



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die physische Dimension des Unterrichts: Körperlichkeit und ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung im schulischen Kontext der Sekundarstufe“

verfasst von / submitted by

Mag.<sup>a</sup> Viktoria Gusenleitner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 2024/ Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 066 641

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Interdisziplinäre Ethik

Betreut von / Supervisor:

Dr. Jens Bonnemann, Privatdoz. MA

## Zusammenfassung:

Der dem österreichischen Schulsystem und respektive dem jeweiligen Unterricht zugrundeliegende Lehrplan setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche mit Wissen und Fähigkeiten auszustatten, die sie in Zukunft auf den Einstieg in das Berufsleben vorbereiten sollen und ihnen daher helfen, ihren Platz in der Gesellschaft einnehmen zu können. Neben der Ausbildung auf einer kognitiven Ebene sollen Schüler:innen, laut Vorgabe des Schulunterrichtsgesetzes, jedoch auch im Zuge ihrer Persönlichkeitsfindung und Identitätsausbildung unterstützt werden. Während der Fokus in österreichischen Bildungsinstitutionen ganz klar auf der Ausbildung der kognitiven Komponente liegt, kommt im Unterricht die Persönlichkeitsentwicklung, die sich vor allem auch in den prägenden Jahren der Pubertät, also während der Schulzeit, vollzieht, viel zu kurz. Die Wissensvermittlung zur späteren Allokation im gesellschaftlichen und beruflichen Kontext gilt als unangefochtene Primärfunktion der Institution Schule. Kognitive Inhalte sollen Kinder und Jugendlichen zu einer erfolgreichen Teilhabe an der Gesellschaft befähigen, alle gleichsam, alle ungeachtet ihrer eigenen Persönlichkeit, ihres eigenen *Selbst*. Die gängige Hyperfokussierung auf Fakten und Lerninhalte resultiert jedoch in einer Vernachlässigung von persönlichkeits- und identitätsstiftenden Aspekten, die in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von immenser Bedeutung sind. Ein weitgehend ausgeklammerter Teil der sich entwickelnden Persönlichkeit stellt die sich im Wandel befindende Körperlichkeit von Kindern und Jugendlichen dar. Gerade durch die immense Anfälligkeit für Veränderung, der der Körper im Laufe der Schulzeit ausgesetzt ist, und die Herausforderungen, die sich dadurch für die betroffene Person ergeben können, müssen die Schüler:innen in ihrer Ganzheitlichkeit anerkannt werden. Dies ist jedoch nur möglich, wenn über den kognitiven *Tellerrand* hinausgeblickt wird und den Lernenden zugestanden wird, dass sich die jeweilige Entwicklung auch in unterschiedlichem Maße körperlich äußert. Die vorliegende Arbeit setzt sich daher das Ziel, den vermeintlich unwesentlichen Faktor der körperlichen Veränderung und den daraus resultierenden Wahrnehmungen und Empfindungen Raum zu verschaffen. Basierend auf dem philosophischen Konzept der Leibphänomenologie bei Maurice Merleau-Ponty und Simone de Beauvoir und weiters den Theorien über die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters, soll dargestellt werden, welche essenzielle Rolle der Körper im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung einnimmt. Somit soll aufgezeigt werden, dass Schule viel mehr als die Vermittlung von Fakten und Fähigkeiten sein kann und muss, doch gleichzeitig soll darauf eingegangen werden, vor welche Herausforderungen das österreichische Schulsystem durch so eine Betrachtungsweise gestellt wird.

## Abstract:

The main goal of the Austrian curriculum is to equip students with useful knowledge and skills in order to enable them to participate in a professional world and hence to find their place in society. Apart from the training on a cognitive level, the educational legislation furthermore intends to support children and teenagers in the course of their personal development and the formation of their own individual identity. Taking into consideration the common practice in Austrian educational institutions it becomes evident that the cognitive training is centered, while the personal development is usually viewed as a mere byproduct of the learners' general development. Although the focus on cognitive aspects, which remains commonly unchallenged throughout the school system, is an essential part for the students' future life, the evolution of their personality, a crucial part of their self-identity, gets neglected. The ignorance concerning a personal form of development denies children and teenagers to explore their own personal feelings and needs and this during a phase of challenging developmental tasks in their lives. In the course of their school years the learners have to face the often uncomfortable and unsettling changes of their bodies during the time of puberty. In contrast to only prioritising the cognitive function of school, a more suitable approach towards the development of children and teenagers must contain their perception in more holistic way. The body is not a mere cover, but an integral part to a person's existence and hence their way of being. This holistic view of students can only be achieved by overcoming the current cognitive monopoly and to acknowledge the impact of the physical development and its effect on both, initiators and receivers of the respective actions. The following thesis aims at highlighting the often neglected aspect of the impact of the physical development during the teenage respectively the school years. The philosophical theories of phenomenology by Maurice Merleau-Ponty and Simone de Beauvoir, in addition to the developmental tasks of youth, serve as a basis for this thesis that centers the crucial role of the body in the development and formation of the individual personality and identity. The underlying goal of the following depictions is to emphasise that educational institutions need to support much more than just the physical development of their students. At the same time potential challenges faced by the educational system should be incorporated as well to guarantee a relative closeness to the actual school settings.

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	1
2. Körperlichkeit und Leiblichkeit im schulischen Kontext .....	6
2.1. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben .....	9
2.2. Entwicklungsaufgaben im Laufe der Schulzeit .....	11
2.2.1. Die Adoleszenz – Das <i>Auffälligwerden des Körpers</i> .....	14
2.2.2. <i>Geschlechterrollen</i> .....	16
2.2.2.1. Die Phänomenologie des weiblichen Körpers .....	19
3. Körperlichkeit und Identität .....	22
3.1. Einfluss der Körperlichkeit auf die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung im schulischen Kontext .....	23
3.2. Der eigene Körper als Risikofaktor im Prozess der Persönlichkeits- und Identitätsfindung .....	29
3.2.1. Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Körperbild .....	30
3.2.2. Selbstwahrnehmung .....	31
3.2.3. Fremdwahrnehmung .....	34
3.2.4. Entfremdung .....	37
3.2.5. Entfremdung des weiblichen Körpers .....	41
3.3. Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung in der Schule .....	43
3.3.1. <i>Sehen und gesehen werden: Anerkennung der Körperlichkeit in der Schule</i> .....	44
3.3.2. Potenzielle Herangehensweisen an die Thematik .....	47
3.3.3. Herausforderungen für das österreichische Bildungssystem .....	50
3.3.4. Entwicklungspsychologische Konsequenzen .....	53
4. Phänomenologie und Schule .....	56
4.1. Eine philosophische Betrachtungsweise der Körperlichkeit: Eine Gegenüberstellung der Phänomenologie des Leibes bei Maurice Merleau-Ponty und Simone de Beauvoir .....	61
4.1.1. Die Grundzüge der Leibphänomenologie bei Merleau-Ponty .....	63
4.1.1.1. Der Leib als <i>gelebter Leib (zur Welt)</i> .....	66
4.1.1.2. Das <i>Andere</i> .....	67
4.1.1.3. Das Selbstverständnis des Leibes .....	67
4.1.2. Die <i>Anfälligkeit</i> des Leibes bei Simen de Beauvoir .....	69
4.1.2.1. Der weibliche Körper .....	72
4.1.2.2. Entfremdung des (jungen) Körpers .....	75
5. Fazit .....	78
6. Quellenverzeichnis .....	91

## 1. Einleitung

Zum einen definiert sich das Ziel der Institution Schule ganz klar darin, Lernende mit Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten auszustatten, die dem Erhalt und vor allem auch der Weiterentwicklung einer Gesellschaft dienen. Am Ende der jeweiligen Schullaufbahn sollen somit Absolvent:innen stehen, die aufgrund ihrer (Aus)Bildung zur Teilhabe an dem respektiven sozialen System befähigt sind. So ist es laut dem Schulorganisationsgesetz (SchOG 1962/2022) die Pflicht der Schule die jungen Menschen „mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten“ (Juranek 2016: 23). *Arbeitsfähig* und *pflichttreu* (SchuOG 1962/2022) sollen Schüler:innen später werden, und zu „verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen [...] Republik Österreich herangebildet werden.“ (ebd.) Zum anderen beinhalten die Grundwerte der Institution Schule, neben der Sicherstellung der kognitiven Weiterentwicklung, einen Verweis darauf, dass auch die „seelische und körperliche Entwicklung“ (ebd.) und deren Anerkennung unerlässlich für das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen ist. Es sollte daher nicht allein um den Leistungsgedanken und einen reinen Wissenserwerb gehen, sondern die Schule nimmt sich theoretisch auch in die Pflicht, selbstdenkende, selbstbestimmte und vor allem selbstbewusste Individuen hervorzubringen, die die Gesellschaft bereichern können. Zwar lässt sich der Stellenwert der kognitiven Ausbildung von Kindern und Jugendlichen in dieser Hinsicht keinesfalls leugnen, jedoch kann eine solche allein niemals zielführend sein. Vor allem zeigt sich an der momentanen Herangehensweise der Institution Schule, dass man aufgrund der Zentrierung von fachlichen Aspekten und durch eine einseitige Auslegung der Grundwerte den Schüler:innen nicht gerecht werden kann. Problematisch gestaltet sich die Ausbildungszeit deshalb oft dahingehend, dass alle Lernenden gleichsam und trotz einer Vielfalt an unterschiedlichen Voraussetzungen an dasselbe Ziel gelangen sollen. Während Fakten und Informationen unangefochten im Fokus stehen, wird konsequent ausgeklammert, dass Kinder und Jugendliche nicht schlichtweg leere Boxen sind, die beliebig mit Wissen gefüllt werden können, sondern, dass die Aufnahme und Auseinandersetzung mit kognitiven Inhalten stets an die einzelne Person *an sich* geknüpft sind. Die Weitergabe von Wissen und Fakten steht auch heute noch im Zentrum der Institution Schule. Auch wenn in den letzten Jahren eine Erweiterung dahingehend zu erkennen ist, was Schule für die Lernenden ist und wozu sie befähigen soll, indem beispielsweise der Anspruch der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung, zumindest theoretisch, inkludiert wurde, steht einer ganzheitlichen Begegnung mit den Schüler:innen die Hyperfokussierung auf die kognitive Ebene stets im Weg.

Um eine holistische Ausbildung von Kindern und Jugendlichen ermöglichen zu können darf nicht verkannt werden, dass die Lernenden individuelle Persönlichkeiten sind, deren Fähigkeit zur Aufnahme, ihre Interessen, Werte und Wünsche mit ihrem *Selbst* verknüpft sind, das während der Schulzeit aufgrund der Vielzahl an potenziell zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben ins Wanken geraten kann. Der Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen ist keineswegs ein linearer und somit keine „ontologische Konstante“ (Kinne 2019: 169), weswegen er auch im Schulunterricht nicht als solche betrachtet werden darf. Der in der Entwicklung steckende Körper wird „stets kulturell überformt und diskursiv hervorgebracht“ (ebd.) und ist damit ein unüberwindbarer Parameter um „unsere Wahrnehmung und auch das körperliche Empfinden von Welt“ (170) zu konstruieren. Die Wahrnehmungen und Empfindungen gehen dabei über das eigene *Selbst* hinaus und etablieren den Zugang zum *Anderen*. (ebd.) Um Schüler:innen angemessen auf ihrem Weg zu unterstützen, muss die Anerkennung der Körperlichkeit und Leiblichkeit in den schulischen Kontext Einzug finden, und ein Umdenken diesbezüglich stattfinden. Eine Neubewertung der Prioritäten bezüglich des Umgangs mit Schüler:innen kann nämlich nicht ohne eine „grundsätzliche Neubestimmung gültiger Denkkordnungen“ (Kraus 2008: 7) funktionieren. Neben dem Wissenserwerb und der Weiterentwicklung auf einer kognitiven Ebene bedeuten vor allem auch die körperlichen Erfahrungen und der damit einhergehende Wandel an Wünschen und Bedürfnissen, einen Schritt in Richtung der Herausbildung und Festigung der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen. Gerade die Schulzeit, die sich über einen langen Zeitraum erstreckt und somit eine Vielzahl von Entwicklungsschritten überdauert stellt Kinder und Jugendliche vor neue Herausforderungen, deren Bewältigung, sei sie nun positiv oder negativ, prägend für das Selbstbild und das persönliche Empfinden der Lernenden ist. Aus der Beschränkung auf eine rein kognitive Weiterentwicklung von Kindern und Jugendlichen resultiert somit eine Missachtung davon abweichender, vor allem persönlichkeits- und identitätsstiftender Faktoren, die in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen essenziell sind. „Die Übertonung des Kognitiven geht ungerechtfertigterweise zu Lasten von ethischen, emotionalen, ästhetischen, sowie physischen Bildungsaspekten, die ebenfalls zum gelingenden Menschsein dazu gehören. Bildung wird insofern auf einen Bruchteil ihrer selbst reduziert [...]“ (Haas 2018: 11) „[D]ie noch bruchstückhafte Realität“ (Fend 2003: 65) und die daraus resultierenden Herausforderungen für die Lernenden werden im Zuge der Hyperfokussierung auf Wissensinhalte und *Kernkompetenzen* verkannt. Dabei wird vor allem die sich im Wandel befindende *Physis*, und das damit einhergehende Wechselspiel zwischen Entfremdung und der Annäherung and das eigene *Selbst*, konsequent ausgeklammert, und somit ein essenziellen Part

in der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung ausgeklammert. Das Ziel junge Menschen dabei zu unterstützen zu eigenständig denkenden und reflektierten Individuen zu werden, kann aber nicht alleinig durch eine Aneignung und Reproduktion von Fakten erreicht werden. Es geht nicht um ein „schlichtes Nacherleben von etwas, was ohnedies „geschieht““ (ebd.), ohne Rücksichtnahme auf die dahinterstehende Person, sondern, darum, wie dieses *etwas* durch die Körperlichkeit und Wahrnehmung von den Kindern und Jugendlichen bedingt und verändert wird. Gängige Unterrichtsziele, Kompetenzniveaus und Lehrpläne mögen zwar das übergeordnete Ziel haben die Lernenden zu selbstständigen und selbst*bewussten* Menschen zu erziehen, jedoch stellen diese einen sehr restriktiven Rahmen dar, der essenzielle Herausforderungen im Kindes- und Jugendalter nicht berücksichtigt. Jedoch ist es gerade „[d]ie Beziehung zum Unvorhersehbaren, Unbestimmbaren, Unentscheidbaren, zum Anderen selbst [...]“ (Wimmer 1996: 422 in Geuenich et al 2016: 13), die nicht durch Faktenwissen erworben werden kann, „gerade weil sie sich der Planbarkeit entzieht und die Unvorbereitetheit selbst zu ihren wesentlichen Merkmalen gehört.“ (ebd.) Daraus entsteht die Notwendigkeit für Lehrpersonen Schüler:innen als mehr zu sehen als eine tabula rasa, die es nach Belieben zu befüllen gilt. Wahrgenommen und anerkannt werden muss die Person in ihrer Ganzheitlichkeit, wodurch auch die jeweilige Körperlichkeit und die leibliche Erfahrung in den Fokus gerückt werden muss. Denn,

d]er Leib ist [...] immer der gefühlte, empfundene Körper, welcher in seiner Materialität eigengesetzlich auf unser Fühlen, Denken und Handeln einwirkt. Die Grundlage dafür, dass der Körper überhaupt zum Objekt [...] werden kann, ist der Leib und unser leibliches In- der- Welt- Sein. (Frankhauser und Kaspar 2017: 54)

Unser Körper bestimmt nicht nur unser Empfinden und unsere Wahrnehmung, sondern auch, wie wir empfunden und wahrgenommen werden. Gerade in

der biologischen Entwicklung sind am eigenen Körper Veränderungen zu beobachten, die sich der eigenen Kontrolle entziehen und die unter Umständen nicht gewollt sind. [...]. Die Zufälligkeit, dass der eigene Körper gerade so beschaffen ist [...], stellt das Individuum bisweilen vor ein ungelöstes Rätsel. (Breil 2021: 7-8)

Die Wichtigkeit der Körperlichkeit, nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch hinsichtlich der generellen Individualität und Identität des Menschen findet man in der philosophischen Strömung der Leibphänomenologie begründet, die zulässt, dass der „Leib des Menschen als bedingende Möglichkeit von Erfahrung [...] thematisiert.“ (158) wird. Um Kinder und Jugendliche bestmöglich unterstützen zu können ist es daher notwendig, sie nicht ausschließlich mit Fakten und Fähigkeiten auszustatten, die potenziell für ihr zukünftiges Leben wichtig erscheinen, sondern gleichzeitig „die [...] Überzeugungen, Intuitionen, Fragen, Probleme, mit

denen Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt konfrontiert sind.“ (278) aufzugreifen. Ziel muss ebenso eine „Beförderung selbstreflexiver Prozesse“ (ebd.) sein, die schlussendlich zu einer „stabilen Identitätsentwicklung“ (ebd.) führt, die durch die Infragestellung des eigenen Selbst ins Wanken geraten kann und unter anderem durch *den Anderen*, beispielsweise die Lehrperson, potenziell stabilisiert werden kann. Denn, „[u]m sich als Subjekt zu erkennen, ist die Perspektive des Anderen [...] notwendig. [...]. Zur vollen Ausbildung menschlicher Identität muss das Selbst in ein über den Anderen vermitteltes Verhältnis zu sich selbst treten.“ (10)

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es die oftmals wenig beleuchteten Aspekte der körperlichen Veränderung und der damit einhergehenden Herausforderungen für Kinder und Jugendliche im Zuge der Persönlichkeitsentwicklung im schulischen Kontext in den Fokus zu rücken. Während die wissensvermittelnde Aufgabe und die darauf aufbauende Allokationsfunktion der Institution Schule als etablierte Größe im Hintergrund steht, sollen die Faktoren *Körperlichkeit* und *Leiblichkeit* in das Zentrum der Diskussion gestellt werden, um aufzuzeigen, dass das Unterrichtsgeschehen durch weit mehr geprägt ist als durch kognitive Prozesse allein. Während in der schulischen und pädagogischen Praxis ebendiese kognitive Entwicklung und die Herausbildung der Persönlichkeit durch Wissen und Fakten das Monopol genießt, ungeachtet der Vielzahl an körperlichen Veränderungen und Herausforderungen für die Lernenden, konzentriert sich diese Arbeit auf die Körperlichkeit, die durch das ständige Schwanken zwischen Annäherung und Entfremdung, das ständige Hin und Her zwischen Anerkennen und Abstoßen, ein essenzielles Thema in der Schule darstellt. Im Zuge der vorliegenden Arbeit soll diskutiert werden inwieweit Lehrpersonen nicht allein als Wissensvermittler:innen und Begleiter:innen im Unterricht für die Lernenden fungieren können, sondern wie sie Schüler:innen auf ihrem Weg hin zum *eigenen Selbst* unterstützen können, denn hinsichtlich der Körperlichkeit ist nicht nur die Selbstwahrnehmung im Prozess des Wandels ausschlaggebend, sondern auch der Blick der Lehrperson, also die Wahrnehmung des *Anderen*, ist von großer Bedeutung. Während das Hauptaugenmerk dieser Arbeit auf einer Zentrierung des Körpers, dessen Wahrnehmungen und Erfahrungen im Wandel desselben im Zuge der Persönlichkeitsentwicklung im schulischen Kontext liegt, soll weiters ein Plädoyer für die Anerkennung der Herausforderungen erfolgen, die sich dadurch für den Unterricht ergeben. Dabei dürfen jedoch die Schwierigkeiten, die sich in diesem Prozess ergeben, nicht ignoriert werden, da sich die Priorisierung der individuellen Bedürfnisse und die Einbeziehung der jeweiligen Entwicklungsaufgaben und deren Auswirkung auf die Betroffenen nur schwer mit den Gegebenheiten des gängigen Schulsystems in Einklang bringen lassen.

Persönlichkeitsentwicklung und die Schule als Ort des fachlichen Lernens sollten keine Gegensätze darstellen, bei denen die Umsetzung des einen notwendigerweise eine Verschlechterung des anderen bedeutet. Beide Aspekte als essenzielle Grundfunktionen der Institution Schule müssen erfüllt werden, um den Bedürfnissen von Schüler:innen gerecht werden zu können. Es gilt, „[d]er Kern der Schule liegt im Unterricht begründet, aber Schule ist weit mehr als Unterricht.“ (Budde und Weuster 2016) Im Zuge der Diskussion bezüglich der Körperlichkeit im schulischen Kontext sollen die phänomenologischen Herangehensweisen von Maurice Merleau-Ponty und Simone de Beauvoir herangezogen werden, um der Argumentation Anerkennung und Integration der Körperlichkeit von Jugendlichen eine philosophische Grundlage zu verleihen. Merleau-Ponty und Beauvoir sind dahingehend vor allem relevant für die Thematik, da sie sich zwar in ihren phänomenologischen Grundzügen, bezüglich der Wirkmächtigkeit des Körpers und des Leibesgleichen, jedoch in entscheidenden Punkten unterscheiden, die vor allem für den schulischen Kontext sehr relevant sind. Während Merleau-Ponty von einer *Selbstverständlichkeit* des Leibes ausgeht, die sich in der momentanen Betrachtungsweise von jugendlichen Körpern im Schulsystem widerspiegelt, hebt Beauvoir das destruktive Potenzial des eigenen Leibes hervor, das vor allem in Hinblick auf spezifische Entwicklungsphasen und das Geschlecht, tragend wird.

Zunächst soll in der vorliegenden Arbeit ein Überblick darüber geschaffen werden, welchen Einfluss die körperliche Entwicklung von Heranwachsenden, vor allem im Zuge der Pubertät, auf das Individuum hat. Dabei steht vor allem der Aspekt der Persönlichkeitsentfaltung und der Identitätsbildung im Vordergrund. Bei beiden handelt es sich um Faktoren, die bei einer allgemeinen Ausbildung im Kontext Schule von großer Relevanz sind, die aber zugunsten der Förderung kognitiver Bereiche, größtenteils ausgeklammert werden. Ziel des ersten Teiles dieser Arbeit ist es vor allem die Relevanz körperlicher Zustände und deren Einflüsse aufzuzeigen, um in weiterer Folge potenzielle Möglichkeiten zur Implementation von Körperlichkeit im schulischen Kontext zu präsentieren, ohne dabei auszuklammern, dass eine solche Implementation immer von Schwierigkeiten für das Bildungssystem begleitet ist. Abschließend soll im zweiten, philosophischen Teil dieser Arbeit anhand von Maurice Merleau-Ponty und Simone de Beauvoir begründet werden, warum eine phänomenologische Betrachtungsweise der Körperlichkeit im schulischen Kontext sinnvoll ist und darüber hinaus geklärt werden, welche Herangehensweise in diesem Bereich zutreffender ist.

## 2. Körperlichkeit und Leiblichkeit im schulischen Kontext

Die Weitergabe von Wissen und Fakten steht auch heute noch im Zentrum der Institution Schule. Auch wenn in den letzten Jahren eine Erweiterung dahingehend zu erkennen ist, was Schule für die Lernenden ist, und wozu sie befähigen soll, indem beispielsweise der Anspruch der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung zumindest theoretisch inkludiert wurde, steht einer ganzheitlichen Begegnung mit den Schüler:innen eine Hyperfokussierung auf das Kognitive stets im Weg. „Die systematische Marginalisierung körperlich- sinnlicher Aspekte aus dem Schulischen kann auf eine lange Tradition herabsehen.“ (Kinne 2019: 172), die bis heute anhält. „Ego cogito ergo sum – ich denke, also bin ich wurde [...] tief in unserem Wissens- und Glaubenssystem verankert.“ (ebd.) und dadurch eine Trennung zwischen Körperlichem und dem Innersten weiterhin vollzogen. Auch im Schulkontext wird deutlich: „Im Sinne der [...] Tradition fungiert der Körper [...] klar im Dienste des Geistes und wird dem Intellekt untergeordnet.“ (ebd.) Verkannt wird bei dieser Herangehensweise jedoch, dass Kinder und Jugendliche keineswegs leere Boxen sind, die es beliebig mit Wissen zu füllen gilt, sondern, dass es sich bei den Lernenden um Menschen handelt, deren Fähigkeit zur Aufnahme, ihre Interessen, Werte und Wünsche mit ihrem *Selbst* verknüpft sind, das während der Schulzeit, aufgrund der Vielzahl an potenziell zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben ins Wanken geraten kann. Der Körper ist niemals eine „ontologische Konstante“ (169), weswegen er auch im Schulunterricht nicht als solche betrachtet werden darf. Er wird „stets kulturell überformt und diskursiv hervorgebracht“ (ebd.) und ist damit ein unüberwindbarer Parameter um „unsere Wahrnehmung und auch das körperliche Empfinden von Welt“ (170) zu konstruieren. Ein grundlegendes Problem bezüglich des gängigen Verständnisses von Bildung ist, „daß maßgebliche Bildungsbegriffe die Herausforderungen durch die Dinge nicht angemessen berücksichtigen [...].“ (Meyer-Drawe 1999: 329) Im Vordergrund steht üblicherweise die Ausgestaltung „der intellektuellen Schöpferkraft eines sinnkonstituierenden Subjekts“ (ebd.), wobei andere prägende Erfahrungen wie beispielsweise die des Körpers, nur kaum Beachtung finden. Im Fokus der Schule steht der denkende Mensch. Gerechtfertigt wird der Überhang des Kognitiven durch „[d]ie Auffassung, daß die Welt nur das ist, was wir konstruieren, und daß der einzige Ort ihrer Bedeutung unser Gehirn ist [...].“ (330) Unsere Wirklichkeit konstituiert sich aber nicht nur durch die kognitiven Aspekte unseres Denkens, sondern vor allem auch durch ein sinnliches Wahrnehmen und ein körperliches Empfinden, welche beide, je nach Individuum, stark variieren können. Es reicht nicht aus, dass der Mensch seine Umwelt nur gedanklich erfasst, da er auch immer physisch ein Teil von ihr ist. Bildung und Schule bedeuten

demnach die Welt nicht nur auf einer kognitiven Ebene zu begreifen, sondern sich ihr auf mehreren Stufen, wobei die körperliche nicht ignoriert werden darf, anzunähern und mit ihr in Beziehung zu treten. „Bildung in diesem Sinne wäre die Kunst, sich mit seiner Weltlichkeit und der eigenen Beziehung dazu auseinanderzusetzen.“ (334) Die Wahrnehmungen und Empfindungen gehen dabei über das eigene *Selbst* hinaus und etablieren den Zugang zum *Anderen*. (ebd.) Um Schüler:innen angemessen auf ihrem Weg zu unterstützen, muss die Anerkennung der Körperlichkeit und Leiblichkeit in den schulischen Kontext Einzug finden, und ein Umdenken diesbezüglich stattfinden, da eine Neubewertung der Prioritäten in Bezug auf dem Umgang mit Schüler:innen nicht ohne eine „grundsätzliche Neubestimmung gültiger Denknormen“ (Kraus 2008: 7) funktionieren kann. Aufbauend auf der leibphänomenologischen Grundthese des Gegensatzes zwischen *Körper-haben* und *Körper-sein* (vgl. Kraus 2009: 11), in der der Körper nicht nur als äußerliche Hülle, sondern als Teil des Subjekts und somit des Ichs, verstanden wird, kann ein neuer Zugang in Punkto Persönlichkeitsentwicklung im schulischen Kontext geschaffen werden. Die Missachtung des Körpers und in weiterer Folge die der Leiblichkeit, kommt einer Zurückweisung eines integralen Bestandteiles eines jeden Individuums gleich. Vor allem im schulischen Bereich, der sich über eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben hinzieht, haben Körper und Leib einen starken Einfluss auf die Identitätsbildung der Schüler:innen. Während sich Lernende auf mannigfaltige Weise unterscheiden, beispielsweise durch ihre Herkunft, ihre persönlichen und kulturellen Werte oder den sozioökonomischen Status, haben sie alle eines gemeinsam: „Sie haben einen Körper.“ (Kinne 2019: 9), der ihnen den Zugang zur Außenwelt und dem Anderen ermöglicht, der also „Ausgangspunkt unserer Wahrnehmung der Welt“ (ebd.) ist. Somit gilt: „Ein Mensch ist immer zugleich Leib [...] und hat diesen Leib als diesen Körper.“ (Plessner 1970: 43) Der Leib „fungiert als Bezugspunkt für die eigene Orientierung in Form eines spezifischen Zur- Welt-Seins“ (Kinne 2019: 176), der auf seine Umwelt wirkt, aber auch durch ebenjene geformt wird. Für den schulischen Kontext ist eine Würdigung der Leiblichkeit deshalb von Bedeutung, da jeder Körper sehr viel mehr ist als seine physische Konstitution. Spricht man

vom Leib und von der Philosophie des Leibes [...], so ist immer auch eine Theorie der Geschichte, des Politischen im Spiel. [...] Es ist beim Thema Leiblichkeit also nicht an einen rein physiologischen Bereich zu denken, sondern an das, was überhaupt das Leben in der Welt ausmacht. (Waldenfels 2000: 16)

Sich in eine soziale Ordnung zu integrieren, und diese mitgestalten zu können wird maßgeblich auch dadurch ermöglicht, ein Bewusstsein über die Bedeutung des eigenen Körpers und der damit korrelierenden Leiblichkeit zu erlangen. Essenziell ist somit eine Betrachtungsweise von Schule, die „Gesellschaft und Subjekt nicht mehr gegenüberstellt“ (Kinne 2019: 178), sondern

die Schüler:innen als holistische Wesen betrachtet, die sich ihrer Umwelt auf verschiedenen Ebenen annähern können, um sie zu begreifen. Teil dieses Prozesses ist notwendigerweise der Körper, der von anderen wahrgenommen werden kann und der gleichsam auch seine Außenwelt wahrnehmen und verändern kann. „Dies impliziert, dass der Körper in der Praxis gemacht wird und gleichfalls Praxismacht hat. Legen wir dieses Verständnis zugrunde, eröffnet sich die Möglichkeit eines (neuen) Verständnisses sozialen (Lern-)Geschehens [...]“ (ebd.), das dabei helfen kann, die eigene Identität auszubilden, und in weiterer Folge den Platz in der Gesellschaft finden und einnehmen zu können. „Dem Körper käme damit eine zentrale Funktion als Medium subjektivierender Selbst-[...]bildung zu.“ (ebd.)

