 1996a: 8)

Erziehung setzt unter anderem am »Körper« an. Dieser ist zugleich Mittel und Ziel von Lern- und Erziehungsprozessen. Nicht zu vergessen dabei ist, dass auch die Lehrenden und Erziehenden selbst mit ihrem Körper in Erscheinung treten. Wie sehr der Körper und Körperlichkeit im Mittelpunkt stehen, wird zum Beispiel bei der Klein(st)kindererziehung offensichtlich. Doch ist darüber hinaus Körper(lichkeit) in institutionalisierten pädagogischen Prozessen ein eigenständiges Thema der Pädagogik?

In den letzten zwanzig Jahren steht »der Körper« in vielen verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und in der (medialen) Öffentlichkeit durchaus hoch im Kurs. Selten wird ein Gegenstand von derart vielen verschiedenen Wissenschaften gleichzeitig erfasst. Aus den vielfach interdisziplinären Debatten resultieren disziplinspezifische, vergleichbare, sich ausschließende oder sich gegenseitig ergänzende Auffassungen vom Körper. Ein gemeinsamer Zugang zum Körper liegt in besonderem Maße in der Kategorie Geschlecht, da die Frauen- und Geschlechterforschung traditionell an das Nachdenken über den biologischen Körper als materielle Grundlage und Politikum, Differenzkategorie oder Einschreibefläche anschließen kann. So finden sich in diesem Bereich wohl auch die meisten Publikationen, denn »die Geschichte der Geschlechter-Forschung ist zugleich eine von spezifischen Sichtweisen des Körpers« (Frei Gerlach 2003: 9). Ein anderer nicht nur im Bereich der historischen Forschung angesiedelter Zugang ist die Formulierung einer »Körpergeschichte«¹, in der es sowohl um einen Begriff und die jeweiligen Bilder und

1 Einen systematischen Überblick liefert dazu Maren Lorenz (2000).

Konzepte vom (geschlechtlichen) Körper, deren gesellschaftliche Kontexte sowie um eine Sozialgeschichte des Körpers geht (vgl. z. B. König 1989; Hersey 1998; Wischermann/Haas 2000). Entscheidend dabei ist (auch für nicht historisch arbeitende Studien), dass der menschliche Körper als ein historisch »gewordener« betrachtet wird. Gerade auch die Wissenschaften bzw. verschiedene wissenschaftliche Disziplinen sind in diese Körpergeschichte verwoben, wie insbesondere Michel Foucault (1998/1975), Barbara Duden (1987) oder Elisabeth Mixa (1996) herausgearbeitet haben. Sich mit historischen Körperkonzepten zu befassen, ist deshalb so wichtig, weil anhand solcher Studien deutlich wird, dass die Gegebenheiten ihre Natürlichkeit erst erlangen. Die Prozesse ihrer Naturalisierung werden offen gelegt.

Mit zunehmender Einbindung des Themas »Körper« in wissenschaftliche Debatten und Theorien gehen Versuche einher, den Körper bzw. körperlichen Leib als maßgeblich gesellschaftlich geprägten auf einen Begriff zu bringen. Dabei zeigt sich, wie schwierig »der Körper« zu fassen ist. Begriffliche Unschärfen zu beseitigen oder zu minimieren, ist neben der verstärkten Thematisierung des Körpers in Bezug auf gesellschaftliche Prozesse Ziel einer sich in den letzten Jahren entwickelnden und etablierenden Körpersoziologie.² Neben dem Verhältnis von Körper, Leib und Identität (Alheit 1999; Rohr 2004; Stockmeyer 2004) werden zunehmend Fragen der Ästhetik und Ästhetisierung, der Symbolisierung, Inszenierung und Theatralität diskutiert (Willems/Jurga 1998; Fischer-Lichte 2000; Koppetsch 2000; Hahn/Meuser 2002; Gaugele/Reiss 2003). Dabei ist es häufig der »exotische« Körper, der interessiert, weil er tanzt, gepieret oder tätowiert ist bzw. im Rahmen des steten »Fitnessbooms« gestählt wird.