Das folgende Kapitel soll zeigen, inwieweit der Körper und die Leiblichkeit im schulischen Kontext eine essenzielle Rolle spielen. Einleitend werden zunächst die Entwicklungsaufgaben, die notwendigerweise körperliche Veränderung bedeuten, und die von Schüler:innen im Laufe der Schulzeit durchlaufen werden müssen, skizziert. Diese Herausforderungen in der Entwicklung können ausschlaggebend dafür sein, dass die Eigen- und die Fremdwahrnehmung ins Wanken gerät und somit Einfluss auf die persönliche Entwicklung des Individuums haben kann. Ausgehend von den Herausforderungen soll geklärt werden, welchen Einfluss ebenjener körperliche Umbruch auf die Ausbildung und Festigung des Selbstwerts und der eigenen Identität von Kindern und Jugendlichen hat, da es mitunter Aufgabe der Schule sein sollte, diese Faktoren zu erfüllen. Zum Abschluss des Kapitels sollen potenzielle Herangehensweisen skizziert werden, inwieweit der Körperlichkeit im schulischen Kontext mehr Beachtung geschenkt werden kann, wobei die etwaigen Herausforderungen für das österreichische Bildungssystem hierbei nicht ausgeklammert werden können. In seiner Gesamtheit fungiert das einleitende Kapitel als Verbindung zwischen dem schulischen Kontext, in dem Körperlichkeit und das leibliche Empfinden eine untergeordnete Rolle spielen, und einer leibphänomenologischen Betrachtungsweise, die gerade den Körper in den Fokus unseres Empfindens und Wahrnehmens rückt. Aufbauend auf der These, dass eine Negierung der Körperlichkeit in der Institution Schule nicht zielführend ist, da sie einen Entscheidenden Faktor in Punkto Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung darstellt, soll in weiterer Folge herausgearbeitet werden, warum Maurice Merleau-Pontys Betrachtungsweise einer *vollkommenen* Leiblichkeit und einer Einheit von Leib und Selbst für diese Zwecke allein nicht ausreichend ist, sondern warum gerade Simone de Beauvoirs Beschreibung einer schwierigen Beziehung zwischen Körper und dem Ich eher der Lebensrealität von Schüler:innen entspricht.

## 2.1. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben

**„A developmental-task is the midway between an individual need and a social demand. It assumes an active learner interacting with an active social environment”.  
(Havinghurst in Uhlendorff 2004: 55)**

Ganz allgemein versteht man unter dem Begriff der Entwicklungsaufgaben die Summe der sich im Laufe des Lebens ergebenden „Aufgaben und Probleme, die bewältigt werden müssen.“ (Hobmair 2013: 304) Das Potenzial der Entwicklungsaufgaben zu einer subjektiven Herausforderung anzuwachsen ergibt sich aus unterschiedlichen Bedingungen, die an die jeweilige Aufgabe geknüpft sind. Zum einen stellt die zunehmende „körperliche Reife“ (ebd.), die mit starken Veränderungen des eigenen Körpers und somit der Selbst- und Fremdwahrnehmung einhergeht, eine Hürde für die Betroffenen dar. Zum anderen spielen auch die „Erwartungen der Gesellschaft“ (ebd.), die auch im Schulkontext prävalent sind, eine tragende Rolle im Verarbeitungsprozess der Entwicklungsanforderungen. Darüber hinaus können auch die „persönlichen Zielsetzungen und Wertvorstellungen einer Person“ (ebd.) großen Veränderungen ausgesetzt sein, die es zu bewältigen gilt. Grundsätzlich steht fest, dass eine „erfolgreiche Bewältigung“ (ebd.) vorangehender Entwicklungsaufgaben unumgänglich ist, um sich der nächsten stellen zu können, wobei eine *erfolgreiche Bewältigung* keine normative Größe darstellt. Eine solche ist immer an die subjektiven Erfahrungen der Betroffenen, welche stets durch die eigene Persönlichkeit und das nahe Umfeld, zu dem in einem bestimmten Altersabschnitt auch die Schule zählt, gekoppelt. (ebd.) Ein *erfolgreiches* Durchlaufen der verschiedenen Entwicklungsschritte spiegelt sich in einer *relativen Stabilität* (Schneider und Lindenberger 2012: 56) im Erwachsenenalter wider, welche sich durch eine „Herausbildung von Eigenschaften“ (ebd.) und vor allem durch eine zunehmend stabilere Persönlichkeit bemerkbar macht. Diese Veränderungen in und an der Person finden vor allem auch im Jugendalter statt, weshalb die Schule versuchen muss einen unterstützenden Beitrag zu leisten. Die *positive Bewältigung* etwaiger Entwicklungsaufgaben kann jedoch nicht für eine unerschütterliche Stabilität garantieren. „Aus der Beobachtung solcher Stabilisierungen darf nicht geschlossen werden, dass definitive Verfestigungen eingetreten sind und somit eine Einschränkung von Veränderungsmöglichkeiten gegeben ist.“ (ebd.) Neben bekannten Faktoren wie dem sozioökonomischen Statuts, der Grundhaltung zur Schule, der (fehlenden) Unterstützung durch Außenstehende, dem Verhalten rund um Medien und dem sozialen Milieu, ist es vor allem auch die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben während der Schullaufbahn, die sowohl die Leistung als auch die Wahrnehmung der Institution Schule als Ganzes, stark

beeinträchtigen können. (vgl. Quenzel 2010: 123) Aufgrund der Vielzahl an unterschiedlichen Aufgaben, ob es sich nun um körperliche, psychische, familien- oder peerbezogene handelt, entsteht in den Kinder- und Jugendlichen schnell ein Überforderungsgefühl, das sich unweigerlich auch im Setting Schule äußert, da dies ebenfalls einen unvermeidbaren Stressor darstellt. Im Gegensatz zur Grundthese Havinghursts<sup>1</sup>, der Pionierarbeit in Bezug auf die Entwicklungsaufgaben geleistet hat, ebnet ein positiv absolvierter Entwicklungsschritt nicht zwangsläufig den Weg für den nächsten, sondern eine Überschneidung der jeweiligen Schritte scheint viel wahrscheinlicher. Üblich ist, dass „es zu einem konfligierenden Verhältnis von Entwicklungsaufgaben kommen kann und die Lösung der einen, die Lösung von anderen Entwicklungsaufgaben behindert.“ (ebd.) Während die Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung die Person als Individuum stark beeinflussen, wirken sie gleichermaßen auf einer höheren, gesellschaftlichen Ebene. Die erwarteten Handhabungs- und Bewältigungsstrategien sind stets in einen sozialisatorischen Prozess eingebunden, der durch die Werte- und Normvorstellung des jeweiligen privaten und öffentlichen Umfelds geprägt ist. Der Handlungsspielraum, in dem sich Kinder und Jugendliche in der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben bewegen können, ist „kulturspezifisch“ (124), also beeinflusst durch den generellen „Wertekanon“ (ebd.) und den verinnerlichten „Sinngabungsprozess“ (ebd.). Somit bestehen Entwicklungsaufgaben nicht isoliert vom gesamtgesellschaftlichen Kontext, sondern sind immer schon durch bestimmte Werte und Normen, wie „Geschlecht als auch Schicht“ (ebd.) und Kultur beeinflusst. Im Unterricht ist man nun damit konfrontiert, mit gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben umzugehen, die sich dennoch stets individuell äußern. Die Lehrperson muss sich dessen gewiss sein, dass mit jeder Phase, die von den Kindern und Jugendlichen durchlaufen wird, immer auch „konstitutive gesellschaftliche Erwartungen, die an Individuen der verschiedenen Altersgruppen herangetragen werden [...]“ (125), die in weiterer Folge „als Ziele gesetzt werden.“ (ebd.) Dies führt wiederum dazu, dass die einzelnen Entwicklungsschritte, vor allem wenn sie von der allgemeinen *Norm* abweichen, kaum neutral, sondern stets wertend betrachtet werden. Diese Betrachtung passiert bezogen auf „gesellschaftliche Normen und Rollenvorschriften, im Sinne von konsensuellen Urteilen über Indikatoren angemessener Entwicklung und anzustrebender Veränderung, die Verhalten und persönliche Zielsetzungen in verschiedenen Lebensbereichen regulieren.“ (Wahl et al. 2008: 14 in Quenzel 2010: 125) Im Kontext Schule werden die Herausforderungen und Aufgaben von Schüler:innen grundsätzlich als Begleiterscheinung der (körperlichen) Entwicklung betrachtet, wodurch aber auch ein essenzieller Teil der Persönlichkeitsentwicklung und „Identitätsbildung“

---

<sup>1</sup> vgl. Zitat am Anfang des Kapitels

(Braun 2020: 155) ignoriert wird. Die traditionelle Herangehensweise der Schule an den Entwicklungsprozess der Kinder und Jugendlichen, die den Fokus rein auf das Kognitive legt, kann ihrem eigenen Anspruch, Lernende auf ihrem Weg der Persönlichkeitsfindung -und Stabilisierung, keineswegs gerecht werden. Angestrebte Aspekte, wie „dem Selbstvertrauen [...], der Selbstbestimmung [...], der Selbstverständigung [...], der Selbstbewusstheit [...] und der Selbstverwirklichung“ (ebd.), sind nicht einfach Beiprodukte einer intellektuellen Erziehung, sondern sie ergeben sich durch die Anerkennung des jeweiligen Körpers.

## **2.2. Entwicklungsaufgaben im Laufe der Schulzeit**

Abgesehen davon, dass die Schulzeit dahingehend eine formende Wirkung hat, indem sie den Wissens- und Fähigkeitshorizont von Kindern und Jugendlichen erweitert, ist sie vor allem deshalb eine prägende Erfahrung, da sie analog zu einer immens ereignisreichen Entwicklungsphase, der Pubertät, verläuft. Die kognitiven und physischen Veränderungen während des Heranwachsens und der Pubertät fordern die Schüler:innen auf zahlreichen Ebenen und führen in weiterer Folge zu größeren Schwierigkeiten und Einschränkungen, als oft von Außenstehenden angenommen wird. Während bei näherer Betrachtung der Schule und ihrer Aufgaben und Funktionen der kognitive Aspekt stark zentriert wird, sollen im folgenden Abschnitt vor allem die (körperlichen) Veränderungen und ihre Auswirkungen auf den Schulalltag und seine Erfordernisse beleuchtet werden. Nach einer Diskussion grundlegender Entwicklungsschritte, die eine Vielzahl der Kinder und Jugendlichen betreffen, soll in weiterer Folge auch dem weiblichen Körper Raum gegeben werden, der in der allgemeinen Perzeption oftmals nicht exklusiv betrachtet wird. Abschließend ist das Ziel des nachfolgenden Kapitels die körperlichen Auswirkungen der Entwicklungsstufen in Zusammenhang mit den potenziellen Risikofaktoren zu setzen, die sich im Feld Schule ergeben können. Bei der Betrachtung der Entwicklungsaufgaben und ihres Einflusses auf den Unterricht und das Schulgeschehen, muss sorgsam mit der Pauschalisierung bezüglich der individuellen Entwicklung umgegangen werden, denn auch wenn viele Entwicklungsprozesse in dem jeweiligen Altersabschnitt personenübergreifend ablaufen, ist jede Veränderung eine subjektive Erfahrung. Dennoch ist es unerlässlich sich einen allgemeinen Überblick über diverse Entwicklungsschritte zu verschaffen, da damit ein besseres Verständnis für Schüler:innen, ihr Verhalten und ihre Person an sich, einhergeht. Das ganze Leben ist geprägt von einer Reihe an unterschiedlichen Entwicklungsphasen, die durch ihr gewaltiges Veränderungspotenzial, das Individuum prägen. Im schulischen Kontext, vor allem mit Fokus auf die Sekundarstufe, ist es vorrangig das Jugendalter und damit einhergehend die Pubertät, die einschneidende Erlebnisse für die Betroffenen darstellen. Im Vergleich zu veralteten Betrachtungsweisen, in denen die

Adoleszenz nur einen kurzen, irrelevanten Abschnitt vor dem Eintritt ins Erwachsenenalter darstellt, wird jener Lebensphase aus einer entwicklungspsychologischen Betrachtung heute deutlich mehr Bedeutung geschenkt. Die Wichtigkeit dieser Entwicklungsphase ergibt sich daraus, dass ihre Bewältigung ausschlaggebend für den Umgang mit späteren Phasen sein kann. (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2019: 2) Die Rolle, die die Schule in diesem Prozess einnimmt, ist auf keinen Fall zu vernachlässigen, da sich die Zeit in Ausbildung in vielen Fällen über genau jenen Zeitraum im Jugendalter erstreckt, der für die Schüler:innen immens herausfordernd ist. Kinder und Jugendliche verbringen nicht nur einen Großteil ihrer Zeit in den Bildungseinrichtungen, sondern die Schule findet beispielsweise durch die Entstehung von darüber hinausreichenden Freundschaften oder die vermittelten, übernommenen Werte, Einzug in das Privatleben.

Today, the entire adolescence is characterised by the attendance of schools, educational training establishments, [...]. [...] this period encompasses at least 10, often even 15 [...] years and constitutes a separate life stage. As a result, adolescents have great margins for shaping their personal contacts, their leisure and media activities, and their social commitment, [...]. (3)

Die Omnipräsenz der Schule im Leben von Kindern und Jugendlichen sollte anerkannt werden und damit einhergehend sollte sie sich ihrer Rolle bezüglich ihrer persönlichkeits- und identitätsstiftenden Funktion bewusstwerden. Die Festigung der individuellen Persönlichkeit ergibt sich zwar sehr wohl auch aus der Ausbildung und Weiterentwicklung von kognitiven Fähigkeiten, jedoch nur gepaart mit einer Bewältigung der physischen Veränderungen, alles eingebettet in die Grenzen der sozialen Erwartungen und Normen. (vgl. 3-4) Im Laufe der Entwicklungsphasen werden die Schüler:innen sowohl von ihrem eigenen (Un)Willen zur Veränderung, als auch durch die sozialen Regulatorien von außen, angetrieben. Zwar stellt das jeweilige Durchlaufen der Entwicklungsschritte einen individuellen Prozess und somit eine subjektive Erfahrung dar, jedoch lässt sich verallgemeinern, dass alle Schüler:innen gewisse Herausforderungen im Laufe ihrer Schulzeit meistern müssen, vor allem auch solche, die nicht ihre kognitiven Fähigkeiten betreffen. Trotz mitschwingender subjektiver Empfindungen sind Entwicklungsaufgaben deshalb objektivierbar, da sie ein genuin menschliches Phänomen beschreiben. Neben den kognitiven Veränderungen dürfen die psychischen und physischen deshalb nicht ignoriert werden. (vgl. 5) Die Schule spielt in diesen Prozessen einerseits eine tragende Rolle, da sie Kinder und Jugendliche in Zeiten des Umbruchs und des Wandels, also vor allem während der Pubertät begleitet, andererseits aber auch deswegen, da ihr die Funktion innewohnt, Schüler:innen darauf vorzubereiten, ihren Platz in einem gesellschaftlichen Konstrukt zu finden, somit auch darauf, dessen Werte und Normen zu verinnerlichen. Da die

Entwicklungsaufgaben, beziehungsweise, wie diese bewältigt werden, diesem Wertesystem unterliegt, muss die Schule ihren Beitrag leisten (ebd.), um Kindern und Jugendlichen Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit potenziell herausfordernden Aufgaben aufzuzeigen. Gepaart mit anderen Umwelteinflüssen wie dem Elternhaus oder dem erweiterten sozialen Umfeld soll die betroffene Person angeleitet werden, sich zu einem selbstdenkenden, selbstständigen und handlungsfähigen Menschen zu entwickeln. (ebd.) Daraus ergibt sich, dass Entwicklungsaufgaben zwar eine subjektive Erfahrung für das Individuum darstellen, aber gleichzeitig auch, dass eine *erfolgreiche* Bewältigung Anleitung und Unterstützung bedarf. Zusammenfassend lässt sich sagen:

[...] the concept of developmental tasks understands the concrete development process as a function of social and personal expectations as well as social institutions, and assumes that development does not take place automatically but that individuals must identify, accept, and actively cope with developmental tasks. [...]. Therefore, the mastering of psychological developmental tasks means hard work and is dependent upon factors within as well as outside the individual adolescent. (6)

Die Schule als begleitende Institution muss daher ein Umfeld für Schüler:innen schaffen, das einerseits dazu anregt, bereits Erlerntes der unterschiedlichen Phasen zum Ausdruck bringen zu können, andererseits braucht es eine Lernumgebung in der Kinder und Jugendliche sich ermutigt und unterstützt fühlen auch nachfolgende Entwicklungsschritte bewältigen zu können.

They [pedagogical environments] support and acknowledge the already existing abilities of children. At the same time children are confronted with gaining new abilities, new learning tasks. Good pedagogical environments offer a variety of possibilities to gain social recognition; simultaneously young people are faced with new tasks, factors within as well as outside the individual adolescent. (Uhlendorff 2004: 56)

Aus ihrer Begleitfunktion ergibt sich die Notwendigkeit für die Schule nicht nur eine Lehr- und Lernanstalt zu sein, sondern eine Institution, die Kinder und Jugendliche zu einem Teil des sozialen Gefüges macht. Neben Wissen und Fähigkeiten muss jedoch auch ein Bewusstsein über das eigene Selbst erlangt werden, das notwendigerweise eng mit dem eigenen Körper verbunden ist. (vgl. Havinghurst 1981: 36- 37) Havinghurst (37), erkennt schon Mitte des 20. Jahrhunderts die enge Verbundenheit zwischen Schule und den zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben, die in Zukunft mehr anerkannt und berücksichtigt werden müssen, um Kinder und Jugendliche bestmöglich zu unterstützen.

### 2.2.1. Die Adoleszenz – Das Auffälligwerden des Körpers

Das Einsetzen der Pubertät ist einerseits verbunden mit einer Vielzahl an allbekannten körperlichen Veränderungen, die zur Folge haben, dass „sich die Proportionen des vormals kindlichen Körpers kontinuierlich“ (Günther 2020: 90) wandeln. Andererseits „finden umfangreiche hirnhysiologische Veränderungen auf affektiver und kognitiver Ebene statt, die Jugendliche zunehmend in die Lage versetzen abstrakte Zusammenhänge zu erfassen und ein reflexives Verhältnis zu ihrer eigenen Biografie einzunehmen.“ (ebd.) Die gesteigerten kognitiven Kapazitäten bedeuten auch, dass Kinder und Jugendliche sich dem Wandel ihres Körpers und der Unsicherheit rund um ihre eigene Persönlichkeit und Identität durchaus bewusst sind und dagegen zu rebellieren beginnen. Der Prozess der Veränderung ist begleitet durch eine Vielzahl von neuen Empfindungen, Erfahrungen und Wahrnehmungen, die alle durch einen sich im Umbruch befindenden Körper aufgenommen und kommuniziert werden. Hierbei ergeben sich im Zuge der Adoleszenz Herausforderungen und Probleme, die sowohl jene betreffen, die sich im Prozess des Wandels befinden, als auch für die Wahrnehmenden, also die Rezipient:innen der Wünsche, Empfindungen und Gefühle. Während Kinder und Jugendliche mit der Veränderung des eigenen Körpers und der Suche nach dem Ich beschäftigt sind, ergeben sich für Außenstehende gleichermaßen Unsicherheiten, wie mit dem individuellen Wandel umgegangen werden kann. Denn, „[d]ie körperliche, geistige und psychische Entwicklung findet nicht linear [...] statt, sondern kann zu erheblichen Ungleichzeiten führen. Damit verbunden sind für Jugendliche zahlreiche Beschämungen und Missverständnisse [...]“ (ebd.), die daraus hervorgehen, dass der von außen wahrgenommene Körper nicht mit dem jeweiligen inneren Selbst der Kinder und Jugendlichen im Einklang ist. Im schulischen Kontext wird das vor allem tragend, wenn Pubertierende von „Erwachsenen noch als Kind angesprochen werden oder an ihre Vernunft appelliert wird aufgrund ihrer körperlichen Reife.“ (ebd.) Die Adoleszenz stellt somit die schwierige Herausforderung, dass der eigene Körper zunächst „*psychisch angeeignet*“ (King 2012: 33 in Günther 2020: 90) werden muss, und das alles in einem Wechselspiel „der körperlichen Veränderungen mit den äußeren Bedingungen.“ (Günther 2020: 90) Eine der mannigfaltigen Herausforderungen der Pubertät besteht darin, dass der subjektive Veränderungsprozess immer in einem sozialen Kontext stattfindet. Man verändert sich nicht nur auf einer individuellen Ebene, sondern innerhalb eines Rahmens, konstruiert durch gesellschaftliche Normen, Vorstellungen und Werte. Kinder und Jugendliche werden in dieser Phase mit der Schwierigkeit konfrontiert ihre eigene Identität auszubilden und trotzdem den Vorgaben gerecht zu werden, die es ihnen

ermöglichen sollen, ihren Platz in der Gesellschaft einnehmen zu können. (vgl. Havinghurst 1981: 44-45) Während die Pubertätserfahrungen eine geschlechtsunabhängige Entwicklungsaufgabe darstellen, gibt es jedoch geschlechtsspezifische Unterschiede, die den Heranwachsenden zunehmend bewusstwerden. Neben den Veränderungen des eigenen Körpers sind es vor allem die gesellschaftlichen Betrachtungsweisen von Männlich- und Weiblichkeit und die damit verknüpften konstruierten Rollenbilder, die Jugendliche beschäftigen.

Während sich die Prägung der Rollenbildung beziehungsweise das Messen mit dem Anderen im Generellen größtenteils in der jeweiligen privaten Peergroup vollzieht, ist es auch das Umfeld in der Schule das einen großen Einfluss auf die Heranwachsenden hat. Mitschüler:innen und das Lehrpersonal stellen eine präzente Variante des *Anderen* dar, welches als Ausgangspunkt zur Weiterentwicklung betrachtet werden kann. In der Entwicklung findet eine Neuorientierung und somit eine erneute „Objektwahl“ (Günther 2020: 91) statt. Es sollen Personen gefunden werden, die Kinder und Jugendliche in der „Bewältigung der Unsicherheit“ (ebd.) bezüglich ihrer eigenen Identität tatkräftig unterstützen können, indem sie ihnen die Möglichkeit neuer, potenzieller „Identifizierungen“ (ebd.) präsentieren. Die körperlichen, emotionalen, psychischen und sozialen Veränderungen im Laufe der Adoleszenz sind kein linearer Prozess mit einem klar definierten Anfang und Ende, sondern diese Phase ist von Höhen und Tiefen gekennzeichnet, die sich aufgrund der unterschiedlichen Ausprägungen und Intensitäten individuell äußern. Nicht nur der Körper der Heranwachsenden wird auffällig, sondern oft die ganze Person. Mit der körperlichen Veränderung ist „zugleich die Herausforderung verbunden, sich einen Platz in der Gesellschaft zu verschaffen.“ (92) Essenziell dafür ist das Gefühl und „die Fähigkeit, sich selbst als wirkmächtig zu erleben und ein bedeutsames Mitglied im sozialen Umfeld und in der Gesellschaft zu sein.“ (ebd.) Beeinflusst vom Anderen bilden sich Kinder und Jugendliche „Interessen, politische oder religiöse Weltanschauungen, kulturelle oder künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten sowie die vielfältigen Möglichkeiten der Freizeitgestaltung.“ (ebd.), kurz zusammengefasst, ihre Persönlichkeit und Identität. Die Schule und das Lehrpersonal präsentiert in dieser Phase gerade deshalb einen wichtigen Anlaufpunkt, da es einen Gegenpol zu bereits vertrauten Mustern und gewohnten Erfahrungen darstellt. Die Integration der individuellen Wünsche und Bedürfnisse der Schüler:innen erweist sich in der Praxis jedoch oft als schwierig, da wie bereits angeführt, vor allem die Entwicklungsphase der Pubertät eine Herausforderung für die Betroffenen und das Umfeld darstellt, da „[d]er adoleszente Entwicklungsprozess [...] mit einer besonderen Ambivalenz“ (ebd.) verbunden ist. Das Wesen der Heranwachsenden ist geprägt durch „Stimmungsschwankungen“ (ebd.), da sie sich mit der fortlaufenden Aufgabe des Probierens

konfrontiert sehen. Angst- und Unsicherheitsgefühle, Scham und Zweifel sind Herausforderungen, die sich nicht nur nach innen, sondern auch nach außen, für das Andere sichtbar, kehren. (vgl. ebd.). Während sich die Veränderungen bei manchen Jugendlichen in Zurückgezogenheit äußern, die ein Herantreten an sie erschwert, kann ebenfalls eine Überkompensation die Folge der zahlreichen Unsicherheiten sein. Aggressivität und ein übersteigertes Selbstbewusstsein, welches daraus resultiert, das Pubertierende oft nicht wissen, wie sie mit den neuen Erfahrungen und Empfindungen umgehen sollen, sind im schulischen Kontext Ursprung zahlreicher disziplinärer Interventionen. Dass die sich verändernde Körperlichkeit und ihre Auswirkungen im schulischen Kontext keine große Rolle spielt, greift vor allem ebengenannten Situationen zu kurz, da sich die Unsicherheiten und Herausforderungen, die sich für Heranwachsende ergeben, stets körperliche geäußert werden. So ist beispielsweise aggressives Verhalten gegen andere oder auch gegen sich selbst ein eindeutig körperlicher Ausdruck eines innerlichen Ungleichgewichts. Genau deshalb „braucht es einen äußeren stützenden Rahmen und haltende Beziehungspartner\*innen, die den Prozess strukturierend begleiten.“ (93) Da die Schule in der Pubertät eine wichtige Funktion einnimmt, und die Jugendlichen dort über einen extensiven Zeitraum begleitet werden, muss sie die Problematik des sich verändernden Körpers und der sich im Wandel befindenden Bedürfnisse verstehen lernen. Emotionale Erregungszustände oder Aggressionen dürfen nicht als rein böswilliges Fehlverhalten, „also nicht nur als zielgerichtetes und absichtsvolles Angreifen“ (ebd.), interpretiert werden, sondern solche Verhaltensweisen können „bei Adoleszenten auch Ausdruck einer nicht bewältigbaren Angst sein.“ (ebd.) Es wirken die „mit der körperlichen Reifung einsetzenden emotionalen [...] Erregungen [...] für Adoleszente derart übermächtig“ (ebd.) und der körperliche Weg nach außen scheint oft das einzige Ventil. Dadurch soll vermieden werden „sich [...] als Opfer zu fühlen“ (94), denn durch den Weg nach außen entsteht das Gefühl Herr der Lage zu sein.

### **2.2.2. *Geschlechterrollen***

Die biologischen Veränderungen im Zuge der Entwicklungsphase der Pubertät führen nicht nur zu einer Vielzahl von individuell und subjektiv wahrgenommenen und empfundenen Neuerungen, sondern sie statten die Heranwachsenden mit geschlechtlichen Zuschreibungen aus, die immer schon mit spezifischen Geschlechterrollen und Erwartungen verbunden sind. An dieser Stelle ist es wichtig gesagt zu werden, dass Kinder und Jugendliche sich im Zuge ihrer geschlechtlichen Identitätssuche nicht notwendigerweise mit ihrem biologischen Geschlecht identifizieren müssen, jedoch werden aufgrund der Wirkung nach außen, die durch eine dichotome Einordnung der Geschlechter, welche in der allgemeinen Perzeption dominiert,

bestimmte Zuschreibungen getroffen, die entsprechende Erwartungen erzeugen. Größtenteils „durchlaufen [...] Jugendliche eine heteronormative Sozialisation, in der sie von früh auf lernen, dass die Welt in ausschließlich zwei Geschlechter unterteilt ist, denen jeweils unterschiedliche gesellschaftliche Rollen zukommen. [...]. Die Erwartungen verschiedener Erziehungsinstanzen [...]“ (Kugler 2017: 366) prägen die Kinder und Jugendlichen, betreffend ihre geschlechtliche Identität, und ihrer sexuellen Orientierung, dahingehend stark. Intersektionale und inklusive Pädagogik ist ein immens wichtiges Thema, soll hier aber aufgrund der Abweichung der Thematik nur am Rande erwähnt werden. Das nachfolgende Kapitel zu *Körper und Geschlechterrollen* nimmt daher die typischen dichotomen Zuschreibungen und die damit einhergehenden Erwartungen auf, um ein realistisches Bild rund um den Umgang im Schulunterricht zu zeichnen.

Auch wenn die geschlechtliche Sozialisation oftmals schon im Kindesalter beginnt, man denke beispielsweise an vermeintlich geschlechtsadäquate Verhaltensweisen, Spielsachen oder Farbschemata (vgl. ebd.), ist es vor allem der Zeitraum der Pubertät, in dem sich Heranwachsende mit bestimmten Erwartungen konfrontiert sehen, die sich aus der sich verändernden Konstitution ihres Körpers ergeben. Den „Pubertierenden wächst nach und nach ein neuer, veränderter erwachsener Körper [...]“ (Göppel 2011: 23), der sich nicht nur äußerlich, sondern vor allem auch auf leiblicher Ebene bemerkbar macht und oftmals als störend empfunden wird. „Mit diesen körperlichen Veränderungen gehen somit auch eine starke Bewusstwerdung der eigenen Geschlechterrolle und eine [...] Festlegung auf dieselbe einher.“ (ebd.) Es scheint den Betroffenen so, als führe „dieser Körper nun plötzlich ein Eigenleben, tut Dinge, mit denen man nicht rechnet und die man nicht recht kontrollieren kann [...].“ (ebd.) und trotzdem besteht die Vorgabe, sich erwartungsgemäß und angepasst zu verhalten. Kinder und Jugendliche werden vor die Aufgabe gestellt, ihre Identität zu kreieren und zu festigen, und das nicht ausschließlich, aber auch, in einer Bildungseinrichtung, die im Kontext „historisch gewachsener und nur partiell modifizierter Geschlechterbilder für weibliche und männliche Jugendliche“ (Rendtorff 2014: 283) agiert. Innerhalb des vorgegebenen Rahmens sind Kinder und Jugendliche auch in der Entwicklung ihrer geschlechtlichen Identität oftmals auf sich allein gestellt. (vgl. ebd.) Problematisch ist das vor allem dahingehend, dass Geschlechtlichkeit stets sichtbar für den Anderen ist, was immer auch die Frage aufwirft „wie sich das Individuum zum Anderen geschlechtlich positionieren will oder positioniert sieht“ (284) und somit einen essenziellen Teil der eigenen Identität darstellt. Pubertierende werden angehalten die wahrgenommenen Unvereinbarkeiten „zwischen der ‚personalen‘ Identität und dem medial vermittelten bzw. kulturell erwarteten“ (ebd.) Vorgaben selbstständig aufzulösen. Die

geschlechtsbezogenen Zuschreibungen und die damit verbundenen Erwartungen spielen auch im Bildungskontext eine große Rolle. Verschiedene Eigenschaften und Verhaltensweisen in Zusammenhang mit Wissen, Können und diversen Fähigkeiten werden den jeweiligen Geschlechtern zugeordnet, was zur Folge haben kann, dass etwaige Bedürfnisse, Wünsche oder Talente verkannt und übergangen werden. Dieser Assoziationsprozess wird auf Grundlage einer „symbolischen Geschlechterordnung“ (285) als *natürlich* vermittelt und ist begleitet „von Vorstellungen über weiblich und männlich, die weitgehend unbemerkt eine Basis unseres kulturell und historisch ausgeformten Denkens über die Welt.“ (ebd.) kreieren. Die Schule stellt in Bezug auf Geschlechterrollen einen gesellschaftlichen Stabilisierungsmechanismus dar, der sicherstellen soll, dass sich in der Entwicklung befindende Kinder und Jugendliche den sozialen Normen und Konventionen anpassen. Um nach der jeweiligen Schulzeit selbstbestimmte, selbstbewusste und reflektierte Menschen in die Gesellschaft entlassen zu können, wäre es jedoch angebracht einen größtmöglichen Spielraum zur Identitätsgestaltung zu schaffen, und den Heranwachsenden die Möglichkeit zu geben, gängige Zuschreibungen und Erwartungen überdenken zu können. Nur so „ergeben sich Möglichkeitsräume und Grenzen von Veränderungen im sozialen Handeln: Die Jugend ist nicht gänzlich gezwungen, die vorgefundenen Strukturen zu wiederholen [...].“ (286). Doch Veränderung kann ein langwieriger Prozess sein, vor allem dann, wenn „Veränderungsversuche, die ein gewisses vom jeweiligen gesellschaftlichen Konsens als tolerierbar eingeschätztes Maß überschreiten, unweigerlich Gegenmaßnahmen [...] aufrufen.“ (ebd.) Im Ganzen betrachtet, ist es vor allem die Schulzeit, in der Kinder und Jugendliche langsam beginnen sich, unter anderem pubertätsbedingt, von gewohnten familiären Strukturen zu lösen. Die Schule wird nunmehr „ein Ort für Selbstinszenierung“ (287), der „mit geschlechtlichen Positionierungen [...] eng verknüpft ist.“ (ebd.) Da die Schule auf der einen Seite die Möglichkeit bietet mit Neuem in Kontakt zu treten, sie jedoch innerhalb eines restriktiven, von der Gesellschaft bestimmten Rahmen, agiert, wird sie gleichermaßen als „Ressource und Barriere“ (Ecarius und Eulenbach 2012: 36) wahrgenommen. Das erklärt sich dadurch, dass die Schule

einerseits die Grundbedingungen zur selbstständigen Teilhabe an der Gesellschaft bereitstellt und die Gelegenheit eröffnet, auch widerständige Praktiken kollektiv in der Gruppe der Altersgleichen zu erproben – auf der anderen Seite aber auch ihren [...] Allokationsauftrag realisiert, indem sie gesellschaftlich erwartete Standards formuliert und durchsetzt [...]. (Rendtorff 2014: 287- 288)

Judith Butler (2009) weist darauf hin, dass der vorgegebenen dichotomen Geschlechterordnung, die den Entwicklungsrahmen von Kindern und Jugendlichen deutlich einschränkt, ein destruktives Potenzial innewohnt.

Die Norm, sich eindeutig einem der beiden Geschlechter – Frau oder Mann – zugehörig fühlen zu sollen, die Norm einen zu diesem Geschlecht passenden Körper haben zu sollen [...], die Norm, zum vorliegenden Körper ein ‚passendes‘ geschlechtliches Ich- Gefühl entwickeln zu sollen [...], kann für Menschen, die diesen Normen *nicht* entsprechen können oder wollen [...]. (Abraham 2011: 241)

Dies kann ein enormes Konfliktpotenzial bedeuten, da vermittelt wird, dass die eigene Sicht der Welt von anderen nicht in gleichem Maße anerkannt wird. Geschlechterrollen und die mit ihnen verbundenen normativen Erwartungshaltungen werden in diesem Kontext „als eine spezifische *Begrenzung* von Daseinsmöglichkeiten aufgefasst [...] weil sie [...] zur Entfaltung einer *bestimmten* Seinsweise und einer *bestimmten* Auslegung des Ichs“ (242) drängen. Im Gegensatz dazu können die Normen für Kinder und Jugendlichen, die ihre eigene Person und Identität innerhalb des Rahmens wiedererkennen, hilfreich sein, da ihnen ein Entwicklungsspielraum vorgegeben wird, der mit ihrem Selbstbild und den persönlichen Vorstellungen in Einklang gebracht werden kann. Während normativen Vorschriften das Potenzial innewohnt aufgebrochen und verschoben zu werden, lässt sich dennoch beobachten, dass die grundsätzliche Tradierung einer binären Geschlechterordnung, die gleichzeitig ein hierarchisches Gefälle zwischen den Geschlechtern beinhaltet, weiterläuft. (vgl. 242- 243)

#### **2.2.2.1. Die Phänomenologie des weiblichen Körpers**

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel<sup>2</sup> erwähnt sehen sich Kinder und Jugendliche mit der Herausforderung konfrontiert, sich *geschlechterkonform* zu entwickeln, sich also sowohl äußerlich als auch nach innen hin, mit ihrem biologischen Geschlecht und der dazugehörigen Rolle zu identifizieren. Hier soll noch einmal erwähnt werden, dass eine Nichtidentifikation mit dem *zugewiesenen* Geschlecht die betroffene Person schwer belasten kann, da das Ich und die Außenwirkung desselbigen divergieren, was den Identitätsfindungsprozess deutlich erschwert. Im Folgenden soll jedoch von einer prinzipiellen Zustimmung zum jeweiligen Geschlecht (in einer dichotomen Ordnung) ausgegangen werden. Auch in diesem Fall kann sich der Prozess, das Selbst mit dem eigenen Körper, der sich im Wandel befindet, in Einklang zu bringen, schwierig gestalten. Vor allem unter dem Aspekt, dass dieses Selbst durch eine Vielzahl von geschlechtsspezifischen Erwartungshaltungen und Normen geprägt und geformt wird. Die Betrachtungsweise von Geschlechternormen als „spezifische *Begrenzung* von Daseinsmöglichkeiten“ (242) betrifft vor allem auch den weiblich gelesenen Körper, da dieser

---

<sup>2</sup> vgl. Kapitel 2.2.2

oftmals nicht in seiner Eigenständigkeit, sondern im Vergleich beziehungsweise Gegensatz zum männlichen, betrachtet wird.<sup>3</sup>

Der folgende Abschnitt bezieht sich weniger auf die diversen biologischen Entwicklungsschritte des adoleszenten weiblichen Körpers, sondern soll die genuin weiblichen Erfahrungen im Prozess des *Frauwerdens* beleuchten und deren Auswirkungen auf die leibliche Wahrnehmung in den Fokus rücken. Die Betrachtungsweise des individuellen Körpers auf einer phänomenologischen Ebene birgt der Vorteil, dass eine Reduktion auf rein biologische Faktoren umgangen wird, da zwar die Biologie entscheidend für die Etablierung eines Geschlechts ist, jedoch die gelebte Erfahrung zentriert wird. (vgl. Young 2005: 13) Der gelebte (weibliche) Leib<sup>4</sup> vereint somit die Ideen des individuellen physischen Körpers und die des soziokulturellen Kontexts, innerhalb dessen er sich bewegt. „The [...] situation denotes the produce of facticity and freedom. The person always faces the material facts of her body and its relation to a given environment.“ (16) Young (17) klassifiziert die Frau als Schauspielerin, die sich im jeweiligen Kontext in Abhängigkeit ihrer Weiblichkeit mehr oder weniger frei gestalten kann. Der Körper wird somit zur *Situation* (vgl. ebd.), die offen ist für die Außenwelt und im Austausch mit ihr gestaltet wird. Während die Konstitution des Körpers als Situation geschlechterunabhängig betrachtet werden kann, denn „[e]very human existence is defined by its situation [...].“ (29), ist der weibliche Körper in diesem Kontext einer Vielzahl von Restriktionen unterworfen. Diesbezüglich dominiert die Annahme, dass obwohl der menschliche Leib stets durch seine Außenwelt beeinflusst und mitgestaltet wird, für den weiblichen Körper, aufgrund seiner biologischen und weiters seiner hormonellen Konstitution, eine Ausnahmeregelung gilt. (ebd.) Frauen, vor allem auch während der Pubertät, wird laut Young (ebd.) eine inhärente „feminine essence“ zugeschrieben, was sie in der Geschlechterdichotomie Mann- Frau automatisch zum Anderen werden lässt. Young (ebd.) argumentiert weiter, dass diese *Essenz des Frauseins* zwar kein natürliches, differenzierendes Merkmal darstellt, dass eine Missachtung derselben jedoch die gelebte Erfahrung verfälschen würde. Denn das, was in der allgemeinen Perzeption als Grundstein der Weiblichkeit betrachtet wird, ist nichts anderes als ein gesellschaftliches Konstrukt, das jedoch ausschlaggebend und prägend für die Rolle der Frau und ihre individuellen Wahrnehmungen und Erfahrungen ist. „It is [...] a set of structures and conditions that delimit the typical situation of being a woman in a particular society, as well as the typical way in which this situation is lived by the women themselves.“ (31) Während die weiblichen Pubertätserfahrungen, die vor allem auch von Beauvoir beleuchtet werden (vgl. 29- 30)

---

<sup>3</sup> vgl. Kapitel 4.1.2

<sup>4</sup> *lived body* im Original

definitiv ein belastendes Element in der weiblichen Entwicklung darstellen, ist es vor allem auch die Platzierung der (werdenden) Frau in der Gesellschaft, die großen Einfluss auf die gelebte Erfahrung hat. Die sich verändernde Physiologie mit ihren neuen Aufgaben, gepaart mit der Ungleichbehandlung von weiblichen und männlichen Körpern, stellen somit eine große Herausforderung dar. Der Leib formiert sich in Relation zu seiner Außenwelt, und im Falle der Frau ist diese Außenwelt beschränkt durch die Zuschreibungen, die für den weiblichen Körper festgelegt sind. Hierbei wird die Subjektivität des respektiven weiblichen Körpers verkannt, die ihm eigentlich aufgrund seiner Konstitution als Körper immer schon zugesprochen werden sollte. Zusammenfassend gilt demnach:

The culture and society in which the female person dwells defines woman as Other, as the inessential correlate to man, as mere object and immanence. Woman is thereby both culturally and socially denied the subjectivity, autonomy, and creativity that are denitive of being human and that in patriarchal society are accorded the man. At the same time, however, because she is a human existence, the female person necessarily is a subjectivity and transcendence, and she knows herself to be. (32)

### 3. Körperlichkeit und Identität

**„Leiblichkeit ist nicht hintergebar: Wer, wo, was und wie auch immer wir sind, sind wir immer auch Leib.“ (Niekrenz und Witte 2011: 7)**

Die Frage nach Identität ist eine immens vielschichtige und sie kann auf einer Vielzahl von Ebenen, mögen diese persönlich oder kollektiv sein, beantwortet werden. Kontextunabhängig gilt jedoch als Grundlage der Frage nach Identität, dass sie vor allem dann interessant wird, „wenn sie zur Disposition steht, wenn oder weil sie zum Problem geworden ist.“ (Gugutzer 2002: 13) Die Identität ist somit „nicht mehr selbstverständlich“ (ebd.), aber sie kategorisiert sich als etwas heraus, dass „vom Subjekt eigenverantwortlich hergestellt werden muss.“ (ebd.) Vor allem während Phasen, in denen man seinem Körper nicht besonders nahe steht, da er einem gravierenden Veränderungsprozess unterworfen ist, stellt es eine schwierige Aufgabe dar, sich die eigene Person auf so eine Art und Weise zu gestalten, dass man sich damit identifizieren kann. Während im Schulunterricht die Kognitionen im Vordergrund stehen, also das Wissen, das Schüler:innen mitgegeben werden soll, das zweifelsohne einen wichtigen Teil der Identitätsbildung darstellt, da persönliche Meinungen und Ansichten geformt werden, ist es jedoch vor allem auch der Körper und sein Potenzial zur Veränderung, der einen großen Einfluss auf das Selbstempfinden und in weiterer Folge die Identität hat. Es wird zunehmend erkannt, dass die Identität in Hinblick auf den Körper auch geprägt ist durch biologische Entwicklungsprozesse, die den Körper, oft zum Leidwesen der Betroffenen, neu formen. Abgesehen davon, ist es auch das gestalterische Potenzial des individuellen Körpers, das einen Teil der Persönlichkeit und Identität des Individuums ausmacht. Zusammengefasst kann gesagt werden, „dass dem Körper ein besonderes Identitätspotenzial innewohnt“ (ebd.), das sich auf verschiedenen Ebenen ausdrückt.

Während die gestalterische Ebene unzweifelhaft essenziell für die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen ist, behandelt diese Arbeit vorwiegend den biologischen Aspekt der körperlichen Veränderungen, verbunden mit den daraus resultierenden leiblichen Erfahrungen im jugendlichen Entwicklungsprozess und die Folgen, die ebenjener nach sich zieht. Die entwicklungsbedingten Veränderungen des Körpers zeugen deshalb von immenser Bedeutung für die Betroffenen, denn „[e]ine in der Erinnerung aktualisierte vergangene Erfahrung dürfe [...] für die personale Identität umso bedeutsamer sein, je stärker das Individuum [...] von diesem Erlebnis [...] leiblich- affektiv betroffen“ (129) war. Vor allem Pubertätserfahrungen sind einschneidende Erlebnisse, die sich im „*Leibgedächtnis*“ (ebd.) festsetzen und die Person

und ihre Identität nachhaltig prägen. Übergeordnetes Ziel dieses Entwicklungsprozesses ist es langfristig „[m]it sich selbst identisch zu sein“ (130). Unerlässlich hierfür ist, dass das Individuum das „theoretische *Konzept* der Selbstidentität“ (ebd.) verstehen kann. Dazu gehört vor allem auch, dass ein Bewusstsein darüber entsteht, dass der sich wandelnde Körper und dessen leibliche Erfahrungen essenzielle Komponenten im Laufe der Identitätsfindung sind. Daraus ergibt sich: Zum einen wird der Körper nach außen hin zur Schau gestellt, zum anderen bildet er sich durch ebenjene Zurschaustellung weiter aus. Gleichzeitig fungieren Körper und Leib als Identitätsmedien.“ (Niekrenz und Witte 2011: 7), die eine reziproke Beeinflussung zwischen der Außenwelt und dem Selbst ermöglichen.

Das nachfolgende Kapitel konzentriert sich darauf, wie der Identitätsfindungsprozess im schulischen Kontext durch die körperlichen Herausforderungen beeinflusst wird. Nach einer allgemeinen Einführung, die den Zusammenhang zwischen Körper, Identität und Schule herstellt, soll vor allem die Rolle des Körpers als potenzieller Risikofaktor im Zuge der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung im Fokus stehen. Aufbauen darauf sollen Überlegungen stattfinden, inwieweit die Beachtung der Körperlichkeit und das Schulische in Einklang gebracht werden können, denn neben der theoretischen Forderung, dass identitätsbildende Prozesse ohne Einbezug des Körpers schwer möglich sind, bedarf es Überlegungen, wie in der Praxis mit der Thematik umgegangen werden kann, beziehungsweise soll. In diesem Kontext darf nicht vergessen werden, dass jegliche Veränderungen stets auch Schwierigkeiten für gängige, bestehende Systeme bedeuten, die nicht von einem auf den anderen Tag beseitigt werden können. Abschließend soll dieses Kapitel noch einmal die Wichtigkeit des Themas zentrieren, und aufzeigen, dass eine Missachtung essenzieller Teile jugendlicher Persönlichkeiten gravierende Folgen für die Herausbildung einer Identität, also des Ichs haben kann.

### **3.1. Einfluss der Körperlichkeit auf die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung im schulischen Kontext**

**„Der Mensch ist sein Leib, und er hat seinen Leib als Körper. Dies ist der anthropologische Ausdruck der personalen Identität.“ (Gugutzer 2002: 127)**

Die Frage danach, wer wir sind oder wer wir sein wollen, also die Frage nach unserer Persönlichkeit und Identität, ist eine solche, die wir uns im Laufe unseres Lebens häufig stellen. Die Beantwortung ebenjener Frage ist stets an die Umwelt, und an das soziale Umfeld, also an das *Andere* geknüpft. (vgl. 13) Da die eigene Identität in einer Wechselwirkung mit dem Außenstehenden geprägt wird, diese aber wiederum prägt, wohnt ihr immer schon ein

gesamtgesellschaftliches Element inne, da jede individuelle Identität das soziale Gefüge erweitert. Während sich die Identität und die Persönlichkeit im Laufe des Lebens zu stabilisieren scheinen, gerät der Prozess der Identitätsfindung vor allem dann in den Vordergrund, „[...] wenn sie zum Problem geworden ist.“ (ebd.) Speziell im Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen rückt die Suche nach der Identität ins Zentrum, vor allem darum, da der Wandel des Ichs besonders in dieser Zeit eng mit dem Wandel des eigenen Körpers verbunden ist. Der Körper ist mehr als nur „biologisches Faktum“ (ebd.), sondern er ist Teil der persönlichen Identität und Persönlichkeit. Ziel ist es „[...] einen Ausgleich herzustellen zwischen dem Leib, der man ist, und dem Körper, den man hat.“ (14) Schon Freud (1992: 266 in Gugutzer 2002: 21) stellt fest: „Das Ich ist vor allem ein körperliches (...)“, was die enge Verbundenheit zwischen Leib und dem Selbst unterstreicht. Aufbauend auf dieser Annahme entwickelte der deutsche Psychoanalytiker Erik H. Erikson das psychosoziale Modell der Identitätsentwicklung, das den Prozess der Identitäts- und Persönlichkeitsfindung „als einen lebenslang andauernden Wechselwirkungsprozess zwischen Individuum und Gesellschaft versteht.“ (22) Erikson geht von einem groben Plan aus, der Persönlichkeit und Identität als Ergebnisse von *erfolgreich* bewältigten Aspekten in konsekutiven Phasen des Lebens betrachtet. Neben den positiven Erlebnissen in den jeweiligen Phasen sind es vor allem die Krisenzeiten, die „durch die Anforderungen und Erwartungen der sozialen Umwelt ausgelöst“ (ebd.) werden, die wegweisend im Prozess der Identitätsherausbildung und Persönlichkeitsentwicklung sind. Mit Unterstützung von außen sollen solchen Krisenphasen „durchlaufen“ (ebd.) werden und eine passende, dauerhafte Lösung gefunden werden. Während in der phänomenologischen Konzeption die Interdependenz von Körper und Ich als Grundlage für die Ausbildung der eigenen Identität und Persönlichkeit betrachtet wird, kommt in der allgemeinen Auffassung dem Leib als sinn- und identitätsstiftenden Aspekt nur wenig Beachtung zu. Vor allem im Kontext Schule ist die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums mit einem „Reduktionismus verbunden, der sich nur schwer rechtfertigen lässt.“ (59). Hierbei stehen die kognitiven Fähigkeiten ganz klar im Vordergrund, während die körperliche Entwicklung und die damit verbundenen Veränderungen aus dem Fokus rücken. Somit wird der oder die Lernende auf ein „denkendes, mit kognitiven [...] Fähigkeiten ausgestattetes Lebewesen“ (ebd.) reduziert, das zur Ausbildung und Aufrechterhaltung seiner Identität nicht mehr als seiner Kognition bedarf. (vgl. ebd.) Basierend auf der engen Verwobenheit zwischen dem Ich und dem Körper und dem Anspruch der Schule einerseits die Schüler:Innen „durch einen ihrer Entwicklungsstufe [...] entsprechenden Unterricht“ (SchOG §2 Abs. 1) zu unterstützen, aber auch „die Persönlichkeitsentfaltung zu fördern.“ (SchOG §6 Abs. 4a), reicht

es nicht aus, Kinder und Jugendliche auf rein kognitiver Ebene auszubilden. Es besteht somit die Notwendigkeit Heranwachsende nicht als *Hüllen* zu betrachten, die es mit Fakten zu befüllen gilt, sondern anzuerkennen, dass das individuelle Selbst nicht losgelöst von seiner Umwelt besteht, aber genau von dieser hervorgebracht wird. So „ist die Grenze, die Körper und Welt trennt, *Teil* des Körpers selbst, bzw. ist der Körper die Grenze seiner selbst und seiner Außenwelt.“ (Gugutzer 2002: 62) Daraus ergibt sich, dass die Schule ihre Aufgabe, nämlich selbstständige und aufgeschlossene (vgl. SchOG §2 Abs. 1) Mitglieder der Gesellschaft hervorzubringen, nur dann erfüllen kann, wenn „eine Balance zwischen seinem [des Menschen] zuständigen Leibsein und seinem gegenständlichen Körperhaben“ (Gugutzer 2002: 73) etabliert wird. „Körperhaben bedeutet, sich selbst zum Gegenstand zu machen, sich zu reflektieren [...]“ (73), sich somit auch dem Außenliegenden zugänglich und angreifbar zu machen. Vor allem im Kontext Schule sollte die Bedeutung der Leiblichkeit weiter in den Vordergrund rücken, da sich in dieser turbulenten Zeit der Körper deutlich bemerkbar macht. Das individuelle Leib- Sein wird nämlich „bewusst, wenn der Leib *stört* oder *Widerstand* leistet.“ (77) Denn, „[i]n solch einem Fall ‚wechselt‘ der unmittelbar erfahrene Leib, der ich bin, zum mittelbar erlebten Körper, den ich habe.“ (ebd.) Abgesehen von den leiblichen Erfahrungen, die das Individuum macht, ist der Körper, in Form seiner äußerlichen Hülle, ein Mittel, die eigene Identität und Persönlichkeit auszudrücken, die in weiterer Folge von anderen betrachtet und bewertet werden kann. Die Körperlichkeit von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext anzuerkennen und in den Unterrichtsalltag zu integrieren ist somit doppelt wichtig, denn einerseits ist der Leib Empfänger von Erfahrungen, andererseits der Körper optischer Ausdruck der eigenen Identität.

Der Leib als wahrnehmender und gleichzeitig wahrgenommener Aspekt des menschlichen Seins ist der Ausgangspunkt unserer Empfindungen und Erfahrungen, aus denen sich das Selbst nach und nach konstituiert.

Identitätsrelevant werden leibliche Erinnerungen und Leibgedächtnis auch insofern, als das Individuum mit seinen erinnerten Erfahrungen ja irgendwie umgehen muss. Es tut dies vor allem in der Weise, dass sie die vergangenen Erlebnisse und die mit ihnen zusammenhängenden Empfindungen in einen Erzählzusammenhang bringt, das heißt, sprachlich organisiert. (129)

Folglich ist „Erinnerung [...] immer [...] narrativ strukturierte Erinnerung. Resultat dieser *Selbstnarrationen* ist die Konstruktion der eigenen biographischen Identität.“ (ebd.) Wir schreiben also unsere Geschichte selbst, geprägt durch die Erfahrungen, die unser Leib macht, wenn er in Berührung mit der Außenwelt kommt. Stabil kann ebenjene Identität jedoch nur sein, wenn auch ein Identifikationsprozess mit dem eigenen Selbst und der eigenen Geschichte

passiert. (vgl. 129) Vor allem im Jugendalter ist durch die körperlichen Veränderungen der Prozess der Identifikation mit dem Selbst und der eigenen Geschichte ein schwieriger, aber ein notwendiger, um ein „Identitätsempfinden“ (130) herauszubilden. Ziel dieses Prozesses „ist die authentische, spürbare, subjektive Empfindung, diese eine Person auf Grund genau dieser speziellen biographischen Erfahrungen zu sein.“ (ebd.) Teil dieser Entwicklung ist neben dieser individuellen Identitäts- und Persönlichkeitsbildung vor allem auch eine kollektive, gesellschaftliche Komponente. Die eigene Identität besteht nicht nur aus dem eigenen Selbst, sondern vor allem auch aus der Position, die man in einem sozialen Gefüge einnimmt. „Identität verstanden als Selbstempfinden bezieht sich aber nicht nur auf die lebensgeschichtliche Dimension personaler Identität, sondern auch auf die Identifikation mit sozialen Rollen, Eigenschaften, Fähigkeiten, Einstellungen oder Überzeugungen.“ (ebd.) „Die Entwicklung und Aufrechterhaltung der eigenen Identität ist keine Leistung, die das Individuum alleine vollbringt; Identität ist vielmehr *intersubjektiv* konstituiert.“ (132) Die Herausbildung der eigenen Persönlichkeit bedarf immer des *Anderen*, so auch im Kontext Schule. Das *Andere* stellt immer eine Größe dar, an der man sich messen kann oder von der man lernen kann, und birgt somit immer das Potenzial zur persönlichen Weiterentwicklung. Da die Schule einen großen und wichtigen Teil im Leben von jungen Menschen einnimmt, muss sie sicherstellen, dass sich Kinder und Jugendliche bestmöglich entfalten können, nicht nur auf kognitiver, sondern vor allem auch auf persönlicher Ebene. „Signifikante wie auch generalisierte Andere fungieren für das Individuum als Spiegel seiner selbst, und über diesen Umweg der Selbstbespiegelung bzw. Selbstobjektivierung entwickelt es seine Identität.“ (ebd.) Folglich lernen wir über das *Andere* etwas über uns selbst, wir lernen auf die Wünsche und Bedürfnisse von anderen zu reagieren, und erkennen dabei unsere eigenen. (vgl. ebd.) Entgegen der üblichen Herangehensweisen an persönliche Entwicklungsprozesse in der Schule ist der

Vorgang des Perspektivenwechsels [...] kein bloßer Denkprozess, sondern er findet *auch* auf einer leiblichen Ebene statt. In sozialen Situationen nehmen die Akteure ihre(n) Interaktionspartner nämlich auch auf sinnlich- spürende Weise wahr, und sie integrieren diese leibliche Wahrnehmung der anderen und deren Wahrnehmungserwartungen in das eigene Handeln. Man spürt z.B. die Kälte des anderen, [...] oder sein Zunahekommen, und man reagiert darauf. [...]. Jede soziale Interaktion zeichnet sich durch solche und andere Momente leiblicher Kommunikation aus, deren Bedeutung für den Beginn oder Fortgang der Interaktion keinesfalls unterschätzt werden darf. (ebd.)

Somit steht fest, auch wenn wir es ignorieren, Leiblichkeit spielt im Austausch zwischen Personen eine entscheidende Rolle, da sie sowohl Auswirkungen auf die zwischenmenschliche Beziehung, aber auch auf das eigene Selbst hat, denn „der Leib ist das praktische Vermögen

[...] durch den das Individuum Zugang zu seiner sozialen und materiellen Umwelt gewinnt.“ (ebd.) Die Aktive Auseinandersetzung mit dem *Anderen* ist deshalb so entscheidend, weil sie im Individuum einen Lernprozess initiiert, der einen Schritt in Richtung des eigenen Selbst, also der eigenen Identität bedeuten kann. Im Austausch mit dem Außenliegenden erkennt man einerseits „welche Handlungen und Erfahrungen“ (133) eine sogenannte „Identitätsrelevanz“ (ebd.) haben, und sich somit mit dem Selbstbild vereinen lassen, andererseits stattdes der Umgang mit dem *Anderen* das Individuum mit „*Routinehandlungen*“ (ebd.) aus, die den Kontakt erleichtern sollen, da sie „quasi- automatisches, vorreflexives“ (ebd.) Handeln beschreiben und dem oder der Einzelnen die Bürde abnehmen, die eigenen Verhaltensweisen ständig neu auszuloten. Das Auffällig werden und die *Probleme*, die der Körper vor allem im Zuge der Pubertät mit sich bringt, stellen eine große Herausforderung für die Kinder und Jugendlichen dar. Trotz der Veränderungen des Körpers, der zunehmend nach Außen drängt und aufgrund der neuen Erfahrungen, die das Individuum in diesem Prozess macht, beinhaltet ebendieser den Aspekt sich bestimmte Restriktionen, die mit dem eigenen Körper und somit dem eigenen Selbst verbunden sind, anzueignen. „Den eigenen Körper beherrschen und zu kontrollieren ist eine Aufgabe, um die kein Individuum umhinkommt, weil es zu jeder Zeit gesellschaftliche Normen und Wertvorstellungen gibt, die den Rahmen für Umgangsformen mit der eigenen Körperlichkeit abstecken.“ (133) Wie und in welcher Form Zurückhaltung des individuellen Körpers angebracht ist, wird „vor allem über Sozialisationsprozesse vermittelt“ (ebd.), die zu einem großen Teil in der Schule stattfinden. Dazu bedarf es aber erst einer offenen Auseinandersetzung beziehungsweise Anerkennung der Körperlichkeit der Schüler:Innen, anstatt den Körper als Teil ihrer Person einfach auszuklammern. „Selbstbild, Selbstwertgefühl, [...] Selbstkonstruktion realisieren sich immer auch an den Arten und Weisen, in denen der oder die Einzelne den eigenen Körper kontrolliert [...].“ (134) Beachtet man dies, wird es umso deutlicher, dass gerade die Schule, die lange Zeit einen prävalenten Sozialisationsraum für Kinder und Jugendliche darstellt, ihrer Aufgabe nachkommen muss, Lernende auf ihrem Weg der Identitätsfindung und Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und der Körperlichkeit und ihrer Grenzen mehr Gewichtung beizumessen. Die „Identitätsfunktion des Körpers“ (ebd.) ist eine essenzielle, im Zuge derer gelernt wird, dass der jeweilige Körper als „Projektionsfläche für Selbstentwürfe instrumentalisiert werden kann“ (ebd.) und somit zum Ausdruck des Selbst wird. Die Schule beziehungsweise das Lehrpersonal sieht sich daher mit der Aufgabe konfrontiert, die Schüler:innen anzuleiten den Körper als „*reflexives Projekt*“ (ebd.) anzuerkennen, der innerhalb oben genannter Restriktionen als Spiegel des Selbst fungieren soll. Es ist daher unumgänglich im schulischen Kontext anzuerkennen, dass die Anleitung zur

kognitiven Weiterentwicklung zwar essenziell ist, sie aber alleine nicht ausreicht, um die Schüler:innen auf ihrem Pfad der Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Denn, „[d]er Körper stellt eine konkret fassbare, jederzeit [...] zugängliche Sinn-Instanz für das Individuum dar und damit eine Bezugsgröße, mit der es Wirkungen erzielen kann, die spür- und sichtbar sind.“ (ebd.) Daraus folgt, dass durch eine angeleitete und begleitete „reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper“ (ebd.) es ermöglicht „Kontrolle über die Wirklichkeit“ (ebd.) des eigenen Körpers zu gewinnen. So gilt,

[d]er Körper als Bezugspunkt von Erfahrungen und Handlungen ist in besonderer Weise dazu geeignet, Sicherheit zu konkretisieren. Der Körper entspricht insofern einer Kapitalform, in die es sich lohnt zu investieren, weil sich Gewinne individuell herstellen lassen und außerdem spür- und sichtbar auf der Haben-Seite verbucht werden können. In diesem Sinne kann die Arbeit am eigenen Körper als Arbeit an der personalen Identität begriffen werden. (ebd.)