Ausgangspunkt, um die Bedeutung des Themas sowie dessen Konjunktur festzustellen, sind für die meisten AutorInnen³ Diagnosen über gesellschaftli-

2 Diese wird derzeit gewissermaßen als Teildisziplin von einigen WissenschaftlerInnen vorangetrieben – einmal in Reaktion auf den »Körperboom«, aber auch, um daran wesentlich beteiligt zu sein. Die einschlägige Wirkung des Themas »Körper« und die Herausbildung einer Subdisziplin lassen sich bei dieser Entwicklung gut beobachten. Wichtige Ereignisse waren dabei 1995 das Erscheinen der Zeitschrift »Body & Society« im englischsprachigen Raum (vgl. die thematische Übersicht dazu bei Jäger 2004: 39) wie auch 1998 die Bildung einer Ad-hoc-Gruppe »Körper« der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) (ebd., 12). Zudem ist mittlerweile die erste deutschsprachige Einführung in die »Soziologie des Körpers« (Gugutzer 2004) erschienen, in der verschiedene soziologische Zugänge zum Körper als für die Disziplin relevante vorgestellt werden.

3 Aufgrund der besseren Lesbarkeit verwende ich in der Arbeit bei der gemeinsamen Nennung weiblicher und männlicher Personengruppen die Schreibweise mit Binnenmajuskel. Das Binnen-I ist zwar nicht gerade elegant, stört jedoch den Lesefluss weniger als eingefügte Schräg- und Bindestriche oder die Nennung beider Formen.

che Veränderungen. Durch postfordistische Arbeitsbedingungen werden die Anforderungen transformiert, die an den menschlichen Körper gestellt werden. Es komme zur »Erosion der körperlichen Prägekraft der Arbeitstätigkeiten« (Alkemeyer 2003: 7): Der Körper werde in seiner Gesamtheit weniger beschäftigt und so gewissermaßen »freigesetzt«, was beispielsweise im Fitnessboom kompensiert würde. Eine solche Perspektive bezieht zwar ein, dass es bestimmte gesellschaftliche und kulturelle Bedingungen sind, die den Körper »formen«, ausgeblendet wird jedoch dabei, dass die vermeintliche Freisetzung (und nicht nur das Training am Fitnessgerät) ebenso eine bestimmte Form der Körperbearbeitung darstellt. Denn wird die körperliche Arbeitskraft des Industriearbeiters nicht mehr gebraucht, so ist es doch ein anderer »Arbeitskörper« (Rumpf 1981: 44) – der eben *andere* Körpertechniken verlangt. Vor dem Computer zu sitzen beispielsweise schaltet den Körper nicht aus, sondern beansprucht ihn auf bestimmte Weise – eine Weise, auf die schulische Körperpraktiken bestens vorbereiten, wie schon das Eingangszitat von Rumpf hervorhebt. Insbesondere Schule trennt deutlich zwischen Phasen, in denen SchülerInnen still sitzen oder sich bewegen sollen. Ulrike Pilarczyk und Ulrike Mietzner resümieren in ihren fotoanalytischen Arbeiten zum körperlichen Habitus in der Schule: »Vermutlich erwerben [die Heranwachsenden, A. L.] hier die ›Antennen‹ für institutionsadäquates Verhalten, das später auch andere Institutionen von ihnen erwarten. Das Medium, das ihnen dieses Körperlernen ermöglicht, ist der Körper, ist die Person des Lehrers bzw. der Lehrerin, die das, was von ihnen in der Institution erwartet wird, vorführt. Noch im gescheiterten Erziehungsversuch lässt sich dieser Zusammenhang auf der Körperebene beobachten.« (Pilarczyk/Mietzner 2005: 185)

Auch in den Erziehungswissenschaften wird vorwiegend der sichtbar inszenierte Körper betont, der als Identitätsressource genutzt und betrachtet wird. Diese Thematisierung gehe an der Schule nicht vorbei, wie Johannes Bilstein und Gabriele Klein in einer Ausgabe der Jahresschrift »Schüler« zum Thema Körper konstatieren (Bilstein/Klein 2002: 4). Das demonstriert die Zeitschrift selbst: Körperpraktiken und -vorstellungen von Kindern und Jugendlichen rücken – *jenseits von Schule* – verstärkt in den erziehungswissen-