Gerade die Schule, die es sich als Institution zum Ziel setzt, selbstbewusste, selbstbestimmte und in das Sozialgefüge gut integrierte Individuen hervorzubringen, darf nicht außer Acht lassen, wie unerlässlich nicht nur die Anerkennung der Körperlichkeit ist, sondern wie wichtig es ist, das Selbstbild und die Identität der Schüler:innen als *Work in Progress* zu betrachten, wobei ein großer Teil auf die Arbeit mit und am eigenen Körper, als Anlaufstelle für Empfindungen und Erfahrungen, entfällt. Um jedoch das Potenzial des Körpers für die Persönlichkeitsentwicklung und die Etablierung einer *stabilen* Identität nutzen zu können, muss das Gefühl bestehen, nicht nur wahrgenommen, sondern anerkannt zu werden.

Die Schule spielt allein schon deswegen einen essenziellen Part in der Konstruktion der jeweils individuellen Persönlichkeit und der Identität, als sie ein Medium darstellt, das kulturell und gesellschaftlich stark verankert ist und somit die Teilhabe an ebenjenen Aspekten ermöglicht. Kinder und Jugendliche werden jedoch nicht nur kognitiv Teil des jeweiligen sozialen Gefüges, sondern auf allen Ebenen. So auch auf einer körperlichen, die ihnen das Wahrnehmen, aber auch das Wahrgenommen-werden ermöglicht. Es gilt:

Die je individuellen Arten und Weisen des Körperhabens sind nie unmittelbar, sondern immer gesellschaftlich- kulturell vermittelt. Folglich sind auch die Formen der (nicht notwendigerweise bewussten) Identitätskonstruktion gesellschaftlich und kulturell geprägt, wenn sie den Körper zum (nicht notwendigerweise bewussten) Gegenstand haben. (135)

### 3.2. Der eigene Körper als Risikofaktor im Prozess der Persönlichkeits- und Identitätsfindung

Betrachtet man den Zusammenhang von Körper und Identität in der Theorie stellt man fest, dass sie sich gegenseitig bedingen. Aus phänomenologischer Perspektive ist unser Körper ein „gelebter Körper“ (Alloa 2019: 2), dem eine Doppelfunktion als *wahrnehmender* und *wahrgenommener* und somit *empfindender* aber gleichzeitig *empfundener* Leib, zukommt. Wie im vorherigen Kapitel<sup>5</sup> erwähnt, ist der Prozess der Identitätsfindung und Persönlichkeitsentwicklung kein von der Umwelt abgekoppelter, sondern einer, der sich innerhalb eines sozialen Systems vollzieht und dadurch beeinflusst wird. (vgl. Gugutzer 2002: 132) Die Außenwelt, das *Andere* wirkt somit auf uns ein und löst gewisse Empfindungen, also Reaktionen in uns aus, die im Umkehrschluss wieder einen Effekt auf unsere Umwelt haben. Das *Andere* stellt, etwas dar, an dem man sich messen und im besten Falle wachsen kann, da sich in der reziproken, sinnstiftenden Interaktion die Wahrnehmungen und aufbauend darauf unsere Erfahrungen einstellen, die in ihrer Summe die Identität der betroffenen Person ergeben. In der Realität von jungen Menschen, die mit den Herausforderungen ihres Entwicklungsprozesses zu kämpfen haben, läuft die Interaktion zwischen dem Selbst und dem *Anderen*, die eine Notwendigkeit der Identitätsfindung darstellt, weniger reibungslos ab. Empfundenes Unverständnis und restriktive Grenzziehungen im schulischen und privaten Kontext gepaart mit Unsicherheiten, die aus den Veränderungen des Körpers und somit des eigenen Selbst resultieren, führen dazu, dass die jeweiligen Wahrnehmungen des individuellen Ichs, divergieren können. Das *Selbst* und das *Andere* stellen nicht notwendigerweise Konstanten dar, vor allem nicht in dieser Phase des Umbruchs, sondern sie sind immensen Schwankungen ausgesetzt, die es den Heranwachsenden nicht nur erschweren sich selbst einzuordnen, sondern vor allem auch ein stabiles Bild nach außen hin zu vermitteln, da man dem eigenen Körper phasenweise nicht sehr nahesteht, beziehungsweise ihn sogar ablehnt.

Das nachfolgende Kapitel zielt darauf ab Risikofaktoren zu beleuchten, denen Kinder und Jugendliche im Zuge ihrer Entwicklung ausgesetzt sind. Dabei soll vor allem die Problematik nachgezeichnet werden, dass die Selbst- und Fremdwahrnehmung des jugendlichen Körpers stark auseinandergehen können, was in weiterer Folge zu gegenseitigen Fehleinschätzungen des Gegenübers führen kann. Zudem soll vor allem der weibliche Körper in den Fokus gerückt werden, da dieser in seiner Entwicklung, beziehungsweise welche Auswirkungen ebenjene auf

---

<sup>5</sup> vgl. Kapitel 3.1

das Selbst haben, wenig Beachtung erhält. Die Betrachtung der Risikofaktoren in der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung ist deshalb von großer Wichtigkeit, da diese die Relevanz des Mitbedenkens der Körperlichkeit und ihrer prägenden Kraft für Schüler:innen unterstreichen.

### **3.2.1. Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Körperbild**

Fend (2003: 213) definiert den Begriff des Selbstwerts als „positives Verhältnis der Person zu sich selber [...]“, und somit als eine insgesamt wohlwollende Einstellung gegenüber dem eigenen Können und Verhalten. Die eigene Einschätzung des Selbst „hat weitreichende Bedeutung für das Fühlen, Denken und Verhalten eines Individuums.“ (Sandmeier 2005: 52) und ist somit „eine zentrale Ressource im Hinblick auf die Bewältigung situativer Anforderungen und auf die Bewältigung ganzer Lebensbereiche.“ (ebd.) Der Selbstwert ergibt sich aus den verschiedenen Erfahrungen des Individuums beziehungsweise aus den „Selbstbeschreibungen“ (Thomsen et al 2018: 93), also dem Selbstkonzept. Das Selbstkonzept vereint „die Gesamtheit der kognitiven (Selbst-)Repräsentationen [...], die das Individuum im Laufe seines Lebens sammelt, verarbeitet und [...] speichert [...].“ (95) Während sich das Selbstkonzept und darauf aufbauend der Selbstwert im Laufe der Entwicklung festigen und stabilisieren, stellen sie keine statischen, unveränderlichen Größen dar, sondern sind vor allem in Zeiten des Umbruchs, wie es die Pubertät zweifelsohne ist, großen Schwankungen unterworfen. Bezüglich des eigenen Selbstbildes wird angenommen, dass es sich hierbei wiederum um einen Prozess handelt, dem eindeutig eine soziale Komponente innewohnt. „Unter dieser Perspektive wird davon ausgegangen, dass der Mensch an der Bildung seines Selbstkonzeptes „aktiv“ beteiligt ist, indem er Informationen über die eigene Person aus verschiedenen Quellen aufnimmt [...].“ (ebd.) Daraus ergibt sich, dass die Umwelt und das *Andere* gleichermaßen an der Gestaltung der individuellen Identität beteiligt sind. Die Ausbildung eines positiven Selbstkonzeptes korreliert bei Jugendlichen mit der Anforderung eines zufriedenstellenden Abschneidens im schulischen Kontext und einer generell positiven Einstellung in Bezug auf die eigene Person und ihrer Wirkungsweisen. (vgl. 97) Jedoch stellen sich Heranwachsenden in ihrer Entwicklung zahlreiche Hürden in den Weg, die *erfolgreich* überwunden werden müssen, in Hinblick auf die Etablierung eines wohlwollenden Selbstkonzeptes. „Jugendliche müssen sich mit einer Vielzahl von Anforderungen und Erwartungen auseinandersetzen. Diese umfassen „das Akzeptieren der eigenen Person und körperlicher Veränderungen, die sich im Laufe der Pubertät vollziehen [...].“ (Eschenbeck und Knauf 2018: 24) Eng verbunden mit den Aspekten des Selbstkonzeptes und des Selbstwerts ist das jeweilige Körperbild. (vgl. Stronski 2018: 26) Das subjektive Körperbild besteht nicht allein aus der physischen Konstitution, sondern kann als ein „mehrdimensionales Konstrukt“ (ebd.)

verstanden werden, „das beinhaltet, wie wir unseren Körper wahrnehmen, was wir über ihn denken, ihn fühlen [...]“ (ebd.) Ganz im Sinne einer phänomenologischen Betrachtungsweise handelt es sich um eine „dynamische Wahrnehmung des eigenen Körpers“ (ebd.), dessen Empfindungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen das eigene Selbst konstituieren. Vor allem die Pubertät ist „aufgrund der Veränderungen des Körpers, aufgrund der Prozesse der Identitätsbildung und durch die Vulnerabilität gegenüber sozialen Einflüssen.“ (ebd.) eine kritische Phase in der Ausbildung eines positiven Körperbildes. Geprägt wird das jeweilige Bild durch eine Vielzahl unterschiedlicher externer Einflüsse, wobei vor allem der subjektive Eindruck des eigenen Körpers und das soziale Umfeld, so auch die Schule, eine tragende Rolle spielen. (vgl. 26- 27)

### 3.2.2. Selbstwahrnehmung

„Obviously I can be aware of blooming trees, rainy mornings, or the cries of playing children, but I can also be aware that these are seen, smelled and heard, that different perceptions are taking place, and furthermore that *I* am the one experiencing them [...]“ (Zahavi 1999: xi)

Der Mensch als reflexives Wesen, verfügt über das Potenzial, sich Gedanken über das eigene *Selbst* machen zu können. Im Zentrum jeglicher Reflexionsprozesse steht stets der Aspekt der Wahrnehmung und aufbauend darauf, jener der Erfahrung, die uns verarbeitete Eindrücke für die Zukunft zugänglich macht. Wahrgenommen wird jedoch nicht nur alles, was außerhalb des Selbst liegt, sondern auch all das, was dieses Selbst konstituiert. „Wie wir uns selbst wahrnehmen und welches Selbstbild wir dadurch von uns selbst entwickeln, bezeichnen wir als Selbstwahrnehmung.“ (Pfab 2020: 3) Im Gegensatz zur Kognitionslastigkeit der Schule lässt sich diesbezüglich ableiten, dass der Mensch kein rein kognitives Wesen ist, sondern vor allem auch ein „sinnliches Subjekt“ (Herb 2005: 44). Somit wird „[d]as leibliche Ich [...] zum Subjekt der Erkenntnis“ (ebd.) über die Außenwelt und über sich selbst. Aufgrund der „Beweglichkeit und Verfügbarkeit des Leibes“ (ebd.) ist es möglich Wahrnehmungsprozesse zu initiieren und „die Welt erlebnismäßig zu erschließen“ (ebd.). Da ein Teil dieser Welt auch das eigene Selbst ist, finden die Erkenntnisprozesse auch diesbezüglich statt. Somit ergibt sich für den Menschen „ein Wahrnehmungsfeld und das unterschwellige Bewusstsein des Standpunktes, durch das wir das Wahrgenommene mit uns als leiblich Handelnden in Beziehung setzen.“ (ebd.) In der Interaktion mit dem *Anderen* und der Außenwelt konstituiert sich demnach nicht nur ein Bild des Fremden, sondern auch die Wahrnehmung des Eigenen. Selbstwahrnehmung bedeutet demnach nicht allein die Erkenntnis darüber ein Bewusstsein zu haben und ein *Selbst zu sein*,

sondern welchen Eindruck die bewussten und unbewussten Interaktionen hinterlassen und in welchem Ausmaß sie das Selbst prägen.

[...] self-awareness is not merely something that comes about the moment we direct our attention at our conscious life. In its most basic form, it is not the result of a relational mediated, conceptual, or objectifying process; rather, it is an immediate, internal, and pervasive feature of our consciousness. [...] self-awareness is not merely an analysis of an exclusive problem about how we manage to pay attention to ourselves, or how we discriminate between ourselves, the world, and other subjects. It is rather an analysis of what it means to be conscious. (Gallagher und Zahavi 2005)

Vor allem im Kindes- und Jugendalter, indem es eine Reihe von Entwicklungsaufgaben<sup>6</sup> zu durchlaufen gilt, die den eigenen Körper und die gewohnten Denk- und Handlungsmuster beeinflussen und ins Wanken bringen können, zeigt sich, dass die Selbstwahrnehmung alles andere als stabil ist. Und das, obwohl die Fähigkeit zu reflektieren, also das inhärente Potenzial des Selbst und das Bewusstsein darüber anzuerkennen, durchaus intakt ist. Grund für die Instabilität der Selbstwahrnehmung ist die Phase der *emerging adulthood*, der Übergang zwischen dem Kindes- und Jugendalter hin zum Erwachsenenalter. (vgl. Berngruber et al. 2020: 385) Erschwert wird die Beschreibung dessen, wie die Selbstwahrnehmung im oben genannten Zeitraum verändert werden kann dadurch, dass keine exakte Zeitspanne festgesetzt werden kann, und, dass das Selbstbild und Selbstkonzept etwas hochindividuelles sind, und sich der Herausbildungsprozess nur schwer pauschalisieren lässt. (vgl. 386) Auch wenn die Auswirkungen auf das jeweilige Selbst unterschiedlich ausfallen können, steht unweigerlich fest, dass das Kindes- und Jugendalter durch Veränderungen geprägt ist, die auf die Betroffenen einwirken. Basierend auf Arnett (in Berngruber et al. 2020: 387) sind es vor allem die Faktoren „Identitätsentwicklung [...], Unsicherheit [...], Selbstbezogenheit [...], Gefühl des Dazwischen-Seins [...] und Optionsvielfalt [...]“, der Einfluss auf die Kinder und Jugendlichen üben. Unter widrigen Umständen versuchen sich Kinder- und Jugendliche ein Konzept ihrer eigenen Person aufzubauen, sich eine Identität zu schaffen, die durch „Identifikation, Reflexion und [die] Anpassung an neue Umwelthanforderungen“ (Neuenschwander 1996: 79) zustande kommen soll. So wird „[d]as Identitätsschema [...] aus spezifischen und wiederholten selbstbezogenen Erfahrungen aufgebaut.“ (80) Erfahrungen und Erkenntnisse werden verarbeitet und überprüft und je nach positiver oder negativer Bewertung als Teil der Selbstwahrnehmung gefestigt. „Dadurch findet die eigene Autobiographie in der Identität ihren Niederschlag“ (ebd.). Neu erlerntes Wissen, neue Erfahrungen, ob gut oder schlecht, sorgen somit für eine Einbettung in das Schema der jeweiligen Identität. Während im

---

<sup>6</sup> vgl. Kapitel 2.1

frühen Kindesalter die Selbstwahrnehmung noch wenig differenziert ist, und vor allem aus der Beobachtung des *Anderen* entsteht, stellt vor allem der Eintritt in die Schule einen wichtigen Schritt dar, da „komparative Selbstzuweisungen“ (Thomsen et al 2018: 97) durch einen Vergleich mit anderen präsent werden. Im fortschreitenden Jugendalter wird die Selbstwahrnehmung und das Konzept des Selbst zunehmend nuancierter und komplexer und es „werden schließlich ideationale und reflexive Selbstzuweisungen [...] relevant.“ (98) Das bedeutet, „[d]as Wissen über die eigene Person wird nicht mehr allein aufgrund von Fremdzureisungen oder Vergleichen gewonnen, sondern [es] speist sich auch durch die Reflexion des eigenen Verhaltens [...] sowie durch den Abgleich mit vorangegangenen Erfahrungen [...]“ (ebd.) oder bekannten Idealbildern. Durch die zunehmende Fähigkeit der Abstraktion im Denken wird zwar der Pool an Möglichkeiten erweitert, das eigene Selbst zu Formen, es wird jedoch gleichzeitig schwieriger eine stabile, positiv konnotierte Version der eigenen Identität zu kreieren. Während die Selbstwahrnehmung sich aus prinzipiell wertfreien Komponenten zusammenfügt, bildet deren Summe den durchaus selbst- und fremdbewerteten Selbstwert. Dieser wird als „affektivevaluative Komponente des Selbst verstanden und kann sich sowohl auf die Bewertung einzelner Selbstbeschreibungen [...], als auch auf die globale Bewertung der eigenen Person beziehen.“ (99) Während die ersten Lebensjahre häufig durch Bestätigung geprägt sind, findet auch bezüglich des Selbstwerts im späteren Kindes- und Jugendalter eine Differenzierung statt. Neben der Leistungsthematik, vor allem im schulischen Vergleich, ist es die sozial- emotionale Komponente (Freundeskreis, Familie, Lehrpersonal), die einen Einfluss auf die Entwicklung des Selbstwerts hat. Analog zur Selbstwahrnehmung sind es auch bei der Ausbildung des Selbstwerts zunehmend komplexere, weil abstraktere, Denkprozesse, die eine wichtige Rolle spielen. „[M]it steigender Komplexität und Abstraktheit des Denkens“ (100) und der „Bewertung von subjektiv wichtigen Selbstaspekten, selbstgesetzten Standards und internalisierten Normen“ (ebd.), steigt gleichzeitig die Gefahr eines negativ besetzten Selbstbildes.

Die vielen Veränderungen, die an der Entwicklung des jugendlichen Selbstwertes und -konzeptes beteiligt sind – wie die zunehmende Differenzierung des jugendlichen Selbstkonzeptes, die gleichzeitige Wahrnehmung gegensätzlicher Selbstaspekte sowie positiver und negativer Selbstbewertungen, die Identifikation von Ist-Soll-Diskrepanzen zwischen einem realistischen und einem möglichen Selbst und nicht zuletzt die Herausforderung, all diese verschiedenartigen, selbstbeschreibenden und -bewertenden Informationen über die eigene Person zu integrieren und zu vereinen – mögen u. a. dafür verantwortlich sein, dass der allgemeine Selbstwert von der späten Kindheit bis zum späten Jugendalter deutlich absinkt. (100 – 101)

Diese Krisen des Selbst sind vor allem deswegen herausfordernd, da sie die Person und ihre Identität radikal in Frage stellen, da die Selbstwahrnehmung jene grundsätzlich konstituiert. Ganz generell gilt: „Identität ist in unserer Gesellschaft etwas sehr Zentrales. Sie steht in Verbindung zum Menschen, zu Dingen und zu Gegenständen.“ (Tschiggerl und Walach 2017: 74) Auch die Schule, als Institution für die gesellschaftliche Einordnung und zur Identitätsbildung, ist somit ein entscheidender Teil dieser Identität und prägt sowohl das Selbst- als auch das Fremdbild der Kinder und Jugendlichen.

### 3.2.3. Fremdwahrnehmung

Aus der Verankerung des Leibes *in der Welt* aber genauso *zur Welt* (vgl. Alloa 2019: 23- 24) ergibt sich, dass der Körper nicht nur ein wahrnehmendes Organ ist, das sich seiner Umwelt annähert, sondern, dass er auch immer gleichzeitig von ebenjener in seiner Singularität wahrgenommen wird. Somit wird

[d]er Leib [...] zum Aktionszentrum der je privaten Welt. Dies bedeutet nicht nur, dass der Leib über das Vermögen der Eigenbeweglichkeit verfügt, sondern der Welt gewissermaßen eine private Topologie verleiht. Jedes leibvermittelnde Handeln ist stets begleitet vom Bewusstsein [...]. Wir haben ein Wahrnehmungsfeld [...], durch das wir das Wahrgenommene mit uns als leiblich Handelnden in Beziehung setzen. (Herb 2005: 44)

Zu diesem Wahrgenommenen zählt ebenso wie die Person von außen, also aus der Perspektive des *Anderen*, betrachtet, bewertet und beeinflusst wird. Unter anderem ist aus einer phänomenologischen Betrachtungsweise die Fremdwahrnehmung, die aufgrund des Subjektstatus des *Eigenen* und des *Anderen* stark von der Selbstwahrnehmung divergieren kann, nicht unproblematisch. Zwar wohnt einem Subjekt die „Fähigkeit des Perspektivenwechsels“ (Keusch 2017: 450) inne, jedoch wird die Auffassung des *Anderen* nur aufgrund der individuellen Wahrnehmung gebildet, ungeachtet der eigentlichen Intentionen des Gegenübers. Die subjektive Wahrnehmung des *Anderen* selbst ist für uns nicht vollständig zugänglich, was oftmals zu einer Verkennung des *Anderen* führt. Laut Merleau-Ponty ist die Fremdwahrnehmung deshalb so fehleranfällig, da „jeder Versuch, die Erfahrung fremden Verhaltens zu beschreiben, zum Scheitern verurteilt ist“ (451), wenn allein die eigene Subjektivität herangezogen wird, um den *Anderen* zu entschlüsseln. Der „innerweltliche Ausdruck“ (452) entzieht sich grundsätzlich der Wahrnehmung, weshalb sich die Fremdwahrnehmung vorrangig durch die Verhaltensweisen der Subjekte konstituiert. Sie ist demnach

nichts anderes als die Konfrontation mit einer fremden Weise, zur Welt zu sein, einer gelebten Haltung zu den Dingen, die ich zwar nachvollziehen, nie aber in der

Aktualität ihres Vollzuges selbst erleben kann. In diesem Sinne ist die Erfahrung des Andern auch immer zugleich mit dem Fremdwerden meiner eigenen Welt verbunden. (ebd.)

Daraus ergibt sich, dass die Fremdwahrnehmung stets ganz eng mit dem eigenen Selbstbild, in einer „persönlichen oder kollektiven“ (Lüsebrink 2016: 95) Ausprägung, verknüpft ist. Somit ist die Fremdwahrnehmung nie vollständig von sozialen und gesellschaftlichen Vorstellungen und Normen gelöst, sondern stark von ihnen geprägt. Zusammengefasst lässt sich daher sagen: „Fremdbilder sind soziale Konstruktionen“ (ebd.), die je nachdem gesellschaftlichen Ansehen, positiv oder negativ konnotiert sind. Besonders im Schulunterricht, der sich neben der breiten Masse an unterschiedlichen Individuen vor allem auch durch das Hierarchiegefälle zwischen Lehrpersonal und Schüler:innen auszeichnet, spielt das Konzept der Fremdwahrnehmung eine nicht zu unterschätzende Rolle. Die Schule stellt einen kommunikativen Raum dar, in dem durchgängig verbaler sowie nonverbaler Austausch stattfindet. Kommunikation über „Beziehungen, Gefühle und Befindlichkeiten“ (Lubienetzki und Schüler-Lubienetzki 2020: 70) findet ständig, bewusst oder unbewusst, statt und erzeugt ein gewisses Fremdbild, das die große Gefahr birgt, verkannt zu werden. Für jeden kommunikativen Kontext, vor allem aber auch für das Setting Schule gilt: „Was wir bewusst senden, hängt von unserer subjektiven Selbstwahrnehmung ab.“ (ebd.) Da das Konzept des Selbst und in weiterer Folge der Selbstwert<sup>7</sup> aufgrund der Herausforderungen der Entwicklungsphasen und der zunehmenden Abstraktion und Komplexität des Denkens und Handelns Schwankungen unterworfen ist, kann es durchaus zu einer Divergenz dahingehend kommen, „wie wir glauben, dass andere uns wahrnehmen“ (ebd.), wie wir wahrgenommen werden wollen und vor allem, wie wir tatsächlich wahrgenommen werden. Erschwert wird die Missinterpretation des *Anderen* durch die „subjektive „Brille““ (ebd.) der Rezipientinnen, da die Wahrnehmung des Anderen immer schon durch die eigenen Werte und Meinungen *vorbelastet* ist. Zusammengefasst bedeutet dies: „Die Selbst- und Fremdwahrnehmung wird damit zu einem zentralen Element von Kommunikation: Wie ich mich selbst wahrnehme, bestimmt, wie ich kommuniziere. Wie ich wahrgenommen werde, bestimmt, was ankommt.“ (ebd.) Um die Kommunikation zu stärken, Vertrauen zu schaffen und den Willen von Verständnis, vor allem seitens der Lehrperson, zu demonstrieren ist im schulischen Kontext „[g]egenseitiges Feedback“ (71) unerlässlich, da somit Wissenslücken und der Spielraum für Missverständnisse minimiert werden können. Um die oftmals erhebliche Diskrepanz der eigenen Wahrnehmung und jener aus der Außenperspektive zu beschreiben, greift man auf das Johari-Fenster, benannt nach den

---

<sup>7</sup> vgl. Kapitel 3.2.1

Sozialpsychologen Joseph Luft und Harry Ingham, zurück. Dieses Prinzip geht davon aus, dass die vermeintliche und intendierte Botschaft und die tatsächliche Wahrnehmung meines Gegenübers stark divergieren. (vgl. Tschiggerl und Walach 2017: 75) Um die Handlungsmöglichkeiten eines Individuums in der Interaktion mit anderen zu erweitern, ist die obige Theorie von großer Wichtigkeit, denn es ist essenziell „Wissen über unsere unbewussten Gewohnheiten und Verhaltensweisen zu erlangen [...]“ (Eremit und Weber 2016: 37), da es so zu einem „größeren Spielraum für bewusste Entscheidungen“ (ebd.) kommen kann. Jede Erfahrung prägt das jeweilige Individuum und „[b]asierend auf unserer individuellen Wahrnehmung bilden sich unsere Vorstellungen und Bedürfnisse“ (ebd.), die in weiterer Folge unseren Wertekompass konstituieren. Dabei handelt es sich um einen fortlaufenden Prozess, denn unser Werte- und Normensystem wird stets durch neue Eindrücke verändert und ergänzt. Das Johari-Fenster soll als „Analyseschema“ (ebd.) fungieren, wodurch Individuen mithilfe von Feedback von außen befähigt werden sollen, unbewusste „Gewohnheiten und Verhaltensweisen wahrzunehmen“ (ebd.) und somit ein Bewusstsein über mögliche Abweichungen dahingehend zu erlangen. „Je selbst-bewusster wir werden, desto mehr werden wir befähigt, unseren persönlichen Handlungsspielraum bewusst zu erweitern und für uns transparenter zu gestalten.“ (ebd.) Um jedoch einen positiven Effekt zu erzielen ist es unerlässlich, dass Offenheit zwischen den interagierenden Parteien herrscht und das Feedback in konstruktiver Weise vermittelt wird. Denn es gilt: Vor allem im Kontext Schule unterscheidet sich die Fremdwahrnehmung der Kinder und Jugendlichen deutlich von deren Selbstwahrnehmung. Hierbei geht es nicht allein um die schulinterne Wahrnehmung, die einen Einfluss auf die Lernenden hat, sondern vor allem auch um die Außenwirkung, die die Institution Schule auf die Gesellschaft hat. Schüler:innen haben demnach nicht nur im Klassenzimmer mit unterschiedlichen Auffassungen zu ihrer eigenen Person zu kämpfen, sondern darüber hinaus sind sie mit den Eindrücken und Meinungen von Außenstehenden konfrontiert. Schule ist ein enormer „Wahrnehmungsbereich“ (Tschiggerl und Walach 2017: 76), ob noch im System oder im Anschluss, jede:r hat eine konkrete Meinung dazu, was Schule ist, was sie leisten muss, und wie diejenigen zu sein haben, die sich durch das System durchkämpfen.

### 3.2.4. Entfremdung

**„Leib sein versteht sich nicht von selbst, sondern wird als Aufgabe verstanden [...].“  
(Baumeister 2005: 11)**

Arbeit, soziale Beziehungen, die Schule oder jegliche Situationen in denen das Individuum „Gefühle von Fremdbestimmtheit“ (Pollmans et al. 2017: 1) erfährt, die als unerwünscht wahrgenommen werden, können einen Zustand der Entfremdung befördern. „Der Charakter der Entfremdung liegt demnach in einer „stummen“ Welt.“ (ebd.) Das Umfeld bietet keinen Resonanzkörper, der gewünschte Konstanten auf das Individuum zurückwirft, sondern die „Relation vom Subjekt zu seiner Welt“ (ebd.) wird unterbrochen. Somit „bedeutet „entfremdet“ zu sein, subjektiv sich nicht in der sozialen Welt zu Hause fühlen, sowie objektiv, dass die soziale Welt zu einer Identifikation keinen Anlass bietet [...].“ (2). Unser soziales Umfeld, beziehungsweise die Gesellschaft, können einerseits als sicherer Hafen und gewohnte Umgebung wahrgenommen werden, gleichzeitig stellen sie jedoch aufgrund ihrer vorgegebenen Normen, Werte und Erwartungen, etwas dar, das potenziell Unruhe im Individuum auslösen kann. Wie sehr man sich dagegen auflehnen mag, es besteht schon von Anfang an eine soziale Einbettung der Subjekte in einen privaten, aber auch öffentlichen, sozialen Kontext. (vgl. Natanson 1979: 534) Kommt es nun zu einer „Differenzerfahrung gegenüber *der eigenen Person*“ (Schneider 2018: 234), gegenüber der Umwelt oder der Gesellschaft, spricht man von Entfremdung. Entfremdungsgefühle treten immer in Relation zum eigenen Selbst auf, denn „in der Begegnung mit dem ‚Anderen‘ bricht sich immer unser Verhältnis zum ‚Eigenen‘.“ (ebd.) Um den Begriff der Entfremdung besser nachvollziehen zu können, bietet es sich an einen Perspektivenwechsel durchzuführen und vorab zu definieren, was es bedeutet, nicht- *entfremdet* zu sein. Hierbei handelt es sich um einen Zustand, in dem das Individuum „sich in Einklang mit sich selbst und seiner natürlichen wie sozialen Umwelt“ (ebd.) fühlt. Somit empfindet „[d]as nichtentfremdete Subjekt [...] Sinnhaftigkeit im eigenen Handeln [...] einhergehend mit der Erfahrung, von anderen Menschen gebraucht, nicht aber missbraucht [...] zu werden.“ (ebd.) Unerlässlich dafür, vor allem auch in Bezug auf die Institution Schule, ist demnach, dass sich Kinder und Jugendliche sowohl gesehen als auch anerkannt fühlen, um potenzielle Gefühle der Entfremdung vermeiden zu können. Ein erfüllender Umgang miteinander basiert daher auf „gegenseitiger Anerkennung“ (ebd.) und „Reziprozitätsbalancen gegenüber Dritten.“ (ebd.) Im Gegensatz dazu zeichnet sich Entfremdungserfahrung dadurch aus, dass nicht nur das Gefühl einer verringerten Wertigkeit besteht, sondern die Perzeption des eigenen Subjektstatus ins Wanken gerät. „Entfremdung [...] findet ihren Niederschlag in der Erfahrung, als Subjekt in gleichsam ‚verdinglichter‘ Form auf

ein austauschbares, fremdbestimmtes und sozial atomisiertes ‚Objekt‘ reduziert zu werden“ (235). Zusätzlich stellt sich ein Empfinden von fehlendem Ansehen und verminderter Akzeptanz ein. Auch im Zuge des phänomenologischen Diskurses spielt der Begriff der Entfremdung eine tragende Rolle. Das Zusammenspiel zwischen dem Selbst und dem jeweiligen Körper „erweist sich von fundamentaler Bedeutung des Lebensweges jedes Einzelnen“ (Baumeister 2005: 11), da es ausschlaggebend für das subjektive Wohlbefinden und weiters das Einfinden in das größere soziale Gefüge ist. Während theoretisch eine starke Verbundenheit zwischen dem individuellen Leib und dem Selbst besteht, ist diese in der Praxis aufgrund mehrerer Faktoren oft erschüttert. Der Leib wird nicht rein als individuelles Medium, das den Zugang zur Umwelt ermöglicht, betrachtet, sondern stets im Vergleich mit dem *Anderen* kritisch analysiert. Im ständigen Wettstreit mit dem *Anderen* stellen sich im Individuum Minderwertigkeitsgefühle ein, die die Konstitution des Leibes in der eigenen Perzeption herabwürdigen, was in weiterer Folge zu einer Distanzierung vom Selbst, also zu einer Entfremdung führt. „Der Leib zeigt sich [...] dem Subjekt, wie ein Fremder und ist zugleich er selbst.“ (ebd.) Abgesehen von der Auffassung im Vergleich mit dem *Anderen* unvollständig zu sein, kann ein Gefühl der Einschränkung ebenso durch pathologische Befunde hervorgerufen werden.

Solang mein Leib mein schweigsamer Partner ist, der ich auch selbst bin, bin ich mit ihm im Gleichgewicht im Sinne eines selbstverständlichen Miteinanderseins. Erst wenn ich mich reflektierend befrage, [...] gerät dieses Gleichgewicht in Unordnung. Durch den Leib wird das In-der-Welt-Sein erst ermöglicht; es ist die ontologische Bestimmung meiner selbst, jedoch entwickelt sich die Beziehung zum eigenen Leib aus der Bedeutung, die diesem vom Subjekt erteilt wird [...]. (ebd.)

Die Entfremdung zeichnet sich vor allem durch ihre soziale Einbettung aus, und entsteht somit vor allem durch den *Anderen*, der den jeweiligen Leib und das Selbst in ein Ungleichgewicht stürzt. „Über den Anderen wird das Selbst auf sich zurückgeführt und erkennt sich nicht wieder. Damit ist mitunter auch die körperliche Dimension des Selbst angesprochen. In Folge der Begegnung mit dem Anderen wird der Körper als fremd erfahren.“ (Breil 2021: 243) Das Konzept der körperlichen Entfremdung, vor allem im Kindes- und Jugendalter, spielt deshalb in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung im schulischen Kontext eine ausschlaggebende Rolle, da das Fremdwerden des eigenen Körpers und die Abwendung vom Ist- Zustandes des eigenen Selbst eine Herausforderung, für die sich entwickelnde Person darstellt. Im Zuge des Erwachsenwerdens verlieren Kinder und Jugendlichen zunehmend das Gefühl der Selbstverständlichkeit und begeben sich auf einen beschwerlichen Weg Richtung einer relativ gefestigten Identität und Persönlichkeit. Die Pubertät ist begleitet von neuen und

somit *unheimlichen*<sup>8</sup> Entwicklungen und Erfahrungen des eigenen Körpers, die oftmals als Störfaktor für das jeweilige Individuum begriffen werden. Die Auseinandersetzung mit dem wachsenden, sich wandelnden Körper und der neugewonnenen Erkenntnis über vorher unbekannte Wünsche und Triebe, nehmen die Kinder und Jugendlichen ein, beschäftigen sie, und rücken den Körper klar in den Fokus der Aufmerksamkeit. (vgl. Bronstein 2019: 1358)  
Zusammengefasst lässt sich sagen:

Uncanny experiences, in particular those involving the body, gain predominance in adolescence. Adolescents' difficulties in recognizing their body as their own can become very pronounced after puberty, when adolescents are faced with the potential overpowering effect of their drives, both libidinal and aggressive [...]. Pubertal changes trigger powerful anxieties that evoke [...] intense experiences and anxieties [...] which are now reawakened in a radically different setting, that of a sexually mature body [...] At this time, physical change can be experienced as a catastrophic change that the adolescent is unable to process [...]. (1359)

Die Hyperfokussierung auf den eigenen Körper, die Entfremdung vom selbigen und das sich verändernde Selbst, bleibt nicht ohne Folgen für die Schule und den Unterricht, vor allem dann nicht, wenn neben den körperlichen Veränderungen andere potenziell abgrenzende Faktoren, wie kulturelle oder sozioökonomische Aspekte, in den Vordergrund rücken. (vgl. Brown et al 2003: 228) Daraus ergibt sich, dass „[i]nsbesondere in der Phase der Pubertät, in der die kindliche Resonanzachse verstummt und oft mit einer Abkehr von den Eltern einhergeht“ (Pallitsch 2020: 35- 36), die Schule eine besondere Wertigkeit erhält, da ein Großteil der Zeit dort verbracht wird und der Kontakt und Austausch mit dem *Anderen*<sup>9</sup>, unumgänglich ist. Während „Intersubjektivität“ (Breil 2021: 243) im Prozess der Entfremdung grundsätzlich eine tragende Rolle spielt, scheinen Entfremdungsprozess unvermeidbare *Übel* in diversen Entwicklungsphasen zu sein. „Insbesondere in der Pubertät [...] scheint sich Körper zu verselbstständigen und sich in völliger Unverfügbarkeit in Gegenüberstellung zu einem machtlosen Subjekt zu entwickeln.“ (244) Im Zuge der voranschreitenden Entwicklung wird der eigenen Körper als zunehmend fremd empfunden, da er „auffällig wird“ (ebd.) und nicht mehr dem gewohnten Selbstbild entspricht. Die Veränderung des „eigenen biologischen Körpers“ (245) gleicht einer Krisenerfahrung, da sie sich komplett „jenseits der eigenen Verfügbarkeit vollzieht.“ (ebd.) Verstärkt wird die Entfremdungserfahrung dadurch, dass die körperliche Veränderung vom Individuum als „willkürlich und sinnlos empfunden werden“ (246) kann und nicht selten von körperlichen Beschwerden begleitet wird. „Dennoch muss die junge Person Veränderungen insofern verantworten, als sie ihren Körper faktisch existiert.“

---

<sup>8</sup> Im Original *uncanny*

<sup>9</sup> *Lehrpersonen und Mitschüler:innen*

(ebd.) Die Pubertät beschreibt somit eine Zeit, in der eine Kluft zwischen Selbst und Körper entsteht, die es durch eine fortschreitende Anerkennung der eigenen Physis wieder zu schließen gilt. Abgesehen von den biologischen Veränderungen, können auch pathologische Auffälligkeiten eine Differenzerfahrung vom eigenen Körper initiieren. Die Begrenztheit der körperlichen Möglichkeiten können ein zusätzlicher Faktor sein, vor allem bei ständiger Präsenz *gesunder*, uneingeschränkt handlungsfähiger Körper. (vgl. 247) Aber nicht in jedem Entfremdungsprozess stellt der Körper den Ausgangspunkt dar von dem sich das Selbst abwendet, denn „[n]icht jede Entfremdungserfahrung ist auf eine biologische Entwicklung zurückzuführen [...]“ (ebd.) In ebenjenen Prozessen wird nicht der eigene Körper als fremd oder mangelhaft empfunden, sondern die Problematik entspringt der *leib-eigenen* Subjektivität, was in weiterer Folge zu einer Verdinglichung des Selbst und des Körpers führt.

Es ist nicht der Körper, der dem Selbst fremd wird, sondern die transzendente Dimension der Subjektivität wird geflohen. Diese Flucht führt das Subjekt in die Immanenz des eigenen Körpers. Aus Angst vor der eignen Freiheit flieht das Subjekt vor sich selbst in die Dinge und in den eigenen dinghaften Körper. Ist das Subjekt ganz Faktizität, kann es sich nicht mehr auf seine Zukunft hin transzendieren und ist somit auch von jeglicher Verantwortung freigesprochen [...]. (ebd.)

Neben der Abwendung vom eigenen Körper ist es in der Pubertät vor allem diese Art des Entfremdungsprozesses, die tragend wird. Die neuen Ansprüche, die den jugendlichen Reifungsprozess begleiten, stellen eine zunehmende Herausforderung für die Betroffenen dar, die in weiterer Folge zu einer Überforderung führen können. Die voranschreitende Entfremdung in der Pubertät, aber auch in anderen Entwicklungsphasen des Lebens, ist stets mit der Frage nach der eigenen Identität verknüpft. „Das Ich zerfällt in das Selbst und das eigene Andere, das zwar fremd erscheint, dessen Zugehörigkeit zum Selbst aber doch nicht angezweifelt wird.“ (248) Obwohl man durch seine leibliche Konstitution sich seiner Selbst bewusst ist, und den Körper als seinen eigenen identifizieren kann, möchte man genau das nicht. Die ursprünglich vereinigten Teile der eigenen Identität splitten sich auf, und stellen diese somit in Frage.

An dieser Entwicklung kann letztlich betrachtet werden, wie zentral das Gefühl der eigenen Identität mit dem eigenen Körper für das Selbsterleben des Subjekt ist. Trotz der wiederholten Entfremdung des Selbst von seinem Körper stellt ein inniges Verhältnis doch eine grundlegende Komponente eines „gesunden“ Selbstwertgefühls dar [...]. (ebd.)

Die Wichtigkeit der Anerkennung der Körperlichkeit im schulischen Kontext wird in Hinblick auf die enge Verbundenheit zwischen Körper und Identität deutlich. Begegnet man der sich verändernden körperlichen Verfassung von Kindern und Jugendlichen mit Ignoranz und

verkennt somit die fortlaufenden Herausforderungen, die sich für den pubertierenden Körper ergeben, wirkt man einer der Hauptfunktionen von Schule entgegen. Neben Wissensvermittlung soll vor allem die Persönlichkeits- und Identitätsbildung im Zentrum stehen, die bei einer Missachtung des Körpers nicht erfüllt werden würde. Grenzt man diesen Bereich der persönlichen Entwicklung aus, wird „auch das Wahrnehmungsverhalten des Subjekts“ (Tschiggerl und Walach 2017: 78), also jenes der Schüler:innen beeinträchtigt. Die Einschränkung dessen, nicht als holistisches und somit körperliches Subjekt wahrgenommen zu werden, führt zu einer „De- Zentrierung des Subjekts [...]“ (Hall 1994: 181). Diese (empfundene) Einschränkung führt in Kombination mit anderen identitätsstiftenden Faktoren wie Kultur oder die Sozioökonomie potenziell zu einer „Krise der Identität“ (ebd.).

### **3.2.5. Entfremdung des weiblichen Körpers**

Im Allgemeinen, nicht sexualisierten Diskurs, stellt vor allem der männliche Körper den Referenzpunkt dar. Daraus folgt, dass bei einem Entfremdungsprozess zwischen dem jeweiligen weiblichen Leib und dem Selbst, genuin weibliche Erfahrungen oftmals negiert werden, was nicht nur, aber vor allem auch im Kontext Schule dazu führt, dass identitätsstiftende, herausfordernde Entwicklungsaufgaben verkannt werden. Grundsätzlich lässt sich feststellen:

Die Leiblichkeit, die sich als intentionale, das heißt sich überschreitende Bezugnahme auf die Welt und den anderen realisiert, stellt [...] eine transzendente Körperlichkeit dar, die historisch nur dem Mann beschieden ist. Während der Mann seinen Leib als Zur- Welt- sein existiert und mit diesem identisch ist, ist die Situation der Frau dadurch bestimmt, dass diese Identität ihrer Selbst mit dem Körper je schon in Frage stellt. (Breil 2021: 244)

Während die männliche Körperlichkeit immer schon auf das jeweilige Individuum selbst bezogen besteht, wird die Identität der Frau in Relation zur ersteren betrachtet. Für Simone de Beauvoir (1994: 53) ergibt sich daraus: „Der Mann ist wie die Frau ihr Körper, aber ihr Körper ist etwas anderes als sie.“ Die Verknüpfung der Identität und des Leibes erfolgt somit über Umwege, und nicht direkt. In *Das andere Geschlecht* erklärt es sich Beauvoir demnach zum Ziel die Leiblichkeit des weiblichen Körpers ins Zentrum zu rücken, und somit auch die damit einhergehenden Entfremdungserfahrungen zu beleuchten. In ihrer Diskussion der Entfremdung bedient sich Beauvoir Sartres Herangehensweise an die Leiblichkeit, erweitert diesen jedoch um „eine Vielzahl an Erfahrungen, die den Körper als Fremdkörper ausweisen.“ (Breil 2021: 44) Im Fokus stehen dabei konkrete Ereignisse und Einschnitte, „die zu einem Bruch in der Beziehung des Selbst zu sich führen.“ (ebd.) In Bezug auf den weiblichen Leib geht Beauvoir von seiner *Andersheit* aus, die sich aus seiner schieren Existenz ableitet und weswegen

„Entfremdungserfahrungen als Ausdruck körperlicher Existenz thematisiert werden.“ (245) Analog zu einer *ungeschlechtlichen* Betrachtungsweise des Körpers stellt vor allem die Pubertät, die sich durch enorme körperliche Entwicklungen auszeichnet, ein einschneidendes Erlebnis dar, da die neugewonnene Auffälligkeit des Körpers (vgl. ebd.) für Verwirrung und in weiterer Folge auch für Ablehnung desselben sorgt. Die weibliche Pubertät, vor allem die beginnende Menstruation und das „Auffälligwerden“ (ebd.) der sekundären Geschlechtsmerkmale gepaart mit der Erkenntnis über die eigene Sexualität, sorgen für einen Entfremdungsprozess vom kindlichen, gewohnten Körper und bedingen eine Ablehnung des neuen und fremden Körpers. Die physischen Veränderungen treten oftmals gemeinsam mit Schmerzen auf, die den Widerstand gegen den eigenen Körper zusätzlich verstärken. (vgl. ebd.) Abgesehen von der Biologie, stellt auch die patriarchal geprägte Gesellschaft einen Faktor im Entfremdungsprozess des (jungen) weiblichen Körpers dar. „Anstatt sich frei zu entwerfen, scheint sich die Frau [...] stets darüber zu definieren, was der Mann als Idealbild einer Frau setzt.“ (246) Hier soll nicht unerwähnt bleiben, dass strikte binäre Rollenbilder generell für junge Menschen einen potenziell kritischen Faktor darstellen, da sie eine einschränkende Wirkung auf die freie und persönliche Identitätsentwicklung haben. So entsteht für alle Geschlechter, vor allem aber auch für weiblich gelesene Personen die Annahme, dass „[n]ach langjähriger Unterdrückung der eigenen Subjektivität zugunsten eines passiven Idealbilds [...] sich das Selbst so weit von sich entfremdet, dass die eigene Subjektivität als Fremdbestimmung erfahren wird.“ (ebd.) Neben der sozialen Erwartung und der körperlichen Veränderung ist die Pubertätserfahrung von Mädchen vor allem durch „den objektivierenden Blick“ (248) von außen geprägt. Hohe Erwartungshaltungen, eine zunehmend sexualisierte Wahrnehmung von jungen Frauen und die oftmals fehlende Einsicht hinsichtlich identitäts- und persönlichkeitsstiftender Entwicklungsaufgaben für alle sich in der Pubertät-befindenden, initiieren oftmals Entfremdungsgefühle vom missfallenden Körper. Die scheinbar „sinnlose Masse“ (249) des *neuen* Körpers wird als enormer Störfaktor empfunden, von dem es sich zu distanzieren gilt. Die Ambiguität der (weiblichen) Pubertätserfahrung wird in diesem Prozess hervorgehoben. Ebenjener Körper, zu dem eine größtmögliche Distanz aufgebaut werden soll, ist ebenso Ausdruck des Selbst. Dadurch, „dass der Körper [...] auffällig ist, erfährt das Selbst die unergründliche Bedeutung seiner eigenen Existenz.“ (ebd.) Der junge (weibliche) Körper stellt vor allem auch im Kontext Schule ständig unter Beobachtung, er ist eine Projektionsfläche für alle psychischen und physischen Veränderungen, die Schülerinnen in ihrer Entwicklung durchmachen. Der Körper wird zu einer „Darstellungsressource“ (Kraus 2011: 13) und ist somit „objektivierenden Blicken, nicht zuletzt den eigenen, ausgesetzt.“ (ebd.) Die „lebendige

Körperlichkeit“ (ebd.) die unweigerlich mit dem Dasein verbunden ist und nach außen hin das Selbst repräsentiert, entwickelt sich zu dem, was die Betroffenen eigentlich ablehnen und nicht *verkörpern* wollen. Das Wirken und Arbeiten des Körpers, bewusst oder unbewusst, bleibt für die Andern nicht verborgen, sondern wird stets wahrgenommen und interpretiert. Zusätzlich ergibt sich im Jugendalter die Herausforderung, dass das innere „Erleben kaum artikulierbar“ (14) ist, sich somit die Gefühlslage nicht gleich erschließt, beziehungsweise, dass der Körper unvorhergesehen reagiert. „[M]an denke hier bspw. An diverse körperliche Zustände wie das Begehren, das uns antreibt, das Lachen, das aus uns herausbricht, die Müdigkeit, die uns überfällt, der Ekel, der uns überkommt, etc.“ (ebd.) Daraus ergibt sich, dass der (jugendliche) Körper oft „zuverlässig und zumeist von uns gar nicht beachtet“ (ebd.) funktioniert, aber aufgrund der schwierigen Entwicklungsphase wird er vor allem durch seine Auffälligkeiten bewusst und präsent. „Indem unser Leib [...] Gegenstände lokalisiert und deren Qualitäten ermittelt, nehmen wir diese erst wahr. Wir haben also rein leiblich vermittelt vom Gegenstand bereits ein gewisses Bewusstsein, ohne dass wir uns dessen immer bewusst sind.“ (ebd.)

### **3.3. Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung in der Schule**

Die Phase des Erwachsenwerdens, die Transformation vom Kindes- zum Jugendalter ist eine solche, in der Heranwachsende beginnen „Jugendlichkeit und Geschlecht [zu] inszenieren“ (Fiebertshäuser 2005: 127), also sich näher mit ihrem (problembehafteten) Körper auseinandersetzen und sich im Zuge dessen, als individuelle Person zu finden. Somit hat die Pubertät und die damit einhergehende Veränderung definitiv „Einfluss [...] auf den Umgang mit Schule und Unterricht.“ (ebd.) Adoleszenz, Körper und Leiblichkeit, die unbestritten einen Einfluss auf die Betroffenen selbst und die Art und Weise wie Schule funktioniert haben, werden als automatische Prozesse betrachtet, und durch ihre angebliche Selbstverständlichkeit zu etwas stilisiert, das „seltsam unterbelichtet bleibt [...].“ (ebd.) Nicht zu leugnen ist jedoch

Die Tatsache, dass sich parallel zum Bildungsprozess auch die körperliche und seelische Entwicklung der Kinder- und Jugendlichen vollzieht. Wichtige biologische, psychische und soziale Veränderungen und daraus resultierende Entwicklungsaufgaben vollziehen sich während eines Lebensabschnitts, den Heranwachsende weitgehend in der Schule verbringen. (ebd.)

Im Zuge der Veränderungen des jeweiligen Selbst ändert sich auch der Status, den die Schule für die Kinder- und Jugendliche hat. „Viele Verhaltensweisen von Jugendlichen in der Schule resultieren aus ihrer spezifischen Lebenssituation und lassen sich als Formen der Bewältigung der Statuspassage des Erwachsenwerdens und der Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit interpretieren.“ (128) Eine Bildungseinrichtung, die diese

Herausforderungen ignoriert und allein durch eine Ausbildung der kognitiven Ebene versucht Klarheit in den Wirrwarr rund um den eigenen Körper und das eigene Selbst zu bringen, greift definitiv zu kurz.

Das nachfolgende Kapitel soll eingangs erneut die Relevanz der Körperlichkeit im Kindes- und Jugendalter innerhalb des schulischen Kontextes thematisieren. Während die Aus- und Weiterbildung auf einer kognitiv-fachlichen Ebene zweifelsohne unerlässlich für das weitere Leben der Schüler:innen ist, soll vor allem zentriert werden, dass auch die Persönlichkeitsentwicklung und die Identitätsbildung nicht zu vernachlässigende Faktoren in einer holistischen Bildung von Menschen darstellen. Aufbauend darauf soll ein kurzer Einblick gewährt werden, in welcher Form die Thematik Einzug in das Klassenzimmer finden kann, wobei hierbei nicht ausgeklammert werden darf, dass Veränderungen im Schulsystem gleichsam neue Herausforderungen für das System und alle daran Beteiligten darstellen. Der Wille der Einzelpersonen zur Veränderung allein schafft noch keine Abhilfe, sondern es bedarf grundlegender Umstellungen des gesamten Systems, um die benötigte Unterstützung anbieten zu können. Abschließend soll umrissen werden, inwieweit durch die Missachtung der Integration der Körperlichkeit in das Schulgeschehen entwicklungspsychologische Konsequenzen im Entwicklungsprozess von Kindern entstehen können. Zwar ist Schule auch in ihrer jetzigen Durchsetzungsform, mit alleinigem Fokus auf kognitive Inhalte möglich, jedoch besteht so noch ein großer Spielraum für Verbesserung.

### **3.3.1. *Sehen und gesehen werden: Anerkennung der Körperlichkeit in der Schule***

Kinder und Jugendliche streben besonders im Zuge der Erfahrungen des Heranwachsens nach einer Anerkennung ihrer individuellen Wünsche und Gefühle. Der Leib als Träger und Vermittler dieser Erfahrungsprozesse rückt somit in den Vordergrund. Das Empfinden von Individualität geht nur mit der Tatsache einher, dass der jeweilige Körper in seiner ganz persönlichen Konstitution und Berücksichtigung seiner eigenen Art, gesehen wird. Darüber hinaus entwickelt sich der eigene Körper im Laufe der Jugend zu einem Instrument der Inszenierung. Er ist nicht mehr nur ein Wahrnehmungsorgan, sondern dient auch als *ästhetisches* Merkmal. Im Zuge des Auffällig-werdens des jeweiligen Körpers, stellt sich zunehmend die Frage, wie dieser in der Öffentlichkeit präsentiert werden soll, beziehungsweise, was er repräsentieren soll. Der Körper befindet sich demnach in einem „experimentellen Erprobungsstadium.“ (129) Die Veränderungen oder Anpassungen der individuellen Optik „können gelesen werden als Abgrenzungen von der Kindheit und den Idealbildern der Eltern und anderer Erwachsener.“ (ebd.) Sie fungieren als „Demonstrationen der eigenen Verfügung

über den Körper, von Selbstbestimmung und Autonomie [...]“ (ebd.) Neben dem Wissen und dem Können, das Schüler:innen im Zuge ihrer Schullaufbahn vermittelt werden soll, gibt es noch andere Formen des Lernens, die einen großen Einfluss auf die Kinder und Jugendlichen haben. Abgesehen von Fakten, „findet soziales und biographisches Lernen statt.“ (130) Durch die neuen Anforderungen des Körpers und das nicht- erwachsene soziale Umfeld, das zunehmend an Bedeutung gewinnt, lernen die Kinder und Jugendlichen einerseits sich selbst kennen, aber es findet gleichzeitig eine „Auseinandersetzung mit den historischen, kulturellen und sozialen Anforderungen der Gesellschaft [...]“ (ebd.) statt. All diese Herausforderungen finden im Zuge der Schulbildung statt, daher gilt: „Unter einer biographischen Perspektive erweist sich der Bildungsprozess zugleich als ein Durchqueren des sozialen Raums.“ (133) Die Phase des Erwachsenwerdens, die Transformation vom Kindes- zum Jugendalter ist eine solche, in der Heranwachsende beginnen „Jugendlichkeit und Geschlecht [zu] inszenieren“ (127), in der sie sich also näher mit ihrem (problembehafteten) Körper auseinandersetzen und sich im Zuge dessen als individuelle Person finden. Somit hat die Pubertät und die damit einhergehende Veränderung definitiv „Einfluss [...] auf den Umgang mit Schule und Unterricht.“ (ebd.) Adoleszenz, Körper und Leiblichkeit, die unbestritten einen Einfluss auf die Betroffenen selbst und die Art und Weise wie Schule funktioniert haben, werden als automatische Prozesse betrachtet, und durch ihre angebliche Selbstverständlichkeit zu etwas stilisiert, das „seltsam unterbelichtet bleibt [...]“ (ebd.) Nicht zu leugnen ist jedoch

Die Tatsache, dass sich parallel zum Bildungsprozess auch die körperliche und seelische Entwicklung der Kinder- und Jugendlichen vollzieht. Wichtige biologische, psychische und soziale Veränderungen und daraus resultierende Entwicklungsaufgaben vollziehen sich während eines Lebensabschnitts, den Heranwachsende weitgehend in der Schule verbringen. (ebd.)

Im Zuge der Veränderungen des jeweiligen Selbst ändert sich auch der Status, den die Schule für die Kinder- und Jugendliche hat. „Viele Verhaltensweisen von Jugendlichen in der Schule resultieren aus ihrer spezifischen Lebenssituation und lassen sich als Formen der Bewältigung der Statuspassage des Erwachsenwerdens und der Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit interpretieren.“ (128) Eine Bildungseinrichtung, die diese Herausforderungen ignoriert und allein auf die Ausbildung der kognitiven Ebene setzt und dadurch versucht Klarheit in den Wirrwarr rund um den eigenen Körper und das eigene Selbst zu bringen, greift definitiv zu kurz. Abgesehen von den unterschiedlichen körperlichen Herausforderungen stellen die Kinder und Jugendlichen auch in Hinblick auf Herkunft, Kultur und sozioökonomischen Status keine homogene Gruppe dar. Jedoch darf nicht vergessen, dass die Anforderungen und die sich parallel entwickelnde Persönlichkeit multifaktoriell geprägt

sind. Unter verschiedenen sozialen Konstrukten ist es vor allem auch der Bildungsbereich, der, anstatt die Gräben zu schließen, die Ungleichheiten zwischen den Lernenden reproduziert. (134) Soziale Ungleichheiten spiegeln sich nicht nur, aber auch körperlich wider, da nicht zuletzt das Umfeld und dessen Status einen Einfluss auf die Kinder und Jugendlichen hat, der sich in spezifischen Wünschen, Erwartungen, Werten, Wahrnehmungen und Vorstellungen über den individuellen Körper ausdrückt. Der Leib,

als Produkt des bisherigen Sozialisations- und Vergesellschaftungsprozess, in dem gesellschaftliche Strukturen, soziale Lagen, die soziale Konstruktion von Geschlecht und biographische Erfahrungen sich verfestigt haben, besitzt für den Prozess der schulischen Sozialisation insofern Relevanz, als sich in ihm Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster finden, die eine mehr oder weniger große Nähe oder Distanz zum [...] Handlungsfeld Schule herstellen.“ (136- 137)

Das Ausmaß von Nähe und Distanz kann potenziell durch das Umfeld verringert oder vergrößert werden. Für jene Kinder und Jugendliche aus bildungsnahen Milieus stellen die Schule und ihre Anforderungen möglicherweise ein geringeres Problem dar, während Schüler:innen aus bildungsferneren Schichten ein gesteigertes „Gefühl der Fremdheit“ (137) empfinden können. Zusammengefasst gilt: „[D]ie Veränderungen beim Übergang von Kindheit und Jugendalter vollziehen sich eingebettet in einen historischen, kulturellen, und sozialen Kontext. Heranwachsende setzten sich affirmativ und kritisch mit den jeweiligen Deutungsmustern ihrer Umgebung auseinander.“ (139) Auch wenn in dieser Entwicklungsphase die Peergroup den größten Einflussfaktor darstellt, ist anzunehmen, „dass im Sozialisationsprozess Erwachsenen als Vorbildern, Gegenbildern, Kommentatoren, [...] eine wichtige Funktion zukommt.“ (ebd.) Herausfordernd ist der Umgang mit den Heranwachsenden deshalb, da sie die geteilte Pubertätserfahrung nicht zu einer homogenen Gruppe macht, und, dass jedes Individuum zusätzlich durch die jeweilige Biografie geprägt ist. Im Kontext Schule kommen diese Faktoren jedoch zu kurz und werden wenig mitbedacht, wenn Schüler:innen auffälliges Verhalten an den Tag legen. Wahrgenommen und reglementiert wird hauptsächlich das offensichtliche Fehlverhalten der Person, obwohl die zugrundeliegenden Ursachen mannigfaltig sein können.

Viel zu wenig scheinen Bildungsinstitutionen jedoch darauf vorbereitet zu sein, die krisenhaften Phasen menschlichen Lebens zu begleiten, in die Bildungsprozesse eingelagert sind. Sehr entscheidend [...] scheint die Entsprechung zu sein zwischen [...] individuellen, biographisch und schulisch erworbenen Interessen, Gewohnheiten, Zielen der Schülerinnen und Schüler einerseits und der in der Schule ausgeprägten Schulkultur andererseits, die maßgeblich von den Lehrerinnen und Lehrern getragen wird und zu der auch das Idealmodell des Schülers gehört. (139-140)

Abgesehen davon, dass der Gedanke daran, dass die kognitive Ausbildung zur Identitätsfindung und Persönlichkeitsentwicklung von Schüler:innen ausreicht, revidiert werden muss, bedarf es Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte, um Kinder und Jugendliche adäquat auf ihrem Weg unterstützen zu können. Es muss bewusst gemacht werden, dass „Bildungsprozesse als multifaktorielles Geschehen“ (141) zu sehen sind, da Kinder und Jugendliche im Laufe ihrer Schulzeit „biographischen, sozialen, kulturellen und geschlechtsspezifischen Anforderungen [...] ausgesetzt sind“ (ebd.) und das alles, während der eigene Körper zunehmend auffälliger und eventuell problembehafteter wird. Lehrpersonen müssen neben der fachlichen Ausbildung der Kinder und Jugendlichen dafür geschult sein, die Gesamtdynamik einer Klasse und ihre Auswirkungen auf das Individuum und dessen persönliche Entwicklung zu beobachten und fallweise eingreifen zu können.