schaftlichen Fokus (z. B. Friedrich 2002; Rose 2002; Wohne 2002).⁴ Dabei ist das pädagogische Interesse am Körper der SchülerInnen kein neues. Das zeigt der Blick auf den historischen Prozess der Schulentwicklung. Denn die Institution Schule, so Bilstein und Klein weiter, sei nicht nur eine staatliche Lehranstalt, sondern »auch eine Veranstaltung der Körper. Als körperliches Ereignis erfüllte Schule schon immer eine Vielzahl von Disziplinierungs- und Konventionalisierungsanforderungen« (Bilstein/Klein 2002: 5). Eine Aufgabe der Schule sei es, den SchülerInnen beizubringen, ihre eigene Körperlichkeit zu regulieren, auch weil körperliche Zustände und Umstände einen direkten Einfluss auf Arbeit, Leistung und das Miteinander in der Schule haben. Eckart Liebau spricht von einer indirekten Einwirkung der Lehrenden auf die Entwicklung der Bewegung und damit auf den Körper der SchülerInnen. LehrerInnen könnten allerdings nur »unterstützen, behüten und entgegenwirken« (Liebau 2002: 34), denn die entscheidende Aktivität liege bei den Lernenden selbst.

Damit stellt sich die Frage, was mit *dem* Körper ist, der als selbstverständlich vorhandener immer schon funktionieren muss und gesellschaftsfähig sein bzw. werden soll. Mich interessiert, wie dieses Thema in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Kontexten mit dem Bezug auf die Institution Schule verhandelt wird. Dies untersuche ich ausgehend von Beobachtungen des Schulalltags einer 7. Klasse und der Beschäftigung mit der unübersichtlich erratischen Körper-Lektüre. Auf den ersten Blick wird die Konjunktur des Themas dort zwar stets proklamiert, tatsächlich wird es aber wenig aufgegriffen, wenngleich Einigkeit besteht, dass schulische Sozialisation und Wissensvermittlung immer auch am Körper ansetzt. Doch auf welche Weise geschieht dies, mit welchen Körperpraktiken von SchülerInnen und LehrerInnen und innerhalb welcher Diskurse? Inwieweit wird es expliziert oder innerhalb anderer Themenbereiche impliziert? In diesem Zusammenhang ist zu fragen: Wie stellt sich überhaupt das Verhältnis von Körper(lichkeit) und Schule sowie die diskursive Vermittlung dieses Verhältnisses dar? Diesen Fragen gehe ich mit der vorliegenden Untersuchung nach. Sie umfassend zu beantworten ist allerdings kaum möglich, denn Menschen und ihre Situationen bzw. Inter-

4 Darüber hinaus haben Heinz Hengst und Helga Kelle (2003) das Thema erstmals in der Kindheitsforschung aufgegriffen. In ihrem Band wird den gesellschaftlichen Veränderungen und den Anforderungen an Kinder-Körper sowohl theoretisch als auch empirisch nachgegangen. Bereits in den 1990er Jahren betrachtet Cornelia Helfferich (1994) in ihren Arbeiten Jugend, Körper und Geschlecht hinsichtlich vielfach geschlechtsspezifischer und durch soziale Herkunft bedingte Praktiken bzw. Bearbeitungsstrategien. Auch Karin Flaake und Vera King beschäftigen sich aus psychoanalytischer Perspektive mit Körperlichkeit im Rahmen weiblicher und männlicher Adoleszenz (Flaake 2001; King/Flaake 2005).

aktionen sind ohne ihre Körper nicht zu denken, Leiblichkeit ist eine zwangsläufige Bedingung des menschlichen Daseins. Diese Aussage erscheint fast paradox vor dem Hintergrund, dass die Sozialwissenschaften sehr lange ohne die Thematisierung des Körpers ausgekommen sind (vgl. Burkhart 2003: 173; Frömmer et al. 2003: 6; Hengst/Kelle 2003). Beginnt man sich jedoch mit Körper und Leiblichkeit zu beschäftigen, scheint es keinen Bereich zu geben, wo sie keine Rolle spielen – auch innerhalb schulischer Praktiken. Der Körper ist überall zugegen und das Thema wird grenzenlos. Dieses Problem, das mich während der gesamten Arbeit begleitete, galt es zu bearbeiten. Zur Eingrenzung werden es daher verschiedene als wichtig identifizierte Bereiche sein, in denen Körper(lichkeit), pädagogische Beziehung und die Institution Schule aufeinander treffen. Dabei werden Zumutungen und Möglichkeitsbedingungen relevant, unter denen SchülerInnen *und* LehrerInnen agieren, sowie die Bezüge, die zu ihrer Körperlichkeit sowohl in Körperpraktiken selbst als auch im Reden darüber hergestellt werden.