Prozesse der Inklusion und Exklusion, Marginalisierung und Stigmatisierung in schulischen Kontexten sowie die Wirkung der selbst produzierten Schulkultur auf Sozialisations- und Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler gilt es zu durchschauen, um die unbeabsichtigten Nebenwirkungen schulischer Maßnahmen aufzudecken. Auch sollten [...] Lehrerinnen und Lehrer [...] als kompetente Begleiter sozialer und biographischer Lernprozesse fungieren [...] können oder zumindest [...] verstehen, welche Krisen und Herausforderungen Heranwachsende in dieser Lebensphase zu bewältigen haben. (141- 142)

Deshalb sollte nicht nur die kognitive Entwicklung und der schulische Erfolg von Bedeutung für Lehrkräfte sein, sondern eine Auseinandersetzung mit den „Wünschen und Träumen“ (142) der Schüler:innen und ihrer Erfahrungen und Empfindungen, wäre notwendig. (vgl. 142)

Ein Verstehen der Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler und die Reflexion der eigenen Rolle als [...] Begleiter könnte hilfreich sein im Hinblick auf einen veränderten Umgang mit verschiedenen Problemfeldern [...] und dazu beitragen, Brücken zwischen den unterschiedlichen Lebenswelten zu bauen. (ebd.)

### **3.3.2. Potenzielle Herangehensweisen an die Thematik**

**Das Thema Schule und Adoleszenz ist seit Jahren Gegenstand zahlreicher öffentlicher Debatten. Einerseits werden Jugendliche in der Schule zunehmend als problematisch wahrgenommen, weil sie den Leistungsanforderungen nicht mehr gerecht werden oder durch aggressives Verhalten auffallen. Andererseits gerät die Institution Schule als Bildungsinstanz in die Kritik, weil sie ihren Auftrag, Heranwachsenden eine umfassende Bildung zu vermitteln, nicht mehr erfüllt. (Günther 2020: 86)**

Ausgehend von dieser These rückt die Anforderung nach einem Umdenken von Schule wieder in den Vordergrund, da deutlich wird, dass die Institution in ihrer momentanen Form nicht adäquat auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen eingehen kann, die durchaus über den reinen Wissenserwerb hinausgehen. Die Arbeit zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen

findet immer auf einer sozialen Ebene statt, die durch eine Vielzahl „institutioneller Rahmenbedingungen, innerpsychischer Prozesse und individueller Bewältigungsstrategien“ (ebd.) erweitert, aber durchaus auch erschwert wird. Die Schule und ihrem jeweiligen Lehrkörper muss es jedoch ein Anliegen sein, „pädagogische Beziehungen so zu gestalten, dass Bildungsprozesse auch in schwierigen Verhältnissen angeregt werden können [...]“ (ebd.) Während die Wichtigkeit der kognitiven Ausbildung von Kindern und Jugendlichen nicht geleugnet werden kann, da sie aufgrund ihrer schulischen Laufbahn die Möglichkeit bekommen, ihren (beruflichen) Platz in der Gesellschaft einzunehmen, werden die Persönlichkeit und das Selbst auch durch soziale und biologische Prozesse geprägt, die mit Schulstoff nur wenig zu tun haben. Vor allem in der Pubertät, die den größten Entwicklungsschritt im Laufe der Schulzeit darstellt, besteht ein immenses Potenzial für Kinder und Jugendliche „sich mit sich und der Welt auseinandersetzen und unterschiedliche Lebensentwürfe“ (87) ausprobieren zu können. Dies repräsentiert einen Vorgang „im Zuge dessen sie eine eigene Identität ausbilden.“ (ebd.) Diese Auseinandersetzung und Erprobung von passenden Vorstellungen finden jedoch in einer Welt statt, die ständigem Wandel unterworfen ist, und die eine überfordernde Menge an potenziellen Lebensweisen bereithält. Diese „adoleszente Suchbewegung“ (88) gilt es wahrzunehmen und anzuerkennen, anstatt sie unhinterfragt als Unterrichtsstörung abzutun. Für das Lehrpersonal sollte es daher unerlässlich sein sich damit auseinanderzusetzen, dass Schüler:innen ständig im „Spannungsfeld äußerer Erwartung und innerer Potentiale sowie Begehrensformen“ (ebd.) agieren und sich somit in einem Prozess der körperlichen und geistigen Veränderung befinden, dessen Herausforderungen ein vollkommen neues Territorium darstellen. Ziel ebenjener Herausforderungen soll es sein, aufkommende „Konflikte in einer befriedigenden Weise“ (ebd.) zu lösen, und dies nicht nur für den Frieden der Klasse und der Lehrperson, sondern in einer solchen Art und Weise, dass sich die betroffene Person gesehen und gehört fühlt. Dafür ist es unerlässlich diese Empfindung dieser „inhärenten Ambivalenz“ (ebd.) zu berücksichtigen und dementsprechend zu handeln. In einer Gesellschaft, die stetigem Wandel unterworfen ist und die nach ständiger Optimierung und Entwicklung strebt ist es längst überfällig auch die Handhabung von Bildungsinstitutionen und ihrer Zugänge zu überdenken. Die Anforderungen einer zukünftigen Welt werden nicht nur die geistigen Kapazitäten von Kindern und Jugendlichen fordern, sondern sie müssen dazu fähig sein ihren Platz in einer „zunehmend flexibilisierten, beschleunigten, digitalisierten“ (ebd.) Gesellschaft zu finden. All dies findet während einer einschneidenden Lebensphase statt. Die „Adoleszenz befindet sich damit gegenwärtig in besonderem Maße in einem Spannungsfeld von Neugestaltung und

Normierung“ (ebd.), da junge Menschen ihren Platz in einem sozialen Gefüge einnehmen sollen, während sie noch auf der Suche nach dem eigenen Selbst und dessen Bedürfnissen sind. Eine phänomenologische Annäherung an die Thematik erweist sich daher als nützlich, da das Individuum nicht mehr allein als geistiges Wesen betrachtet wird, sondern in seiner Ganzheit, denn aus dieser Perspektive „wird der Leib des Menschen als bedingende Möglichkeit von Erfahrungen überhaupt thematisiert.“ (Breil 2021: 158) Angeknüpft werden kann somit an die tatsächliche „Lebenswelt“ (159) der Schüler:innen, da nunmehr real gemachte Erfahrungen und Empfindungen betrachtet werden können. Ziel der Inkorporation der Körperlichkeit ist somit, dass sich Kinder und Jugendliche nicht bloß gesehen fühlen, wenn ihre subjektiven Wahrnehmungen beachtet werden, sondern, dass in weiterer Folge ein Lernprozess gestartet werden kann, denn sich selbst besser zu verstehen heißt oftmals auch den anderen besser zu verstehen, beziehungsweise Empathie für die Erfahrungswelten anderer zu entwickeln. „Zwar gehe mit dem Fokus auf eigene Wahrnehmung keine Wahrheitsgewissheit einher, doch das Erleben der [...] Erfahrung werte das zuvor als subjektiv herabgewertete [...] Wahrnehmen auf.“ (159-160) Seitens des Lehrpersonals muss also ein Zugang zu dem eigenen Körper ermöglicht werden, um in weiterer Folge die gemachten Erfahrungen als Zugang zum Anderen und dessen Erfahrungen zu etablieren. Einerseits ist in diesem Kontext ein Bewusstesin darüber unerlässlich, dass die Entfremdungserfahrung der diversen Entwicklungsprozesse den Zugang zum eigenen Ich deutlich erschweren kann (vgl. 162), andererseits muss auch der jeweilige Kontext der Kinder und Jugendlichen mitgedacht werden. Vor allem in Bezug auf den „Erwerb von Geschlechtsidentität“ (Horstkemper 2016: 85) müssen Lehrkräfte unterstützend wirken, um Schüler:innen den Zugang zu ihrer eigenen Person zu ermöglichen. Die Findung der eigenen (geschlechtlichen) Identität wird nicht von äußeren Einflüssen isoliert vollzogen, auch hinsichtlich der Schule. Es muss mitbedacht werden, dass

die Schule keine Insel ist, und dass sie weder die einzige noch die erste Instanz ist, die Einfluss auf die Aneignung der Geschlechterrolle ausübt. Dennoch erreicht sie alle Kinder und Jugendlichen über einen langen Zeitraum [...]. Dabei geht es sowohl um die Eröffnung von Bildungschancen auf allen inhaltlichen Gebieten, als auch um gezielte Erziehungseinflüsse. Die Schule kann ermutigen und das Selbstvertrauen stärken bei der Suche nach Gewinnung von Autonomie. (ebd.)

Für Käte Meyer-Drawe (2003) steht somit fest, dass es sich bei Schule und Lernen immer um einen „ko-konstitutiven Prozess“ (Breil 2021: 127) handelt. Zwischen Lehrkraft und Lernenden muss ein Raum geschaffen werden, der die lebensweltliche, gelebte Erfahrung zu etwas *Sinnvollen* macht, obwohl sich der jeweilige junge Körper gerade mit einer scheinbar unüberwindbaren *Sinnlosigkeit* konfrontiert sieht. Ein Empfinden von Sinn entsteht somit durch

einen gemeinsamen Austausch mit dem *Anderen*. „Weil das leibliche Zur- Welt- sein sinnstiftend ist, kann davon ausgegangen werden, dass in pädagogischen Situationen, an denen mehrere Subjekte beteiligt sind, ein Sinnhorizont vorherrschend ist [...].“ (128), der es erlaubt ein gegenseitiges Verständnis zu entwickeln. Ausschlaggebend dafür ist wiederum die Anerkennung des jeweiligen Anderen in seiner Subjektivität und somit als Träger seiner individuellen Empfindungen und Wahrnehmungen. Schule und Unterricht basieren somit nicht mehr allein auf einer einseitigen, frontalen Stoffvermittlung, sondern erkennen an, dass Lernen immer in einem sozialen Raum stattfindet, der durch die respektiven Erfahrungen, Erwartungen und die individuellen Herausforderungen der Kinder, Jugendlichen und des Lehrpersonals geprägt ist. Somit muss der Aspekt der reinen Wissensvermittlung überschritten werden und ein Raum eröffnet werden, der eine ganzheitlichere Entwicklung der Person zulässt.

### **3.3.3. Herausforderungen für das österreichische Bildungssystem**

Angepasstheit und möglichst unauffälliges Verhalten sind Aspekte, die im schulischen Unterricht als erwünscht gelten. Aus der Perspektive einer Lehrkraft deren Bildungsauftrag es ist Schüler:innen in einer vorgegebenen Zeit, in einem eingeschränkten Setting, nach einem bestimmten Lehrplan mit einem möglichst homogenen Outcome zu unterrichten, bedeutet jede Abweichung eines geregelten Unterrichts eine zusätzliche Herausforderung. In der Vorstellung vieler bedeutet *guter* Unterricht eine kontrollierbare, aufmerksame und stille Klasse, die kaum disziplinarisch auffällig wird und im besten Falle noch gute Noten schreibt. Guter Unterricht geht jedoch weit über eben genannte Faktoren hinaus, da er auch das persönliche Wachstum von Kindern und Jugendlichen zum Ziel haben sollte, das sich keineswegs auf Disziplin und Faktenwissen beschränkt.

Ziel dieser Arbeit ist es daher, eine Funktion der Schule und des Unterrichts zu zentrieren, die weniger an der kognitiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen interessiert ist, sondern darauf abzielt, die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung in den Mittelpunkt zu stellen. Es ist gerade das Auffälligwerden des Körpers, und vor welche Herausforderungen Schüler:innen und Lehrer:innen gleichsam dadurch gestellt werden, das mehr Beachtung erhalten soll. Das Problem, das sich hierbei ergibt, ist, dass sowohl die pädagogische Ausbildung als auch das Setting Schule in Österreich nicht darauf ausgelegt ist, Kinder und Jugendliche vollumfänglich unterstützen zu können. Das Lehrpersonal ist hauptsächlich darin geschult Lernende mit Faktenwissen und Können auszustatten, jedoch kommt hierbei die Beachtung der individuellen Person zu kurz. Der Aufbau der Institution Schule wirkt dem wenig entgegen, da deren Fokus klar auf der Befähigung und Allokation in der späteren Berufswelt ausgelegt ist. Obwohl sich ein Großteil der Lehrkräfte dieser Mängel bewusst ist,

und dem Individuum gerne mehr Zeit und Aufmerksamkeit schenken würde, lassen es die begleitenden Umstände oft nicht zu. Aufgrund von räumlichen und personellen Engpässen, zu großen Gruppen und der mangelnden Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrpersonen, kann den Anforderungen von Kindern und Jugendlichen im österreichischen Schulsystem nicht vollends entgegengekommen werden. Das Personal „sieht sich vor die Herausforderung gestellt, einerseits den Unterricht störungsfrei gewährleisten“ (Günther 2020: 85) zu können, auf der anderen Seite, jedoch zu hinterfragen, warum Kinder und Jugendliche in manchen Situationen mit *auffälligem* Verhalten reagieren. Nicht selten „wird dieses Spannungsverhältnis nach einer Seite hin aufgelöst, indem ‚Störer‘ ausgesondert werden und Bildungserfolg nur den Angepassten zugestanden wird.“ (ebd.) Ein Kritikpunkt, der in diesem Zuge geäußert wird, ist, dass die Schule „ihren Auftrag, Heranwachsenden eine umfassende Bildung zu vermitteln [...]“ (86), wozu auch die Unterstützung bei der Selbst- und Persönlichkeitsfindung zählen, „nicht mehr erfülle.“ (ebd.) Trotz der Schwierigkeiten, die sich im praktischen Unterrichtsgeschehen ergeben, kann es nicht bedeuten, dass man einen Teil des Bildungsauftrages, zudem auch die Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung zählt, ausklammert und *auffällige* Schüler:innen aufgrund ihrer Verhaltensweisen sanktioniert, ohne zu hinterfragen, was hinter der Fassade steckt. Wird Kindern und Jugendlichen die Anerkennung der Körperlichkeit verwehrt, fällt eine große Stütze weg. Denn,

Heranwachsende verbringen heute den Großteil ihrer Zeit in der Institution Schule. Gemäß dem gesellschaftlichen Auftrag, Heranwachsende zu bilden, fungiert die Schule als wichtige [...] Instanz, in der [...] nachwachsende Generationen [...] in die Gesellschaft einsozialisiert werden. (94)

Aufgrund der Restriktionen des Schulsettings entsteht jedoch eine „Diskrepanz zwischen den in der Adoleszenz freigesetzten Kräften von Autonomie“ (ebd.) und den Einschränkungen durch die Schule und den Lehrkörper. „Gemäß ihrem Auftrag der Klärung und Aneignung von Wissensgebieten nimmt die Schulpädagogik bei der Frage, wie der Unterrichtsstoff effektiv vermittelt werden kann, zwar Lehr- und Lernprozesse in den Blick.“ (95), aber ihre Einschränkungen ergeben sich vor allem aus der mangelnden Anerkennung, dass Kinder und Jugendliche vor allem auch körperliche Wesen sind. Die Schule „interessiert sich jedoch nicht für subjektive Bedeutungszuschreibungen“ (ebd.), also für die Lebenswelt, Empfindungen und Erfahrungen der Schüler:innen. Für das österreichische Bildungssystem, das von Natur aus nicht besonders reformfreudig ist, gilt es somit eine Mammutaufgabe anzugehen, nämlich den Bildungs- und Lehrauftrag den tatsächlichen Bedürfnissen von Schüler:innen anzunähern. Es muss erkannt werden, dass die Heranwachsenden nicht nur Unterstützung in Mathematik,

Englisch, Deutsch und anderen Fächern benötigen, sondern vor allem bei ihrem Selbstfindungsprozess.

Im günstigen Fall treffen sie [Schüler:innen] auf Lehrer\*innen, die ihre Aufmerksamkeit binden und sie für Themen begeistern, die sie als Bereicherung empfinden, und die ihre adoleszente Auseinandersetzung vorantreiben. Schule ist insofern als außerfamilialer Erfahrungsraum von hoher Bedeutung – nicht nur zur Aneignung und Auseinandersetzung mit den vermittelten Kulturtechniken, sondern auch als Möglichkeit, neue Beziehungserfahrungen mit anderen Erwachsenen zu machen im Sinne eines ‚signifikanten Anderen‘. (ebd.)

Natürlich ist für Lehrkräfte die Suche nach der Ursache für *auffälliges* Verhalten anspruchsvoller und zeitintensiver, aber ebenso essenziell für die Entwicklung der Heranwachsenden. Die Lehrperson als das *Andere* wird zu einer Reibungsfläche und einer Anlaufstelle „um Antworten auf ihre drängenden adoleszenten Fragen zu erhalten, aber auch, um ihre eigene Wirksamkeit zu erproben.“ (ebd.) Daher geht es in den „alltäglichen Kämpfen im Unterricht [...] häufig um Gerechtigkeit und Selbstbestimmung“ (ebd.) und nicht per se um generelle Boshaftigkeit. Der Kampf gegen die Lehrkraft beziehungsweise die Mitschüler:innen repräsentiert in vielen Fällen den nach außen getragenen Kampf mit dem Selbst. Im Gegensatz zu der jeweiligen Peergroup, die zeitweise recht heterogen ist, besteht zwischen Lehrkraft und Schüler:in stets ein Hierarchiegefälle, welches die Situation verschärft, da „[d]ie Bevormundung seitens der Lehrer\*innen [...] zu Beschämungen führen“ (ebd.) kann. Gerade deshalb ist es unumgänglich den Kindern und Jugendlichen Verständnis für ihre Situation entgegenzubringen und ihnen das Gefühl zu vermitteln, dass ihr Empfinden, Wahrnehmen und Erfahren ernstgenommen wird. Die Berücksichtigung der Körperlichkeit und deren Auswirkungen im Unterrichtsgeschehen ist nicht nur dahingehend notwendig, damit sich Kinder und Jugendliche in ihrer persönlichen und emotionalen Entwicklung unterstützt fühlen, sondern, weil dadurch auch der Lernerfolg garantiert wird, der mit einer positiv konnotierten „emotionalen Atmosphäre“ (96) einhergeht. Wieder ist hier die Haltung der Lehrpersonen entscheidend, da sie „bedeutsame Personen im Entwicklungsprozess Heranwachsender“ (ebd.) darstellen. „Lernen gestaltet sich wesentlich über die Beziehung zu den Lehrenden und die Qualität dieser Beziehung bestimmt maßgeblich den Lernerfolg.“ (ebd.) Trotz des Wissens darüber besteht weiterhin eine, auch umstandsbedingte, Trennung zwischen dem, was Kinder und Jugendliche vermeintlich brauchen, und ihrer tatsächlichen „aktuellen Lebenswelten“ (ebd.). Es muss die Ignoranz dahingehend überwunden werden, dass die persönlichen Herausforderungen von Schüler:innen keinen Platz in der Schule haben. (vgl. ebd.) Für die Zukunft wäre wünschenswert, dass Lehrkräfte den Spielraum und den Willen haben, die

„Zwischentöne, die sich im Unterricht ereignen“ (98) nicht nur bemerken, sondern situationsadäquat darauf antworten können. Es steht fest, dass die Hinwendung zu einer „offensiven Beziehungsgestaltung“ (ebd.) definitiv „keine Zeitverschwendung“ (ebd.) ist, sondern ein Versuch sein Gegenüber besser verstehen zu können, um somit emotionale, wie bildungsbezogene Prozesse zu optimieren.

### **3.3.4. Entwicklungspsychologische Konsequenzen**

Auf biologischer Ebene sind Heranwachsende im Zuge der Pubertät mit einer Vielzahl von Entwicklungsschritten konfrontiert. Einerseits sind es vor allem das Wachstum und die Proportionsverschiebung, welche den Jugendlichen ein verändertes Aussehen und damit einhergehend ein neues Körpergefühl und neue Wünsche und Begierden verleihen. Andererseits findet in ebenjener Phase eine entscheidende Weiterentwicklung des Gehirns statt. „Die Reifung des Gehirns ist durch morphologische, funktionale und andere neurobiologische Entwicklungsprozesse geprägt, die zusammen mit den Pubertätshormonen und zahlreichen psychosozialen Einflüssen das Denken, Fühlen und Verhalten der Jugendlichen prägen [...].“ (Richter-Unruh et al 2018: 4) Die Vielzahl an „gleichzeitig auftretenden [...] Veränderungen“ (ebd.) und innerlichen sowie äußerlichen Einwirkungen, erhöhen das Konfliktpotential und können „bei Jugendlichen zu sozialen Problemen, aggressiven Verhalten [...]“ (ebd.) und verstärkten Gefühlen der Unsicherheit führen. Jugendliche sind in dieser Zeit besonders anfällig für die Einflüsse ihrer Außenwelt und sind aufgrund der eigenen Instabilität darauf angewiesen, dass das eigene Umfeld, so auch die Schule, eine stabile Konstante darstellt, die versucht das innere Ungleichgewicht zu regulieren. Essenziell im Prozess der Adoleszenz ist, dass die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Betroffenen ernstgenommen und zugelassen werden, denn „[n]icht immer kann der Prozess zu einem angemessenen Zeitpunkt beginnen und ausreichend Zeit in Anspruch nehmen; daraus können zusätzliche Risiken erwachsen [...]. Beides kann weitere Entwicklungsschritte hemmen.“ (Thyen und Konrad 2018: 20) Daraus lässt sich ableiten, dass die Adoleszenz viel mehr ist als ein biologischer Prozess, sie ist vor allem auch ein soziales und „kulturelles Phänomen, das jungen Menschen zunehmend erlaubt, in einer Phase intensiven Lernens Selbsterfahrung zu sammeln und kognitive wie sozial-emotionale Potenziale auszuschöpfen.“ (ebd.) Neben den biologischen Faktoren, ist für eine *erfolgreiche* Bewältigung dieser Entwicklungsphase vor allem ausschlaggebend, wie mit den Pubertätserfahrungen von Jugendlichen umgegangen wird. Ein zentrales Thema rund um die Anerkennung seines eigenen, neuen Körpers ist das Finden und das nachhaltige Stabilisieren der individuellen Identität. Unterstützendes Verhalten seitens der Familie und vor allem auch der Schule erzeugt im besten Falle das „Erleben eines kohärenten, integrierten Selbst“

(Eschenbeck und Knauf 2018: 31) und in weiterer Folge „das sichere Gefühl einer stabilen, inneren Kontinuität [...]“ (ebd.), die eine „Gleichheit mit sich selbst über verschiedene Situationen.“ (ebd.) ermöglicht. Eine andauernde Aberkennung der individuellen Erfahrungen und der subjektiven Empfindungen, ständig das Gefühl bekommen nicht *gesehen* und *gehört* zu werden, kann im Gegensatz zu einer „Rollendiffusion“ (ebd.) führen, bei der es Jugendlichen schwerfällt, „eine kohärente Identität zu integrieren.“ (ebd.) Im Zuge der Pubertät werden Jugendliche mit einer Reihe an Stressoren konfrontiert, die „mit dem Erleben von Unsicherheit [...] einhergehen“ (34). Daher ist es notwendig, dass Heranwachsenden, abgesehen vom privaten und familiären Umfeld, auch im schulischen Kontext Unterstützung zukommt, damit etwaige Stressfaktoren im besten Falle als „steuerbar oder gut beeinflussbar erlebt werden.“ (ebd.) Entwicklungsphasen und die damit einhergehenden Herausforderungen sind „kritische Lebensereignisse“ (35) und „stellen Anforderungen dar, die vom Individuum zu bewältigen sind.“ (ebd.) Je nach individueller physischer und psychischer Konstitution und abhängig von der Unterstützungsleistung des sozialen Umfelds werden die Anforderungen mehr oder weniger als *Belastung* (vgl. ebd.) empfunden. Ist ein Individuum mit adäquaten „Ressourcen und Bewältigungsmöglichkeiten“ (ebd.) ausgestattet, können Anforderungen sogar positiv konnotiert sein und einen entscheidenden Schritt zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen.

Sind die wahrgenommenen Anforderungen jedoch größer als die Bewältigungsressourcen, wird die Aufgabe mit hoher Wahrscheinlichkeit als Belastung wahrgenommen und es kann zu einem Gefühl der Überforderung und zu Schwierigkeiten beim Erreichen von Entwicklungszielen kommen. (ebd.)

Das kann zur Folge haben, dass die Erreichung von Entwicklungszielen verzögert wird, was wiederum der Stabilisierung der eigenen Identität und Persönlichkeit entgegenwirkt, wobei „Stressreaktionen und Problemverhalten“ (ebd.) auftreten können. Neben *personalen* und *familiären Schutzfaktoren* (vgl. 35- 36) sind es vor allem auch *soziale* (vgl. 36), außerfamiliäre Institutionen, die Jugendliche in ihrem Entwicklungsprozess unterstützen können. Einen großen Einfluss haben dabei Bildungsinstitutionen, die vor allem dann einen positiven Effekt haben, wenn „an gerechten und konsistenten Regeln, angemessenen Leistungserwartungen und einem respektvollen, interessierten Umgang der Lehrer mit den Schülerinnen und Schülern“ (ebd.) gearbeitet wird. Obwohl es sich bei der Suche nach der eigenen Identität und in weiterer Folge deren Stabilisierung über weite Strecken um *Einzelarbeit* handelt, darf die Rolle des *Anderen* nicht unterschätzt werden, denn das „eigenleibliche Befinden“ (Haneberg 1995: 117), das konstitutiv für den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung ist, lässt sich „nicht aus der Bestimmung durch den Anderen herauslösen.“ (ebd.) Das Ich, „formt sich [...] erst in der leiblichen Begegnung mit dem Anderen [...]. Die Spuren, die der Andere im

Leibgedächtnis [...] hinterläßt, bilden das Grundmuster der Identität, einer Identität, die vorerst darin besteht, daß sich das Kind [...] selbst spürt.“ (ebd.)