Um eine differenzierte und detaillierte Analyse der Körperpraktiken und der damit verknüpften Problematisierungen sowie pädagogischer Steuerungspraktiken vorzunehmen, wählte ich folgende Zugänge: Zum einen nutzte ich Materialien eines ethnographischen Forschungsprojektes, in dem Körperinszenierungen heranwachsender SchülerInnen untersucht wurden.⁵ Gemeinsam mit der Forschungsgruppe habe ich in einer 7. Klasse einer großstädtischen Hauptschule teilnehmend beobachtet und Interviews mit SchülerInnen und LehrerInnen geführt. Kontrastierend analysierte ich zudem schulpädagogische Fachzeitschriften.

Auch in der Feldforschung ging es zunächst um die oben geschilderte sichtbare Inszenierung hinsichtlich der Frage, wie Heranwachsende ihre Jugendlichkeit in Szene setzen, dabei ihr Frau- oder Mann-Werden hervorheben und es somit fortlaufend produzieren, sowie letztlich, wie dies durch LehrerInnen pädagogisch begleitet wird. Die Altersklasse der 12- bis 14-Jährigen als AkteurInnen in pädagogischen Situationen bot sich an, da angenommen werden kann, dass sie sich nicht nur aktiv, sondern auch zunehmend reflexiv mit den eigenen körperlichen Veränderungen, aber auch den diesbezüglichen gesellschaftlichen Anforderungen auseinandersetzen. Im Forschungsfeld Schule zeigte sich nun, wie maßgeblich die institutionellen Strukturen die Praktiken der beteiligten Akteure rahmen und unmittelbar beeinflussen. Denn lediglich von pädagogischer Begleitung eines ansonsten natürlich ablaufenden

5 Das Projekt »Körperinszenierungen im Jugendalter – jugendliche und pädagogische Perspektiven« wurde im Zeitraum von 2002 bis 2005 von einer Projektgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser und mir durchgeführt und vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst gefördert.

Prozesses konnte nicht die Rede sein. Beobachten ließ sich immer wieder, dass es zwischen den Vorstellungen der LehrerInnen, was angemessene Körperpraktiken seien, und den Verhaltensweisen der Heranwachsenden ein Spannungsverhältnis gab, das vielen Konflikten rund um den Unterricht zugrunde lag und somit indirekt auf die schulische Situation einwirkte. Deutlich wurden zudem die Notwendigkeit und Selbstverständlichkeit, den eigenen Körper zu beherrschen und sich angemessen zu verhalten.

Da sich solche Auseinandersetzungen kaum losgelöst von diskursiven Verweisungszusammenhängen ereignen, interessierte mich weiterhin, von welchen pädagogischen Diskursen das Beobachtete gerahmt und durchzogen wird. Um herauszuarbeiten, wie Körper und Körperlichkeit bezogen auf Erziehungs- und Bildungsprozesse sowie ihr Verhältnis zur Institution Schule problematisiert werden, untersuchte ich hierzu praxisnah konzipierte schulpädagogische Fachzeitschriften der Jahre 1995 bis 2005. Mit dem so konzipierten Forschungsdesign liegen verschiedene Materialien und Textgenres vor: wissenschaftliche Texte, didaktische Konzepte sowie Erfahrungsberichte, die eine Art »best practice« illustrieren; daneben Bilder, Interviewtranskripte und Beobachtungsprotokolle. Mit den beiden Zugängen, der ethnographischen Feldforschung und dem diskursanalytisch aufbereiteten Zeitschriftenkorpus, soll nicht der Eindruck erweckt werden, als gingen die Beobachtungen der Feldforschung in den diskursiven Praktiken in den Texten der Fachzeitschriften auf oder als ließen sich bestimmte Denkweisen kausal auf spezifische Beobachtungen oder Äußerungen von Lehrenden beziehen. Die Analyse zeichnet sich stattdessen als ein wechselseitiger Prozess aus, in dem die Materialien einander gegenüber gestellt und kontrastiert werden, wobei sich Verknüpfungen, Irritationen, Spannungen, Brüche und Widersprüche ebenso zeigen wie bestimmte Leerstellen im Reden über Körperlichkeit an der Institution Schule über die Hauptschule im Speziellen hinaus.

Für die Feldforschung haben wir unter anderem deshalb die Schulform Hauptschule ausgewählt, weil sie in der empirischen Forschung bislang vernachlässigt wurde. Zudem vermittelte eine pädagogische Mitarbeiterin den Zugang und sowohl die Lehrerinnen der Klasse als auch der Schulleiter ließen sich interessiert auf unsere Forschung ein. Eine weitere Besonderheit ist, dass in der Schulklasse auch integrativer Unterricht stattfand, so dass zum Teil zwei Lehrerinnen gemeinsam im sog. Teamteaching unterrichten – eine Situation, die wohl die wenigsten LehrerInnen und SchülerInnen in ihrem Schulalltag kennen. Die verhältnismäßig jungen Lehrerinnen, neben den beiden noch eine weitere Fachlehrerin, unterrichten die Schulklasse bereits seit zwei Jahren und kennen »ihre« SchülerInnen gut. Zwar ist diese Konstellation als solche nicht verallgemeinerbar, die jeweils geschilderten ethnographischen Be-

schreibungen in der empirischen Analyse stellen aber dennoch »typische« Situationen im Schulalltag dar. Welche Rolle dabei die Hauptschule als spezifische Institution spielt, ergibt sich jeweils in konkreten Situationen am Material, sie selbst steht nicht in erster Linie im Fokus. Die Beobachtungen und Interviews stellen Ausgangspunkte für begründete Fragen und Suchbewegungen in den Zeitschriftenartikeln dar, welche sich an Lehrende mit dem Ziel professioneller Praxis richten. In den Zeitschriften werden bestimmte (pädagogische) Körper-Politiken vertreten, insofern Konzepte von Körperpraktiken und körperlicher Beschaffenheit von SchülerInnen und LehrerInnen entworfen werden, die beim Unterrichten bzw. im schulischen Alltag zur »Anwendung« kommen (sollen und können).

Insofern frage ich nach den *Einsätzen* des Körpers. In der Online-Enzyklopädie Wikipedia ist unter dem Begriff »Einsatz« die »Warnung« zu lesen: »Der Titel dieses Artikels ist mehrdeutig.« Wird das Wort zumeist im Zusammenhang mit ordnenden und kämpfenden Einsatzkräften verwendet, die entweder retten oder verhindern, kann er ebenso gut als ein Wert fungieren, der in einem Spiel investiert wird, etwa beim Pokern. Verbunden ist damit immer auch ein gewisses Risiko. Wenn etwas eingesetzt wird, kann dies im technischen Bereich Teil eines anderen, und somit situiert werden oder zur Anwendung kommen. Ferner kann unter Einsatz Engagement oder eine besondere Leistung verstanden werden oder noch einmal anders: ein bestimmter Zeitpunkt, wenn beispielsweise Musikinstrumente in einem Orchester mit dem Spiel beginnen. Durch diese Mehrdeutigkeit ist der Begriff als Metapher für diese Arbeit besonders brauchbar: Es finden sich die ein oder andere Spielart ebenso wie Überlagerungen. So unterschiedlich diese Konnotationen sein mögen, gemeinsam haben sie, dass sie jeweils eine bestimmte Funktion haben und in der Relation zu etwas stehen, vielfach zu einem anvisierten Ziel mit mehr oder weniger ungewissem Ausgang.

Die genaue Betrachtung mittels der Metapher des Einsatzes vor dem Hintergrund diskurstheoretischer und interaktionistischer Theorien ermöglicht, die Blackbox des selbstverständlichen, »impliziten«, gesellschaftsfähigen Körpers zu erhellen und das Verhältnis zwischen Körper und schulpädagogischen Konzepten bzw. Schulalltag zu reflektieren. »Lehr- und Lernkörper« sind zwar immer »irgendwie« da, es wird etwas mit ihnen »gemacht«, aber eigens problematisiert und damit reflexiv wird dies in der Regel nicht. Die Studie steckt daher ein Beobachtungsfeld ab, das zwar für (schul-)pädagogische Interaktionen zentral ist, aber wenig Beachtung erfährt, obwohl allerorten auf den menschlichen Körper geschaut bzw. gerade weil geklagt wird, dass dies zu wenig geschähe. Zugleich hat die Fokussierung auf den Körper von SchülerInnen und LehrerInnen bzw. Lern- und Lehrkörper einen Perspektiven-

wechsel auf gängige und zugleich spezifische soziale Praktiken in der Schule zur Folge.