#### 4. Phänomenologie und Schule

Die hauptsächlich kognitive Verankerung der Institution Schule greift auf ein Prinzip zurück, in der der menschliche Körper als Hülle dessen fungiert, was eigentlich die Essenz des Menschseins ausmacht, der Geist. Dieser Dualismus zwischen dem Inneren und dem Äußeren wird zugunsten des Geistes entschieden, der im Gegensatz zu der relativ *unbedeutenden* Hülle, den Menschen als denkendes Wesen auszeichnet. „Der denkende Mensch scheint damit als der freie, der körperlich gebundene tendenziell als unfrei.“ (Rendtorff 2014: 285) Hierin begründet sich einerseits die kognitive Orientierung der Schule und weiters die Bevorzugung von Unterrichtsgegenständen, die Schüler:innen in deren Weiterentwicklung förderlich erscheinen. Ein grundlegendes Problem bezüglich des Verständnisses von Bildung ist, „daß maßgebliche Bildungsbegriffe die Herausforderungen durch die Dinge nicht angemessen berücksichtigen [...].“ (Meyer-Drawe 1999: 329) Im Vordergrund steht üblicherweise die Ausgestaltung „der intellektuellen Schöpferkraft eines sinnkonstituierenden Subjekts“ (ebd.), wobei andere prägende Erfahrungen, wie beispielsweise die des Körpers, nur kaum Beachtung finden. Im Fokus der Schule steht der denkende Mensch. Gerechtfertigt wird der Überhang des Kognitiven durch „[d]ie Auffassung, daß die Welt nur das ist, was wir konstruieren, und daß der einzige Ort ihrer Bedeutung unser Gehirn ist [...].“ (330) Unsere Wirklichkeit konstituiert sich aber nicht nur durch die kognitiven Aspekte unseres Denkens, sondern vor allem auch durch ein sinnliches Wahrnehmen und ein körperliches Empfinden, welche beide, je nach Individuum, stark variieren können. Es reicht nicht aus, dass der Mensch seine Umwelt nur gedanklich erfasst, er ist immer ein Teil von ihr. Bildung und Schule bedeuten demnach nicht nur die Welt auf einer kognitiven Ebene zu begreifen, sondern sich ihr auf mehreren Ebenen, wobei die körperliche nicht ignoriert werden darf, anzunähern und in Beziehung zu treten. „Bildung in diesem Sinne wäre die Kunst, sich mit seiner Weltlichkeit und der eigenen Beziehung dazu auseinanderzusetzen.“ (334) Es lässt sich erkennen, dass während der Körper und seine etwaige Inszenierung in der allgemeinen Perzeption einen hohen Stellenwert hat, sein Auftreten und seine Wirksamkeit im schulischen Kontext oftmals ausgeklammert wird und die Jugendzeit in diesem Sinne zu einer „körperlosen“ (Langer et al 2010: 9) Form degradiert wird. „[D]abei ist gerade der jugendliche Körper [...] wesentlicher Teil der sozialen Konstruktion des Jugendbegriffs.“ (ebd.) Einerseits wird er auffällig durch die individuelle in-Szene-Setzung, andererseits wird er durch die biologischen Entwicklungen verändert. Der Körper wird somit „zur Projektionsfläche [...]. Als Medium der Subjektivierung wird der Körper vergesellschaftet, zugleich individuell erlebt und gestaltet und spiegelt sowohl persönliche

biographische als auch kulturspezifische Erfahrungen wider.“ (ebd.) Daraus ergibt sich die Wichtigkeit des Körpers in pädagogischen Settings, da dieser Ursprung und Reaktor in jeglicher Kommunikationssituation ist. (vgl. 10) Denn das Haben eines Körpers, die „Leiblichkeit ist nicht hintergebar: Wer, wo, was und wie auch immer wir sind, sind wir immer auch Leib.“ (Niekrenz und Witte 2011: 7) Daraus ergibt sich für das Individuum eine „unausweichliche Materialität, und diese hat entscheidenden Einfluss auf alle Lebensbereiche. Weder Denken noch Sprechen, weder Handeln noch Lernen können körperlos geschehen.“ (ebd.) In jeglicher Interaktion mit der Umwelt zeigt sich durch die leibliche Konstitution des Individuums in weitere Folge seine Identität. Vor allem in der Zeit der Jugend befindet sich der Körper im Wandel und die Identität in der Ausbildung, die im Zuge der Schulzeit stattfindet. Merleau-Ponty spricht davon, dass sich „[d]urch den Leib [...] leibliche Erfahrungswelten“ (ebd.) ergeben, „die wahrgenommen werden und auf die handelnd Bezug genommen wird.“ (ebd.) Ebenjene Erfahrungswelten sind für Jugendliche in der Pubertät komplett neues Terrain, was sich in Unsicherheiten mit dem eigenen Selbst und dem Umgang mit dem *Anderen* äußert. Der eigene Körper ist einem (ungewollten) Wandel unterworfen, der sich auch vor der Außenwelt schwer verbergen lässt. „Mit diesen Veränderungen müssen Jugendliche sich erst arrangieren, müssen ihr ihr neues Erscheinungsbild und ihre veränderte Wirkung auf das Umfeld erst akzeptieren lernen.“ (8) Sie müssen erst „den Körper bewohnen lernen.“ (Fend 2003: 222) Für den schulischen Kontext ergibt sich daher eine unumgängliche Frage, die es zu bedenken gilt: „„[W]as macht der Körper mit dem Akteur?““ (Niekrenz und Witte 2011: 10), wie wird also das Verhalten von Heranwachsenden von der eigenen Körperlichkeit geprägt? Gemeinsam mit dem eigenen, das fremd geworden scheint, prägt auch das *Andere* das jugendliche Selbst stark. Die in der Pubertät befeuerten biologischen Prozesse und Veränderungen des Körpers treten nicht zu einem bestimmaren Zeitpunkt auf und unterscheiden sich auch in ihrer Intensität stark. Während die einen schon mitten im Entwicklungsprozess stecken, sind die anderen noch Kinder, denen man die Pubertät kaum ansieht. So ist es neben der Anerkennung der Entwicklung des eigenen Körpers vor allem auch die Wirkung nach außen, die die Adoleszenz zu einer herausfordernden Lebensphase macht. Die Eindrücke und Wahrnehmungen des Körpers wirken nicht nur auf die eigene Person, sondern der Körper selbst wirkt auf seine Umwelt. (vgl. Göppel 2011: 24- 25) Dadurch, dass der Körper „entsprechende Merkmale der Reife und Erwachsenenheit ausbildet“ (25) werden gleichzeitig, gewollt oder ungewollt, „auch entsprechende Signale in die Außenwelt“ (ebd.) gesendet, „sowie entsprechende Reaktionen provoziert.“ (ebd.) Dabei wird oft verkannt, dass sich hinter der Fassade einer schon relativ gereiften Person, doch oftmals noch ein Kind verbirgt, dessen Wünsche und Bedürfnisse, und

vor allem dessen Unsicherheiten rund um den gravierenden und einschneidenden Veränderungsprozess, durch die äußere Repräsentation des Körpers verkannt werden. Im Gegensatz dazu kann auch die umgekehrte Variante, dass die geistige Entwicklung viel schneller voranschreitet als die Körperliche, zu einer verfälschten Selbst- und Fremdwahrnehmung führen. Für beide Fälle gilt, dass der Leib mit Reaktionen umgehen muss, „auf die er noch gar nicht recht eingestellt ist.“ (ebd.) Die Selbsteinschätzung des eigenen Selbst, jene von außen und die normierten Vorgaben der gesellschaftlichen Ordnung etablieren so einen restriktiven Rahmen, innerhalb dessen sich Kinder und Jugendliche ihr Konzept von Selbst und Identität aufbauen müssen. Die maßgeblichen Veränderungen bezüglich des Inneren und des Äußeren der Heranwachsenden treten oftmals auf mit „mangelnden Fähigkeiten zur Impulskontrolle, zu Risikoabschätzung“ (27) und mit aggressiven Verhalten gegenüber ihren Mitmenschen. Dies ergibt sich aus daraus, dass „[d]ie mit dem herangewachsenen Körper verbundene Dialektik von Erweiterungs- und Begrenzungserfahrung [...] als zentrale Herausforderung adoleszenter Veränderung betrachtet werden.“ (King 2011: 82) kann. Das neue Wirksamwerden des Körpers steht somit für „das Erwachsenwerden, die Potenz, die Individualität, das Selbstwerden. Das körperliche Herangewachsensein ist aus dieser Perspektive Voraussetzung der adoleszenten Individuation.“ (ebd.) Neben der Funktion des Körpers als „potenzieller Träger der Individuation“ (ebd.) wird auch der Zugang zum, und für das Andere erneuert und erweitert. Er wird zur „Bühne des 'Von- Anderen-und-für-Andere-Seins.“ (ebd.)

Aus der neuen Beschaffenheit und Rolle des Körpers der Heranwachsenden ergeben sich Schwierigkeiten und Herausforderungen, da die „gewohnte Selbstverständlichkeit des leiblich-körperlichen Seins erschüttert wird.“ (King 2011: 83) Anstelle dieser Selbstverständlichkeit treten Gefühle der Befremdung, die die Identifikation mit dem momentanen Zustand des eigenen Körpers und in weiterer Folge der eigenen Leiblichkeit erschweren.

Aus dieser Perspektive kann die adoleszente Entwicklung als ein strukturell krisenhafter Prozess angesehen werden, im Zuge dessen der herangewachsene [...] Körper psychisch angeeignet und eine neue selbstgewisse Verankerung im Körper-Selbst erst wieder hergestellt werden muss. (ebd.)

Betrachtet man die enge Verwobenheit zwischen dem Inneren und dem Äußeren, also der Psyche mit dem Körper und ihrer wechselseitigen Wirkung, nicht nur mit dem Selbst, sondern vor allem auch in der Auseinandersetzung mit dem *Anderen*, liegt es nahe auf „phänomenologische Begrifflichkeiten“ (ebd.) zurückzugreifen, da diese über bloße Zuschreibungen bezüglich „Körperhaben“ (ebd.) hinausgehen und den Aspekt der Leiblichkeit

integrieren. Die Leiblichkeit unterscheidet sich dahingehend vom *Körperhaben*, dass hier die Empfindungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen des jeweiligen Körpers mitbedacht werden. Im Gegensatz zu einer reinen Betrachtung der biologischen Veränderungen, in der die Individualität durch einen Verallgemeinerungs- und Objektivierungsprozess verloren geht, bleibt in der Betrachtung der individuellen leiblichen Erfahrung der Subjektstatus der Schüler:innen erhalten. (vgl. Bermes 1998: 13) Vor allem im Jugendalter sehen sich Betroffene mit Herausforderungen konfrontiert, da das „Verhältnis von Leibsein und Körperhaben durch die körperlichen Veränderungen der Adoleszenz auf charakteristische Weise in beunruhigende Unordnung versetzt wird.“ (King 2011: 83.) Der ehemals vertraute und selbstverständliche Leib gerät ins Wanken und wird zunehmend zu einem Objekt, von dem man sich abwenden möchte. Einerseits geschieht das aufgrund der äußerlichen Veränderungen, die optisch vom Selbst und vom Gegenüber wahrgenommen und (miss)interpretiert werden, andererseits auch aufgrund der neuen Empfindungs- und Gefühlslage auf der leiblichen Ebene. Der vertraute Körper weicht einer „Aufdringlichkeit“ (ebd.) desselbigen und gleicht zunehmend einem „Körper- Ding“ (Waldenfels 2000: 248) von dem man sich abwenden möchte, und dessen Wiederentdecken und Akzeptanz eng mit der Ausbildung einer individuellen, gefestigteren Persönlichkeit und Identität einhergehen. Um Schüler:innen auf ihrem Entwicklungs- und Bildungsweg bestmöglich beistehen zu können, bedarf die pädagogische Praxis einer soliden theoretischen Basis. Abgesehen von der Beschäftigung mit fachlichem Wissen und Kompetenzen muss auch ein Konzept bestehen, wie mit der Körperlichkeit und deren Einflüssen im Schulunterricht umgegangen werden kann. Aufgrund ihrer Zentrierung des Körpers und in weiterer Folge des *Leibes* bietet es sich an, phänomenologische Herangehensweisen theoretisch sowie praktisch in den Unterricht und das Schulgeschehen im Allgemeinen zu implementieren. Zwar ist eine theoretische Fundierung essenziell, da sie für Lehrpersonen einen Handlungsspielraum etabliert, jedoch darf gleichzeitig nicht vergessen werden, dass Schule, vor allem, wenn es nicht um Bildung im allgemeinen Verständnis geht, immer auch *unbekannte Variablen* beinhaltet. Sinnvoll wäre hinsichtlich eines Umgangs mit der Körperlichkeit eine theoretisch gestützte Orientierung zu einem

Selbstverständnis der Professionellen, bei dem berücksichtigt wird, dass ein Bezug auf Wissen im Handeln zwar unumgänglich ist und darin auch der notwendigen Illusion gefolgt werden muss, dass dies situativ sinnvoll ist. Zugleich geht es jedoch darum zu wissen, dass die kausale Wirksamkeit des Handelns vor dem Hintergrund bestimmten Wissens nur eine Illusion bleiben muss und das Unbestimmte im pädagogischen Verhältnis für dieses Verhältnis konstitutiv und somit nicht aufzuheben ist. (Geuenich et al 2016: 13)

Diese Lücke zwischen Theorie und Praxis muss nicht notwendigerweise etwas Negatives bedeuten, sondern kann als Chance genutzt werden, wenn versucht wird an die „Lebens- und Erfahrungswelt“ (Breil 2021: 278) der Schüler:innen anzuknüpfen. In diesem Kontext ist „Selbstreflexion“ (ebd.) in Bezug auf den eigenen Körper, dessen Empfindungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen ein wichtiges Stichwort, da gemeinsam mit dem *Anderen*, der Lehrkraft, potenziell ein neuer Zugang zum eigenen Selbst entdeckt werden kann, denn „[d]ie Beförderung selbstreflexiver Prozesse dient [...] als Orientierungshilfe auf dem Weg zu einer stabilen Identitätsentwicklung.“ (ebd.) In Anbetracht der wahrgenommenen Körperlichkeit von Schüler:innen wird die Möglichkeit einer „fragmentarischen Identität“ (279) geschaffen.

Anstatt von einem nicht wandelbaren und in sich geschlossenen Identitätskern auszugehen, rücken verschiedene im Alltag ausgeübte Rollen [...] ins Zentrum der Betrachtung. Vor diesem Hintergrund können Fragen nach der für Identität konstitutiven Funktion von selbst- und fremdauferlegten Rollenbildern thematisiert werden. (ebd.)

Im Zuge einer phänomenologischen Herangehensweise an die Körperlichkeit im Unterricht ist vor allem eine Auseinandersetzung mit den Positionen von Merleau-Ponty und Beauvoir ratsam, da der Körper immer in einen sozialen Kontext eingebettet wird, wodurch der „Einfluss des Fremden auf das Selbstbild deutlich gemacht“ (ebd.) wird. Schüler:innen haben durch die Thematisierung der Körperlichkeit im Schulunterricht den Vorteil, dass sie nicht mit der eigenen Unsicherheit alleine gelassen werden, sondern indem der Körper „in seiner Widerständigkeit thematisiert“ (280) wird, erkennen sie, dass eine „Distanz zum Selbst“ (ebd.) keinesfalls außergewöhnlich ist und, dass „die Integration ihres Körpers in ihr Selbstbild prinzipiell mit Problemen behaftet ist“ (ebd.), was ein nicht ungewöhnlicher Schritt in dem individuellen Selbstfindungsprozess ist. In diesem Sinne ist es wichtig den Heranwachsenden einen Raum zu gewähren, indem sie sich mit der Unzufriedenheit über ihren eigenen Körper und den damit verbundenen Ernüchterungen befassen können, indem sie also „mit den Grenzen ihrer Kontrolle über sich selbst und ihre eigene Körperlichkeit konfrontiert.“ (281), aber nicht eingeschränkt werden. „Der erhöhte Orientierungsbedarf“ (ebd.) von Schüler:innen manifestiert sich „in der ambivalent als euphorisierend und zugleich als verunsichernd erfahrenen Entwicklung des eigenen Körpers“ (ebd.), die im Unterricht anerkannt und aufgenommen werden muss. Ebenso wie auf die Fragen nach Formeln, Vokabeln und Fakten, muss Unterricht und das Lehrpersonal versuchen darauf zu antworten, was mit dem Körper und in weiterer Folge mit dem Selbst, passiert. (vgl. ebd.)

#### **4.1. Eine philosophische Betrachtungsweise der Körperlichkeit: Eine Gegenüberstellung der Phänomenologie des Leibes bei Maurice Merleau-Ponty und Simone de Beauvoir**

Für den nachfolgenden Vergleich zwischen den phänomenologischen Herangehensweisen von Merleau-Ponty und Beauvoir und darauffolgend einer Einschätzung, welcher Ansatz sich mehr mit den Problematiken und Herausforderungen der Körperlichkeit im schulischen Kontext vereinbaren lässt, soll eingangs kurz erläutert werden, warum gerade die beiden Theorien ausgewählt wurden um sich der Thematik anzunähern, vor allem unter dem Gesichtspunkt, dass Simone de Beauvoirs Werke in der allgemeinen Perzeption weitestgehend nicht als genuin phänomenologisch aufgefasst werden. (vgl. Stoller 2010: 154) Merleau-Pontys Betrachtungsweisen des Körpers und des Leibes stellen den Mittelpunkt der Leibphänomenologie dar, da sie vorherige Überlegungen weiterdenken, aber diese gleichsam auch erweitern. Zentral an Merleau-Pontys Herangehensweisen ist das Wechselspiel mit der Umwelt, verbunden mit einer Hervorhebung der Wichtigkeit des *Anderen*, das in der Konstitution des eigenen Selbst, also der individuellen Identität, essenziell ist. Der Leib, mit seinen Empfindungen und Erfahrungen wird somit zum „Wahrnehmungsorgan“ (Alloa 2019: 2), der vom Außenliegenden beeinflusst und verändert wird, im Umkehrschluss jedoch auch dieselbe Wirkung auf ebenjenes Außenliegende hat. In Hinsicht auf das soziale Setting Schule, zeigt sich diese Auffassung schon allein deshalb als wirksam, da jegliche Interaktionen eine Form der Kommunikation beinhalten, in denen nicht nur das Verbale, sondern auch der Körper eine ausschlaggebende Rolle spielt. (vgl. Langer et al 2010: 10) Darüber hinaus lässt Merleau-Ponty eine vielschichtige Betrachtungsweise des Individuums zu, aufbauend auf der These, dass Menschen, im Gegensatz zu der Auffassung im schulischen Unterricht, durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst sind, die in weiterer Folge ihre Identität konstituieren. So ist es das Ziel von Merleau-Pontys Phänomenologie „ein Verständnis zu gewinnen von den Beziehungen zwischen dem Bewußtsein und der Natur – der organischen, der psychologischen oder selbst der sozialen Natur.“ (Merleau-Ponty 1976: 1) Merleau-Ponty wendet sich in seinen Schriften gegen diese „einseitige Betonung der Vernunft und des Geistes in der Philosophie.“ (Bermes 1998: 70) und rückt den Körper und seine Empfindungen ins Zentrum des Geschehens, aufbauend auf Husserls (1907) These, dass der Leib auf der einen Seite ein „physisches Ding“, aber eben auch gleichzeitig der „Träger des Ichs“ (Bermes 1998: 70) ist. Merleau-Ponty verweist darauf, dass der individuelle Leib somit nicht nur unser „Angelpunkt der

Wahrnehmungsperspektiven“ (74) ist und unsere Außenwelt aufnimmt, sondern sich von dieser auch beeinflussen lässt und sie selbst beeinflusst. Durch die Omnipräsenz des Leibes und seine vielfältigen Funktionen, stellt er das individuelle Selbst dar. (vgl. ebd.) So „zeichnet sich der Leib durch die strukturelle Eigenheit aus, sich jenseits dualistischer Grenzziehungen zu entfalten.“ (Breil 2021:27) Die Physis und die Psyche stellen keine getrennten Entitäten da, sondern bilden im Zusammenspiel den Leib und die Identität. Für die Schule und jeden anderen sozialen Kontext bedeutet somit „[l]eiblich zu sein [...] eine aktive Vernetzung des Menschen mit der (Um-)Welt und dem Anderen im Sinne einer gelebten und beidseitig offenen Interaktion.“ (28) Neben der Doppelfunktion des Leibes, wahrzunehmen und wahrgenommen zu werden, wohnt ihm laut Merleau-Ponty auch die „Fähigkeit zur *Doppelempfindung*.“ (30) inne, die einen „Doppelstatus als berührend- berührter [...]“ (ebd.) Leib ermöglicht. Die Fähigkeit des Empfindens und die „Erkenntnisfunktion“ (31) des Leibes unterstreichen somit seine Essenz in Bezug auf das Ich. Vor allem bezüglich der Thematisierung des Körpers in der Schule ist somit unerlässlich: „Die menschliche Ausgerichtetheit auf die Welt ist nicht das Resultat einer intellektuellen Leistung, sondern ist leiblich verankert.“ (ebd.) Neben Merleau-Pontys durch und durch phänomenologischen Betrachtungsweisen zeugen auch Beauvoirs Schriften, allen voran ihr Hauptwerk, *das andere Geschlecht* (1949) von einer Befassung mit der Thematik. (vgl. Stoller 2010: 153) „In der phänomenologischen Literatur ist das Verhältnis zwischen Beauvoir und Merleau-Ponty bis heute unzureichend aufgearbeitet.“ (ebd.), jedoch lässt sich eine persönliche Verbundenheit zwischen beiden nicht leugnen, welche sich auch in der phänomenologischen Herangehensweise Beauvoirs niederschlägt. (vgl. 153- 154) Der Einfluss Merleau-Pontys lässt sich ganz klar daran festmachen, dass auch Beauvoir den Themen *Leib* und *gelebte Erfahrung* (vgl. 155) in ihrem Hauptwerk Raum gibt. Was sie jedoch grundlegend von Merleau-Ponty unterscheidet, und weiters ihre phänomenologische Herangehensweise für den schulischen Kontext so interessant macht, ist der Aspekt „der Entfremdung vom eigenen, dinghaften Körper [...]“ (Breil 2021: 225), der in ihren Schriften ein sich wiederholendes Element darstellt. In Anbetracht dessen, dass im Zuge der körperlichen Veränderungen während der Pubertät der eigenen Körper fremd zu werden droht, scheint die Erweiterung um das Thema der Entfremdung besonders für diese Lebensphase unausweichlich. Darüber hinaus zentriert Beauvoir in ihren Werken die Thematik der *Weiblichkeit* und des *Frauseins* (vgl. Stoller 2010: 156), die in anderen phänomenologischen Diskursen wenig Beachtung finden. Vor allem liegt der Fokus dabei nicht auf den biologischen Unterschieden zwischen den Geschlechtern, sondern „[d]ie Perspektive der gelebten Erfahrung wird zum Leitbegriff.“ (ebd.) Während biologische Faktoren nicht vollständig ausgeklammert werden

können, da sie einen essenziellen Aspekt der menschlichen Entwicklung darstellen, muss eine „Einbindung in einen größeren soziokulturellen Kontext“ (157) stattfinden, da so beleuchtet werden kann, „weshalb schlichte biologische Faktoren bestimmte auf Geschlechter einwirkende Wertungen nach sich ziehen.“ (ebd.)

Die nachfolgenden Punkte sollen zunächst die Grundzüge und die Hauptaspekte der Phänomenologie von Merleau-Ponty und Beauvoir nachzeichnen, um basierend darauf herauszuarbeiten, inwieweit beide Theorien Anwendung im schulischen Kontext finden können und sollen. Die Beleuchtung der Hauptmerkmale beider Theorien soll weiters als Ausgangspunkt für das Urteil fungieren, wo die Restriktionen liegen und welches Konzept sich daher als geeigneter für den schulischen Kontext ausweist.

#### **4.1.1. Die Grundzüge der Leibphänomenologie bei Merleau-Ponty**

Aufbauend auf Edmund Husserls phänomenologischen Überlegungen sieht Maurice Merleau-Ponty den Leib als zentrales Element seiner philosophischen Betrachtungsweise und somit als Schnittstelle zwischen der Umwelt und dem eigenen *Selbst*. Er erkennt den „Leib als Wahrnehmungsorgan, als Nullpunkt der Orientierung, als Weise des Weltzugangs“ (Alloa 2019: 2). Die *körperliche Wahrnehmung* wird somit zur „leiblichen Erfahrung der Welt“ (ebd.), wodurch ein direkter Zugang zum Außenliegenden ermöglicht wird. Um den *gelebten Körper* zu beschreiben, definiert Merleau-Ponty (1974: 123) den Begriff des *Körperschemas*. Im Körperschema konstituiert sich die „Leiblichkeit als sinnkonstitutive Offenheit des menschlichen Zur- Welt- seins“ (Breil 2021: 27) und beschreibt somit eine Doppelfunktion aus Körper und Leib, die schon von Helmuth Plessner (1970: 43) erkannt wurde. Aufgrund der Tatsache, dass der Leib immer gleichzeitig als „gelebter Körper“ (Alloa 2019: 2) betrachtet werden muss, ist es nicht möglich eine Außenperspektive einzunehmen, da er notwendigerweise immer schon Ursprung und Teil von physischen und psychischen Erfahrungsprozessen ist.

Damit unterläuft das Konzept des Leiblichen die kategoriale Trennung zwischen materiell vorliegendem Körper und psychischen Erleben, zwischen *physis* und *psyche*, indem es eine Ebene eröffnet, die dieser Unterscheidung vorausliegt. Es beschreibt den unüberschreitbaren Modus menschlicher Erfahrung und fasst den Körper als funktionalen Zusammenhang, der Medium und Gegenstand der Erfahrung gleichzeitig ist, [...]. (ebd.)

Zusätzlich zu der Untrennbarkeit der physische Ebene und den Aspekten des Empfindens und Wahrnehmens, verknüpft Merleau-Ponty die Existenz des Leibes mit der „Frage nach Subjektivität“ (23). In der Betrachtung des Leibes und seiner gelebten Erfahrungen zur

Außenwelt konstituiert sich somit eine subjektive Empfindung des Selbst, die erweitert durch „die Präsenz des Anderen“ (ebd.), das Individuum prägt. Diese Empfindung setzt sich laut Merleau-Ponty dadurch zusammen, dass man sowohl „das Zentrum und die Quelle seiner erlebten Welt ist.“ (24). Daher „muss das In- der- Welt- Sein des Subjekts mit seinem Zur- Welt- Sein einhergehen.“ (ebd.) Im Zuge seiner Argumentation um das Körperschema wird deutlich, dass Merleau-Ponty dem Leib eine spezielle Rolle zuschreibt, die ihn von anderen (physischen) Entitäten in unserem Umfeld unterscheidet. Das *Ich* ist untrennbar mit dem Leib verbunden, denn „[v]om Leib kann man sich nicht verabschieden, abwenden oder entfernen [...]“ (ebd.) Unser Bezug zu dem gelebten Körper *In- der- Welt* ergibt sich also nicht aus einer reinen Vorstellung seines Aufbaus, seiner Funktionen und Wirkungsweisen, sondern er selbst ist all dies. Denn man

hat seinen Leib nicht bloß als ein System aktueller Positionen, sondern ebenso sehr [...] als offenes System einer Unendlichkeit gleichwertiger Stellungen in anderen Orientierungen. Was wir das Körperschema nannten, ist eben dieses System von Äquivalenzen, diese unmittelbar gegebene Invariante, auf Grund deren die verschiedensten Bewegungsaufgaben augenblicklicher Transposition fähig sind. Es ist also nicht alleine eine Erfahrung meines Leibes, sondern eine Erfahrung meines Leibes in der Welt (Merleau-Ponty in Ekweariri 2023: 31)

Im Gegensatz zu früheren Denkweisen gleicht der Leib nicht mehr einer „Festung“ (Magyar-Haas 2020: 8), sondern wird vielmehr als „Öffnung für die Anderen und für die Welt“ (ebd.) erkannt. Aufgrund der vereinenden Konstitution des Leibes, die den Zugang zu all jenem schafft, das außerhalb des eigenen Selbst liegt, werden Physis und Psyche des Individuums gleichermaßen als Rezipienten der Erfahrung und Wahrnehmung aktiv. „[P]hysische und mentale Merkmale“ (Breil 2021: 27) bilden somit eine Einheit. Somit meint „[I]eiblich sein [...] eine aktive Vernetzung des Menschen mit der (Um-)Welt und dem Anderen im Sinne einer gelebten und beidseitig offenen Interaktion.“ (28) Nach Merleau-Pontys Auffassung ist eine holistische Betrachtung des Individuums nur dann möglich, wenn es zu einer Anerkennung dessen kommt, dass das Subjekt fortlaufend durch seine Erkenntnisse geprägt und verändert wird, anstatt die leibliche Erfahrung auszuklammern. Zusammengefasst kann somit gesagt werden, dass die Leiblichkeit das Tor zur Außenwelt darstellt, aber gleichzeitig dem *Anderen* die Möglichkeit eröffnet, das Individuum als Subjekt wahrzunehmen. Daraus ergibt sich, „dass sein [des Körpers] Sein sich stets nur in der strukturellen Verbindung mit der Welt und dem Anderen verwirklicht“ (ebd.), aber zeitgleich auch, dass „die ehemals abgeschlossene, objektive Welt, [...] in ihrer Bedeutung von der leiblichen Durchdringung abhängig ist.“ (ebd.) Merleau-Ponty verweist somit darauf, dass die eigene leibliche Wahrnehmung und unsere Erfahrung dessen, was außerhalb liegt, unsere Welt konstituiert. (vgl. Rorarius 1975: 73) Folgt

man Merleau-Pontys Herangehensweise an Welt und Subjekt und ihrer Interdependenz zeigt sich, dass sich die Einflüsse der (Um)Welt im Individuum widerspiegeln, dieses aber gleichzeitig die Welt um sich herum verändert. Ein prägender Aspekt für das Selbst und das eigene Verständnis davon ist das *Andere*, das dem Subjekt gegenübersteht. Dieses *Andere* bietet für das Ich stets einen Reibungspunkt, eine Möglichkeit neue Erkenntnisse zu gewinnen, sich also zu entwickeln, unabhängig davon, ob dies in der jeweiligen Situation als positive Erfahrung gewertet werden kann. (vgl. Breil 2021: 32) Somit ist es für den Menschen und die Entwicklung und Manifestierung des *Selbst* „wesentlich, sich einem Anderen zu erschließen und aus sich selbst herauszugehen.“ (Merleau-Ponty 1974 485) Merleau-Pontys Überlegungen grenzen sich vor allem dadurch von seinen Vordenkern ab, da sie keine stringente Trennung zwischen Leib und Seele verfolgen, sondern beide Aspekte in Einklang bringen wollen, um dadurch das Individuum als „Wahrnehmungssubjekt“ (Breil 2021: 32) zu deklarieren, das notwendigerweise im Austausch mit dem Anderen steht, dem eben dadurch ebenfalls Subjektstatus verliehen wird. Es gilt somit: „Fremdes und Eigenes durchdringen sich wechselseitig.“ (ebd.) Durch die geteilte Erfahrung des Subjekt- zur- Welt- seins, wird somit ein gewisses Verständnis für andere erlangt, dieses „doch nicht gänzlich durchdrungen.“ (34), denn „[d]as Wissen [...] bleibt von einer letzten unüberwindbaren Unkenntnis überschattet.“ (ebd.) Während „die strukturelle Identität der Leiblichkeit“ (ebd.) einerseits das Bindeglied zwischen dem Selbst und dem *Anderen* darstellt, ist sie es gleichzeitig, die die Entitäten voneinander unterscheidet. Es entsteht somit eine wechselseitige An- aber auch Verkennung des Selbst und des *Anderen*, die durch unsere *sinnlichen* Fähigkeiten ermöglicht wird. Etwas zu sehen oder wahrzunehmen heißt nicht notwendigerweise es auch in seinem vollen Umfang zu begreifen. Dazu ist es notwendig den „Innenhorizont eines Gegenstandes“ (Merleau-Ponty 1974: 92) herauszufiltern. Merleau-Ponty beschreibt damit einen ganzheitlichen Prozess des Wahrnehmens, der ein „Vorhandensein aller An-Sichten“ (Ötsch 2005) beinhaltet. Durch die Anerkennung dessen, was visuell ersichtlich ist, aber auch dessen was „aus der gegenwärtigen Positionierung des Objekts zum wahrnehmenden Leib aktuell nicht erkenntlich“ (Merleau-Ponty 1974: 92) ist, ergibt sich eine vollständige Entität. „Zum Ausdruck bringen will [...]“ (91) Merleau-Ponty die Notwendigkeit einer bestimmten „Art des Zugangs zu diesem Gegenstand [...]“ (ebd.) *Ich* muss mir meine Sichtweise und Position vergegenwärtigen und es muss darüber ein Bewusstsein geschaffen werden, dass die Ähnlichkeit in der Konstitution zwischen dem Ich und dem *Anderen*, gleichzeitig das ist, was die beiden Aspekte unweigerlich trennt. Merleau-Ponty trifft somit eine klare Unterscheidung zwischen *Sehen* und *Perspektive* (vgl. ebd.). Daraus ergibt sich, man kann zwar nicht *nicht* gesehen werden, aber dennoch verkannt werden, was besonders im schulischen

Kontext relevant ist. Unerlässlich ist es daher, „den Ursprungsort des Gegenstandes im Innersten unserer Erfahrung selbst aufzusuchen, das Erscheinen des Seins zu beschreiben und das Paradox zu verstehen [...], wie *für uns etwas an sich* zu sein vermag.“ (96) Die Schwierigkeit dessen, sich „den Leib mit demjenigen gleichzusetzen, auf das er sich bezieht“ (Bermes 1998: 71) ist omnipräsent in der Wechselwirkung von Selbst und Umwelt, da es in der Natur des Menschen liegt. So meint Merleau-Ponty (1974: 96): „[a]lles Bewußtseinsleben tendiert zur Setzung von Gegenständen, da es nur [...] Sichwissen ist. Und doch ist schon die absolute Setzung eines einzigen Gegenstands der Tod des Bewußtseins, [...].“ Dieses Bewusstsein besteht zwar aus abstrahierten Momenten und somit Erfahrungen, die aus der ursprünglichen Konstitution des Leibes entstanden (vgl. Bermes 1998: 79) und somit „verkörpert“ (ebd.) sind, jedoch muss ebendieses stets um die Variable des *Anderen* erweitert werden.