Zum Aufbau der Arbeit: Zunächst gehe ich noch einmal auf den gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussions- und Forschungsstand ein und skizziere weitere Ausgangspunkte der Arbeit. Zum einen beziehe ich mich auf Arbeiten, die die historische Entwicklung von Schule nachzeichnen und sich innerhalb der Schulgeschichte mit dem Verhältnis von Körper und Schule kritisch auseinandersetzen. Zum anderen schließe ich an ethnographische Studien im Zusammenhang mit Schule an, insofern sie methodologische Gemeinsamkeiten und je nach Forschungsgegenstand thematische Verknüpfungen aufweisen.

Im Kapitel »*Körper, Macht und diskursive Praktiken*« zeige ich die theoretischen Perspektiven auf, die den Hintergrund der Untersuchung bilden. Zentral sind dabei zwei Schwerpunkte, die miteinander verwoben sind: der zugrundegelegte Körperbegriff sowie das Verständnis diskursiver Praktiken, die ich bei der Problematisierung von Körper(lichkeit) und Schule bzw. darüber hinaus analysiere. Diskurs- und körpertheoretisch schließe ich insbesondere an Begriffe und Analysen von Michel Foucault sowie Judith Butler und deren Rezeptionen an. Damit stehen komplexe Verflechtungen von Machtpraktiken und -verhältnissen, Wissensformen und Subjektivitätstypen zur Debatte, die pädagogische Handlungsfelder charakterisieren. Um Diskursivität auch situativ zu verorten und beobachtbare Körperpraktiken im Unterricht einzubeziehen, sind zudem die Interaktionskonzepte Erving Goffmans von besonderem Wert. Außerdem gebe ich einen Überblick über den Stand der derzeitigen Diskursforschung.

Das Kapitel »*Diskursanalytische Ethnographie*« führt in den Forschungsprozess ein. Ethnographie und Diskursanalyse derart miteinander zu verknüpfen ist ein Novum, weshalb ich mein Vorgehen ausführlich darstelle. Die Forschungsbeziehungen zu den SchülerInnen und LehrerInnen im Feld der Schule und die Datenerhebung vor Ort werden ebenso reflektiert wie die Erstellung des Zeitschriftenkorpus, die Auswahlkriterien für die Texte sowie die Auswertung der verschiedenen Materialsorten.

Den Hauptteil der Arbeit nimmt die empirische Analyse ein. Sie ist in vier Kapitel untergliedert, die sich mit verschiedenen Themenkomplexen beschäftigen, welche mit dem Thema Körper(lichkeit) verknüpft sind. Dabei wird der Körper der SchülerInnen und der »Lernkörper« sowie der Körper der Lehre-

rInnen und der »Lehrkörper«⁶ unterschiedlich stark fokussiert. Es lässt sich ein Feld zwischen »Disziplinieren« und »Entspannen« rekonstruieren, das die gesamte Arbeit durchzieht. Entspannen erscheint zunächst als ein Gegensatz zur Disziplinierung. Letztlich sind beide aber vielfach verwoben: in Entspannungspraktiken innerhalb der geschlechtsspezifischen Arbeit, in Ruheritualen im Unterricht, in der Beseitigung von Störungen, in Entspannungstechniken für LehrerInnen, die ihrer Gesundheit und der Steigerung ihrer Leistungsfähigkeit und damit ihrer Selbstdisziplinierung dienen. Während zunächst der gelehrige aber auch widerständige Körper der SchülerInnen innerhalb beobachteter institutioneller Raum-Zeit-Arrangements im Unterricht ins Blickfeld rückt, zeigt sich, dass ein solcher Blick auf die SchülerInnen für die Texte im Zeitschriftenkorpus ungewöhnlich ist. Die zunächst eher allgemeinen Betrachtungen des Körpers, die das Kapitel ›*Lernende und gelehrige Körper*‹ beenden, scheinen mit den Beobachtungen nicht viel gemein zu haben und verursachen beim Lesen vielleicht Irritation.

Das Kapitel ›*Körper, Sanktion und Disziplin(-ierung)*‹ nimmt eine Irritation während der Feldbeobachtung zum Ausgangspunkt: vom Unterricht ausschließende Strafpraktiken sowie besondere Formen von Strafarbeiten. Die Beobachtungen führen zur Frage, wie es eigentlich um das Verhältnis von Körper und Strafe und im Weiteren um Körper und Unterrichtsstörungen, Disziplin und Disziplinierung steht. Dabei zeigt sich eine Tabuisierung von Strafe(n) und Disziplinierung, welche Lehrende vor das Problem stellt, wie ohne Disziplinierung zu Disziplin gelangt werden könne. Im pädagogischen Diskurs rücken an diese Stelle rituelle Praktiken der Unterrichtsführung.

Relevant wird hier zudem der Körper der Lehrenden. Er steht im Mittelpunkt des Kapitels ›*Lehrende und gelehrige Körper*‹. Als »Lehrkörper« eingesetzt bekommt der Körper der Lehrenden eine wichtige Rolle innerhalb professionellen Arbeitens zugeschrieben. Denn Lehrende gelten als Vorbilder und ihre Führung der Schulklasse soll die einzelnen SchülerInnen zur Selbstführung anhalten. Da der Beruf des/der LehrerIn vielfach mit Krankheit und Burnout verbunden ist, wird zudem der kranke Körper problematisiert.

Wiederum anschließend an den geschilderten Einsatz des Lehrkörpers rücke ich in Kapitel ›*Körperliche Bezugnahme als Aspekt pädagogischer Beziehungsarbeit*‹ die Interaktionsprozesse zwischen Lehrerinnen und SchülerInnen in der beobachteten Schulklasse ins Blickfeld. Es zeigen sich Faktoren dieser Einflussnahme und Legitimierungen im Spannungsfeld zwischen Pro-

6 Mit dem Begriff »Lehrkörper«, den ich im Folgenden verwende, ist nicht die gesamte Lehrerschaft einer Schule gemeint, sondern ein spezifischer professioneller Einsatz des Körpers der lehrenden Person (vgl. Kap. ›*Lehrende und gelehrige Körper*‹).

fessionalität, Sexualität, Gender und gesellschaftlicher Klasse. Die Gratwanderung beim Einsatz von Körperkontakten spiegelt sich in einer weitgehenden Tabuisierung in den Fachzeitschriften wider.

Diese vier Komplexe schließen andere Themen aus, die ebenso im Zusammenhang mit Körper und Schule relevant sein könnten: spezifische Unterrichtskonzepte, Gewalt, Gesundheits- und Drogenprävention für SchülerInnen oder – auf einer anderen Ebene – Unterrichtsmaterialien, die den menschlichen Körper thematisieren. Sie bilden keinen abschließenden oder gar einheitlichen »pädagogischen Körper-Diskurs« ab. Vielmehr eröffnen sich im Feld von »Disziplinieren« und »Entspannen« widerstreitende, sich ergänzende oder überlagernde Praktiken, aber auch »diskursive Leerstellen«, die auf Tabuisierungen und die Grenzen des Sagbaren verweisen. Diese Relationen resümiere ich im letzten Kapitel noch einmal.

Abschließend ein Lesehinweis: Die Materialien der Feldforschung und der Zeitschriftenanalyse habe ich in den Kapiteln getrennt analysiert. Sie nehmen dort jeweils thematisch bedingt unterschiedliche Plätze ein. In allen Kapiteln beginne ich der Übersichtlichkeit halber mit den ethnographischen Beschreibungen und gehe daran anknüpfend zur Analyse der Zeitschriftenartikel über. Lediglich im Kapitel »*Körper, Sanktion und Disziplin(-ierung)*« changeiere ich zwischen den Materialsorten und den zugehörigen Analysen aufgrund des Gegenstands bzw. meiner Argumentation. Bevor ich jedoch zum facettenreichen Einsatz des Körpers in der Schule und seinen Gebrauchsweisen komme, werfe ich im Folgenden einen Blick in die zurückliegende Schul- und Körpergeschichte.

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 Disziplinarmacht 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, Melten, Schreiben etc. ineinander und brachten einen Normierungs- wie auch Normalisierungseffekt (ebd. 1989: 204) nach Maßgabe eines »fiktiven Normschülers« (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 sollte, 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 vergangene 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 vervollkommene 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; Tervooren 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. Zimmerman (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,