#### 4.1.1.1. Der Leib als *gelebter Leib (zur Welt)*

In der phänomenologischen Konzeption Merleau-Pontys ist der Leib nicht nur ein weiterer unter vielen *Gegenständen* (vgl. Bermes 1998: 73), sondern ihm wird die Rolle eines „wahrnehmenden Eigenleib“ (ebd.) verliehen, wodurch der Leib zum „Ursprungsort von Subjekt und Objekt, Ich und Welt [...].“ (74) wird. Erst durch die Leiblichkeit eröffnen sich dem Individuum „Perspektiven und Horizonte“ (ebd.), also der Zugang zu seiner Außenwelt. Für Merleau-Ponty ist „die Frage nach der Leiblichkeit untrennbar mit einer anderen verbunden [...], nämlich mit der nach Subjektivität.“ (Kristensen 2012: 23) Dem Leib wohnt eine Doppelfunktion inne, die bedeutet, dass „das In- der- Welt- Sein des Subjekts mit seinem Zur- Welt- Sein“ (24) verknüpft sein muss, also eine Wechselwirkung zwischen dem Körper und der Außenwelt besteht. Somit gilt, „der Leib ist sowohl in der Welt als auch zur Welt, er hält sich im Raum auf, verhält sich jedoch auch stets dazu [...].“ (ebd.) Die Subjektivität des jeweiligen Leibes äußert sich nunmehr in dem Ausdruck „ge- und erlebter Leiblichkeit“ (ebd.), also wahrnehmen zu können, gleichzeitig aber auch wahrgenommen zu werden. Distinktiv für den Leib ist der Aspekt, dass er ein unvermeidbarer Teil der eigenen und fremden Wahrnehmung ist. „Seine Gegenwart ist eine solche, die nie ohne mögliche Abwesenheit ist.“ (Merleau-Ponty 1974: 115) Daraus ergibt sich folgende Tatsache bezüglich des individuellen Leibes:

Vom Leib kann man sich nicht verabschieden, abwenden oder entfernen; er lässt sich nicht auf Distanz halten und ist gleichsam immer bei mir, auf meiner Seite. Während auch jeder andere sinnliche Gegenstand [...] immer nur in einem bestimmten Blickwinkel erscheint, kann ich aufgrund meiner Beweglichkeit- die die Beweglichkeit meines Leibes ist – um den Gegenstand herumgehen, die Blickwinkel

variieren usw. Mein Leib selbst zeigt sich mir dagegen immer nur aus derselben Perspektive, er liegt stets am Rand meines Wahrnehmungsfeldes. (Kristensen 2012: 24)

#### **4.1.1.2. Das *Andere***

Während die Umwelt, also das *Andere*, bei Merleau-Ponty eine entscheidende Rolle spielt, da so eine Doppelfunktion des wahrnehmenden und wahrgenommenen Leibes überhaupt erst möglich gemacht wird, bleibt jedoch genau diese Umwelt in ihrer allgemeinen Formulierung eine große Unbekannte. Was hierbei ausgeklammert wird ist der Aspekt, dass unterschiedliche Umwelteinflüsse das Individuum ganz unterschiedlich prägen und darüber hinaus dem oder der Einzelnen auch einen spezifischen, angepassten Einflussbereich eröffnen. Die tatsächlichen Auswirkungen auf die jeweilige Person und in darauffolgend ihre Wirkungsweisen, sind jedoch immer in einen größeren Kontext eingebunden. Deshalb „muss der Zusammenhang von Welt, Ich und anderen [...] auch vor dem Hintergrund kultureller und geschichtlicher Faktoren analysiert werden. Die Missachtung solcher Faktoren schränkt den Geltungsbereich der Arbeiten Merleau-Pontys deutlich ein.“ (Breil 2021: 68) In Anbetracht der fehlenden historischen und gesellschaftlichen Einordnung bleiben Merleau-Pontys Überlegungen zur Wechselwirkung zwischen dem Individuum und der Person, aufgrund ihres theoretischen Charakters, stets eine „Interpretationsschablone“ (ebd). Dieser Kritik kann potenziell entgegengehalten werden, dass Merleau-Ponty vom Leib als einer „*vorprädikativen* und damit auch *vorkulturellen* und *vorgeschichtlichen* Einheit“ (ebd.) spricht, bei dem sich das Sein in seiner ursprünglichen Form „jeder äußeren Einflussnahme entzieht.“ (ebd.) Der gelebte Leib ist jedoch kein theoretischer, der kontextungebunden agiert und reagiert. Zwar kann argumentiert werden, dass der Aspekt von der Umwelt geprägt zu werden und diese zu prägen genuin für das menschliche Dasein ist, jedoch werden die Auswirkungen auf das Individuum trotz alledem erst eingebettet in den jeweiligen Kontext sichtbar.

#### **4.1.1.3. Das Selbstverständnis des Leibes**

Zwar ist der Leib das zentrale Thema in der Phänomenologie Merleau-Pontys, vor allem in Hinblick auf die „Möglichkeitsbedingungen der Erfahrung“ (Breil 2021: 63), jedoch spielt die tatsächlich gemachte Erfahrung des sich verändernden Körpers, wie es beispielsweise in der Pubertät stark der Fall ist, keine ausschlaggebende Rolle. (vgl. 63- 64) Während Merleau-Ponty die Funktion des Körpers als Zugang zur Außenwelt zentriert und ihn als Rezipienten der Empfindungen und Erfahrungen deklariert, fehlt eine Betrachtung dessen, was passiert, wenn

im Zuge einer „Objektivierung“ (65) eine „Entfremdung vom eigenen Körper“ (ebd.) initiiert wird und in weiterer Folge die „Zugehörigkeit zum eigenen, verantwortlichen und autonomen Selbst in Frage gestellt [...]“ (ebd.) wird. Laut Matthias Flatscher (2010: 85) lässt sich in Merleau-Pontys Werken bezüglich des Körpers „in seiner Materialität“ (Breil 2021: 65) oftmals „ein allzu harmonisierender Gestus.“ (Flatscher 2010: 85) feststellen. Merleau-Ponty schenkt den Auswirkungen von etwaigen Objektivierungs- und Entfremdungserfahrungen, also dem, dass das Selbstverständnis des eigenen Körpers als Zugang zur Außenwelt brüchig wird, weniger Beachtung, sondern geht davon, dass sich der Körper mit der jeweiligen Anforderung arrangiert, was sich gewissermaßen in einer „Solidarität des Körpers mit den Dingen.“ (Breil 2021: 65) niederschlägt. Dabei wird ausgeklammert, dass der Körper keine unantastbare Einheit in dem Wechselwirkungsprozess mit dem *Anderen* und der Umwelt ist, sondern er kann durchaus eine „Angriffsfläche“ (66) darstellen, wobei er zu einem passiven Aspekt wird, „über den andere verfügen können, ohne, dass das Selbst Einfluss darauf nehmen kann.“ (ebd.) In Anbetracht des proklamierten Selbstverständnisses des Leibes bei Merleau-Ponty wird deutlich, dass er den von Hermann Schmitz (2003: 395) postulierten Dualismus zwischen dem *sinnfälligen* Körper und „dem Körper der Naturwissenschaft.“ (Breil 2021: 66), ganz im Gegensatz zum *Leib-Seele-Dualismus*, nicht überwinden kann. Konträr zum sinnfälligen Körper, der den wahrnehmenden Leib umschreibt, wird dem naturwissenschaftlichen Körper, also dem biologischen Aufbau, wenig Aufmerksamkeit geschenkt. „Darin verfestigt sich die Vermutung, dass Erfahrungen materieller Körperlichkeit im Rahmen Merleau-Pontys Philosophie des Leibes [...] nicht thematisiert werden können.“ (ebd.) Daraus kann geschlussfolgert werden, dass „Leiblichkeit [...] vornehmlich in seiner Bedeutung für die Wahrnehmung des Subjekts thematisiert [...]“ (69) wird, und Wahrnehmungen *des Geistes* im Gegensatz zu den Eindrücken des *tatsächlichen, auffällig-werdenden* Körpers, priorisiert werden. „Der Leib [...] in seiner nicht-produktiven, [...] widerständigen und eigenmächtigen Dimension [...]“ (70), kann somit nicht vollends erfasst werden. In der Leibphänomenologie Merleau-Pontys steht damit der sinnstiftende Aspekt des menschlichen Leibes im Fokus. Körperliche „Erfahrungen der Sinnlosigkeit“ (71) werden ausgeklammert, da die tatsächliche Materialität des Körpers und ihr destruktives Potenzial durch das Monopol der *sinnkonstitutiven* (vgl. 71) Wahrnehmung überschattet werden. Jedoch ist es vor allem der materielle Körper, der im Zuge seiner Entwicklung gerade eben durch Phasen des *sinnlos-Erscheinens* geprägt wird, was in weiterer Folge Einfluss auf die subjektiven Empfindungen und Wahrnehmungen des Individuums nimmt.

#### 4.1.2. Die *Anfälligkeit* des Leibes bei Simone de Beauvoir

Die Grundzüge der phänomenologischen Herangehensweise bei Simone de Beauvoir orientieren sich an der Leibphänomenologie Merleau-Pontys. Seitens Beauvoir kann eine Zustimmung dessen erkannt werden, dass es sich um einen *gelebten Leib* handelt, dessen Empfindungen und Wahrnehmungen sich aus dem Wechselspiel mit seiner Umwelt ergeben. Was Beauvoir jedoch grundlegend von Merleau-Ponty unterscheidet, ist, dass „die Entfremdung vom eigenen, dinghaften Körper“ (Breil 2021: 225) eine potenzielle Gefahr bezüglich der eigenen Leiblichkeit darstellt, die bei Merleau-Ponty zugunsten eines gewissen Selbstverständnisses, das sich aus einer grundsätzlichen Vereinbarkeit der Dinge mit dem Körper ergibt, vernachlässigt wird. Beauvoirs Thesen nehmen ihren Ausgang in dem Verständnis, dass der Körper, wie auch bei Merleau-Ponty kein *Ding* (vgl. ebd.) unter anderen darstellt, sondern er ist „eine Situation: er ist unser Zugriff auf die Welt.“ (ebd.) Durch seine Offenheit gegenüber der Außenwelt und dem *Anderen*, die auf den jeweiligen Körper einwirken und das Potenzial haben ihn zu verändern, beziehungsweise im Gegenzug auch davon verändert werden zu können, konstituiert sich der individuelle Leib. Somit entsteht eine „Verbundenheit mit der Welt, die sich darin ausdrückt, dass sich der Körper auf die Welt hin überschreitet.“ (ebd.) Erweitert wird Beauvoirs Auffassung des „leiblichen Zur- Welt- seins“ (ebd.), durch die potenzielle Anfälligkeit des materiellen Körpers, die in Merleau-Pontys Herangehensweise nicht mitgedacht wird. Die Beschreibung eines *tatsächlichen* Körpers, der nicht ausschließlich in Einklang damit ist, was mit ihm passiert, ergibt sich bei Beauvoir vor allem auch daraus, dass sie die Wirkfaktoren nicht nur theoretisch denkt, sondern klar benennt. Abgesehen von den biologischen Veränderungen, die auf das Individuum einwirken, stellt das *Andere* nicht eine bloße *Idee* (vgl. Hengehold 2019) dar, sondern ist immer eingebettet in den jeweiligen historischen und sozialen Kontext, in dem der Leib agiert und reagiert. Die respektive Außenwelt stellt somit eine „materielle und beobachtbare Grundlage für körperliche und psychische Individuation“ (ebd.) dar. Merleau-Pontys Auffassung des Leibes als einer „*vorprädikativen* [...] Einheit“ (Breil 2021: 68) wird somit durch lebensweltliche Einflussfaktoren erweitert, die Rückschlüsse auf die persönliche Erfahrung des individuellen Leibes zulassen. Somit ist bei Beauvoir „[d]er physische Körper [...] Faktizität“ (233) und deshalb „ebenso notwendig wie kontingent und wird in der gelebten Erfahrung je schon auf sein leibliches Zur- Welt- sein hin überschritten.“ (ebd.), wodurch sich die *Ambiguität* (vgl. 232) der Leiblichkeit ergibt. „Dem Grundprojekt des Menschen [...], sich zum Sein machen zu wollen.“ (Moser 2002: 109) steht die „Faktizität, die man *ist*“ (Breil 2021: 232) gegenüber. Die *Ambiguität* wird somit in der Anfälligkeit des eigenen Körpers ausgedrückt, denn „[e]rst wenn

der Körper [...] auffällt, ist der Mensch mit der scheinbar absurden Forderung konfrontiert, etwas zu *sein*, [...] das er [...] nicht hinter sich lassen kann.“ (234) Konfrontiert durch die biologischen und gesellschaftlich-sozialen Wirkmechanismen auf den individuellen Körper ist dieser durch *Verletzlichkeit* (vgl. ebd.) gekennzeichnet, die denselben zwar temporär einschränkt, aber gleichzeitig auch Potenzial zur Veränderung birgt. Der Weg hin zum eigenen Selbst ist geprägt durch Phasen der Entfremdung vom eigenen Körper, da sich jener in einer Form darstellt, „die vom Selbst nicht begründet wurde.“ (ebd.), die aber fortlaufend anerkannt werden muss, und für die ein Gefühl der Verantwortlichkeit entwickelt werden muss, um sie überwinden zu können. Daraus ergibt sich Beauvoirs Forderung auch den unerwünschten Körper als „Ausdruck des eigenen Menschseins zu verstehen. Der Körper ist dann nicht mehr willkürliche Strafe, sondern [...] Möglichkeit.“ (ebd.) Beauvoir begründet die Notwendigkeit dieser Selbstakzeptanz, die für eine Weiterentwicklung der Person unerlässlich ist, darin, „dass das Sein in einem kontinuierlichen Werden besteht“ (235), also das Individuum ständigem Wandel, positiv sowie negativ empfunden, unterworfen ist und „Ziele lediglich [...] neue Ausgangspunkte“ (ebd.) beschreiben. Während sich der Körper aufgrund seiner Konstitution grundsätzlich durch Ambiguität auszeichnet, ist es vor allem der weibliche Körper, der diesen Gefühlen mehr ausgesetzt ist. Das ergibt sich aus der Situation, dass der weibliche Körper trotz seiner grundsätzlichen Freiheit, die jedem Körper innewohnt, immer von den gesellschaftlichen Gegebenheiten eingeschränkt wird, da er zum grundlegend-Anderen gemacht wird. (vgl. Moi 1990: 98) Im Gegensatz zu Merleau-Ponty besteht die Ambiguität der Leiblichkeit somit nicht im „Prozess der Sinnkonstitution“ (Breil 2021: 235) allein, sondern „[d]as Subjekt setzt sich notwendig einen Sinn, den es vorher nicht gab und der zukünftig überschritten wird [...]. Ambig daran ist vornehmlich die Erfahrung des gesetzten Sinns als per se sinnlos.“ (235- 236) Somit stellt nicht jede Körpererfahrung ein sinnstiftendes Erlebnis dar, aber dennoch sind sie essenzielle Schritte im Entwicklungsprozess des Individuums. Trotz des innewohnenden Potenzials der empfundenen Sinnlosigkeit ist sich Beauvoir dessen bewusst, dass sich der praktische Umgang mit den jeweiligen Situationen, schon allein aufgrund der äußerlichen Begebenheiten, grundlegend von der theoretischen Auffassung unterscheiden kann, und die Betroffenen aufgrund der vermeintlichen Aussichts- und „Bedeutungslosigkeit ihres Selbst wie ihres Handelns verzweifeln [...].“ (236) Ein weiterer Aspekt, der die phänomenologischen Herangehensweisen von Beauvoir und Merleau-Ponty eint, ist die Wichtigkeit des Anderen für das Selbst. Beauvoir (1945a: 363 in Heinämaa 2006: 25) spricht davon, dass die Definition eines Objekts immer nur in Zusammenhang mit dem Subjekt, das das *Andere* als Objekt klassifiziert, möglich ist. Weiters ergibt sich die Subjektstellung eben genau aus dieser

Auseinandersetzung mit dem *Anderen*. Obwohl die gegenseitige Interdependenz immensens Entwicklungspotenzial birgt, weist sie vor allem in schwierigen Lebens- und Entwicklungsphasen durchaus destruktives Potenzial auf, weshalb der *Andere* Gefühle der Selbstentfremdung auslösen kann.

Während das Gegenüber als Ganzheit erscheint, drückt sich die ambige Konstitution des Selbst darin aus, dass der kontingente Körper als fremd erfahren wird. Ungeachtet der jeweiligen Entwürfe des Subjekts erweist sich der Körper in seiner Materialität als [...] angreifbar und [...] als teils ungewollte Konstante [...]. (Breil 2021: 239)

Das Entfremden vom eigenen Selbst geht notwendigerweise mit einem Identitätsverlust einher, da sich, zumindest für den Moment, *wollen* und *sein*, nicht in Einklang bringen lassen. Die Wiederherstellung des eigenen Selbst ist somit nicht nur abhängig von den inneren Prozessen, sondern vor allem auch „von der Beziehung zum Anderen.“ (240) Entgegen der Annahme, dass das *Andere* notwendigerweise eine Gefahr für das Selbst darstellt, kann es auch jenen Faktor darstellen, „durch den das Selbst zu sich findet.“ (242) So „betrachtet tritt der Andere nicht als Feind, sondern vielmehr als Retter auf, Was das Selbst in sich als Leere und Sinnlosigkeit fühlt, wird vom Anderen gefestigt und als Sein anerkannt.“ (ebd.) Die menschliche Erfahrung, und wie diese durch den *Anderen* und die Außenwelt geprägt wird, steht im Zentrum der phänomenologischen Auseinandersetzung Beauvoirs. Es sind vor allem die Veränderungen, die nicht bewusst herbeigeführt werden, die einen großen Einfluss auf das Empfinden und die Erfahrungen des Individuums haben, und die in weitere Folge das (momentane) Ich konstituieren, obwohl eine Abneigung gegen ebendiese Veränderungen vorliegt. (vgl. Kruks 2014: 78) Das eigene Selbst ist eine Kumulation aller einwirkender Faktoren und erst der *gelebte Körper*<sup>10</sup> macht dieses Selbst aus. Daraus ergibt sich, die enge Verbundenheit von Ich und Welt, wie sie auch schon bei Merleau-Ponty Thema ist:

[H]ow I see the world will depend on how I engage myself with it: my body orients me to the world and ‘because the body is the instrument of our grasp on the world, the world appears different to us depending on how it is seized’ (2010: 44; TA).“ It follows, second, that we must say that consciousness and subjectivity inhere in the body and cannot be severed from the particularities of one’s embodiment. [...]. Thus one cannot leap, transcendent, out of one’s skin: the body as situation is the site of experiences and meanings that far exceed discursive constitution. (79)

---

<sup>10</sup> Im Original *lived body*

**4.1.2.1. Der weibliche Körper**  
**„Every society also has a sex/gender system – a set of arrangements by which**  
**the biological raw material of human sex and procreation is shaped by**  
**human intervention and satisfied in a conventional manner“ (Rubin 1975:**  
**165)**

Der Körper, seine Positionierung in und zur Welt, die wechselseitige Interaktion mit ebenjener, stellt nicht nur ein Interessensgebiet der Phänomenologie dar, sondern er ist stets auch Mittelpunkt politischer und gesellschaftlicher Debatten. Vor allem der weibliche Körper steht dabei im Fokus zahlreicher Diskussionen, meist besprochen aus einer patriarchal geprägten Perspektive, die die „existentielle, persönliche Alltagserfahrung“ (List 1993: 21 in Stoller 2010: 39) ausklammert. Im Aufgreifen der Thematik des Körpers und des Leibes versucht die feministische Philosophie auf diese „*Leibvergessenheit*“ (Stoller 2010: 29) zu reagieren, denn die wechselseitige Beeinflussung von Leib und Umwelt, betrifft männliche und weibliche Körper gleichermaßen. Die alleinige Fokussierung auf den maskulinen Leib ist nicht hinlänglich, um das Verhältnis zwischen Subjekt und der Außenwelt zu beschreiben. Simone de Beauvoirs phänomenologische Herangehensweise nimmt ihren Ausgang bei Merleau-Ponty, der bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts den Aspekt der „Geschlechtlichkeit“ (Stoller 2010: 9) zentriert. Merleau-Ponty klassifiziert ebenjene als immanenten „Aspekt der menschlichen Existenz“ (10) und räumt somit der Interaktion zwischen „geschlechtlichen Subjekten“ und deren „Verhältnis zur Welt“ (ebd.) eine wichtige Rolle ein. Vor allem sind es Merleau-Pontys Begriffe der Leiblichkeit und des *gelebten Leibes*, die in einer phänomenologischen Betrachtungsweise von Beauvoirs Hauptwerk *Das andere Geschlecht* (1949) von großer Bedeutung sind. (vgl. 155) Im Fokus steht dabei die *gelebte Erfahrung* der Weiblichkeit, also was es bedeutet, einen weiblich-gelesenen Körper, in einer männerzentrierten Gesellschaft zu haben. Abgesehen von einer wissenschaftlichen Betrachtung kommt eine allumfassende Beschreibung *des anderen Geschlechts* nicht ohne eine phänomenologische Perspektive aus. (vgl. 156- 157) Eine Ausklammerung der gelebten leiblichen Erfahrung käme einer rein theoretischen Darstellung „unter Ausschluss konkreter menschlicher Verhältnisse“ (157) gleich. Beauvoir argumentiert dahingehend, dass biologische Konzepte allein wenig Bedeutung haben, da immer erst die Einbettung „in einen größeren soziokulturellen Kontext“ (ebd.) ausschlaggebend für die Ungleichbehandlung des jeweiligen Körpers ist. Daraus lässt sich folgendes ableiten: „Wie sehr eine Frau den biologischen Voraussetzungen ihres Geschlechts unterworfen ist, hänge unter anderem von den gesellschaftlichen Erwartungen, den ökonomischen, sozialen oder rechtlichen Bedingungen

ab.“ (ebd.) Beauvoir trifft somit schon die Unterscheidung zwischen Sex und Gender. Sex fungiert als die Summe der distinktiven, anatomischen Merkmale des männlichen oder weiblichen Körpers, während Gender die kulturell geprägte soziale Kategorie beschreibt. Aufgrund dieser Differenzierung können bestimmte Eigenschaften nicht mehr durch die Biologie des Körpers beschrieben werden, sondern sie ergeben sich durch externe Zuschreibungen. (vgl. Butler 1986: 35) Lässt man nun die gesellschaftlichen Faktoren zur Gänze weg, bleibt nur eine äußerliche Hülle, getrennt von den Erfahrungen, die der Leib in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt macht. Beauvoirs Ziel ist es die „Geschichte der Männer“ (Stoller 2010: 159) um den Aspekt eines *neuen Anderen* zu erweitern, nämlich um die des weiblichen Leibes und dessen Wahrnehmungen und Erfahrungen innerhalb einer Gesellschaft. Da „die gesamte Geschichte der Frauen [...] von Männern“ (Beauvoir 1994: 179) geschrieben und erzählt wurde, erkannte Beauvoir die Notwendigkeit, eine abweichende Erzählperspektive zu wählen. Zentriert wird hierbei die *Realität Frau* und was es bedeutet einen Zugang zu den Fragen der eigenen Weiblichkeit zu gewähren und zu erkunden, was diese, nicht ausschließlich für die Einzelperson, sondern für die Allgemeinheit in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext, bedeuten. (vgl. Heinämaa 2006: 21-24) Beauvoir greift somit Merleau-Pontys Subjekttheorie auf, indem sie darauf verweist, dass die Konstruktion einer eigenen Realität nur dann gelingen kann, wenn sie auf der eigenen und ungeteilten subjektiven Wahrnehmung beruht. (ebd.) Abgesehen von der Erfahrung steht in der phänomenologischen Betrachtungsweise Beauvoirs vor allem der weibliche Leib und das Paradox seiner „Gegenständlichkeit“ (Stoller 2010: 162) im Fokus. Während der weibliche Leib im öffentlichen Diskurs gerne verdinglicht wird, ist es die inhärente Einzigartigkeit des Leibes, die dem widerspricht (vgl. ebd.). Auch der weibliche Leib muss „Ausdruck der Existenz“ (Beauvoir 1994: 70) sein. Im Wesentlichen geht es nicht darum, in welcher Form sich Weiblichkeit äußert, „sondern um eine Analyse dessen, wie diese „Weiblichkeit“ gelebt wird und wie sich „Weiblichkeit“ in der konkreten [...] Existenz manifestiert.“ (Stoller 2010: 165) Konkret geht es bei Beauvoir um die Betrachtung des *Weiblichen* „in einer [...] gesellschaftlichen Ordnung“ (166) vor allem „aus der Perspektive der weiblichen Erfahrung.“ (ebd.). Alle Teile einer Gesellschaft zeichnen sich durch ihre geschlechtliche Existenz aus, werden jedoch aufgrund der bestehenden „Geschlechterdifferenz“ (ebd.) anders wahrgenommen und gewertet. Vor allem für den schulischen Kontext ist ein Bewusstsein für den weiblichen Körper und eine Anerkennung der divergierenden Wahrnehmungen und Zugänge zur Außenwelt unerlässlich, da eine Betrachtung aus einer rein normativ-männlichen Perspektive, einen Großteil der Lernenden im Klassenzimmer ausklammern würde, da ein

individueller, subjektiver Zugang verwehrt werden würde. Auch wenn ein solcher Zugang oft verkannt oder ignoriert wird, ist auch der weibliche Leib Ursprung gelebter Erfahrung, die sich aus der „leiblichen Verbundenheit mit der Welt“ (Breil 2021: 225) ergibt. Die Integration der genuin weiblichen Erfahrung in den gesamtgesellschaftlichen Diskurs ist schon allein deswegen unerlässlich, da „gelebte geschlechtliche Erfahrung“ (Stoller 2010: 176) den Ausgangspunkt des Erfahrens darstellt. Dabei geht es darum „was uns die Erfahrung von Geschlechtlichkeit im Moment des Erfahrungsvollzugs sagt und welche theoretischen Schlussfolgerungen daraus gezogen werden können.“ (ebd.) Somit ist es nicht möglich, „außerhalb der Erfahrung“ (ebd.) zu schlussfolgern und in weiterer Folge die individuellen, subjektiven Erfahrungen zu übergehen. Der weibliche Körper und die weibliche Erfahrung sind nicht ein reines Abfallprodukt der männlichen Perspektive, und „[u]m sozial relevant werden zu können, müssen sie sowohl wahrgenommen als auch dargestellt werden.“ (Lindemann 1993: 22) Schwierig wird diese Integration jedoch aufgrund der vorbelasteten Stellung des weiblichen Leibes, was sich an Beauvoirs (1994: 334) Grundthese ihres Hauptwerks erkennen lässt. „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“. Sartres *radikale Freiheit*, die er in Bezug auf den menschlichen Körper proklamiert, wird in Bezug auf den weiblichen Körper gebremst. Es geht hierbei nicht darum, dass „Weiblichkeit oder Männlichkeit das Ergebnis einer reinen Konstruktion sind, die man austauschen könnte.“ (Erhard 2023), sondern jedes Individuum erfährt durch den eigenen Körper, der durch den Einfluss der Gesellschaft jeweils unterschiedlich bewertet wird. Jeder Körper wird zwar „radikal frei geboren“ (ebd.), jedoch wird der weibliche Körper im Gegensatz zum männlichen nicht „ermutigt, von dieser Freiheit Gebrauch zu machen.“ (ebd.) Somit heißt das für weibliche Körper, „das ganz Andere zu sein“ (Hengehold 2019) und weiters, dass sich für die Frau „ihre Individualität nicht kontinuierlich auf eine relationale Art und Weise entwickeln könne; sie sind durch Beziehungen, die eigentlich befreiend sein sollten, an einem bestimmten Punkt erstarrt.“ (ebd.) Während prinzipiell subjektiver Handlungsspielraum gegeben ist, besteht der weibliche Körper doch nicht gänzlich unabhängig von strukturellen und gesellschaftlichen Bedingungen, was ihn zu einem begrenzten Raum macht. (vgl. Breil 2021: 227) Aus diesen Bedingungen scheint hervorzugehen, dass der männliche Körper mit dem Begriff der *Transzendenz* verknüpft ist, während der weibliche für *Immanenz* steht. Hierbei wird oft verkannt, dass Transzendenz jedoch ein genuin menschliches Phänomen ist, da „der Mensch nicht *nicht* handeln kann.“ (230) Hier wird die tiefe Verbundenheit von Beauvoir und Merleau-Ponty deutlich, da beide eine sinnstiftende Funktion in der gegenseitigen Interaktion von Mensch und Umwelt zentrieren. Beauvoirs phänomenologischer Zugang zum Begriff der Freiheit zeichnet sich dadurch aus,

dass sie, analog zu Bernhard Waldenfels, dem *Anderen* eine wichtige Rolle zuschreibt. Freiheit kann sich nur in „einer pauschalen Anerkennung“ (231) der *fremden Freiheit* konstituieren. „Erst im leiblichen Handeln und in der Verbindung mit der Freiheit des Anderen kommt der Mensch zu sich.“ (ebd.) Während theoretisch die Fronten als geklärt scheinen, verweist Beauvoir auf den omnipräsenten gesellschaftlichen Kontext, der, wie bereits erwähnt, den Handlungsspielraum schmälert. Zwar ist „[d]er physische Körper [...] Faktizität“ (233), also „ebenso notwendig wie kontingent“ (ebd.), jedoch ist vor allem der weibliche Körper von einer scheinbar unüberwindbaren Ambiguität geprägt. „Als ambig werden diejenigen Aspekte des Leibes erfahren, die bei jeder transzendenten, konstruktiven Handlung faktisch unverändert bleiben. Dazu zählt [...] allen voran die sexuelle Differenz.“ (233-234) Obwohl in den Ansprüchen des Leibes in seiner Verankerung in und zur Welt a priori die Notwendigkeit des Austausches gegeben ist, „ist dieses Sein doch von einer uneinholbaren Differenz durchdrungen, die das [weibliche] Individuum in radikaler Vereinzelung zurücklässt.“ (234) Das übergeordnete Ziel in der Interaktion mit der Außenwelt und dem *Anderen* wäre die Anerkennung dessen, „dass sein [der Körper] Sein in einem kontinuierlichen Werden besteht [...]“. (235) Gebremst wird dieser Prozess jedoch in einem „Auseinanderfallen von menschlicher Person und weiblichem Leib.“ (Guiliani 1997: 106)

#### 4.1.2.2. Entfremdung des (jungen) Körpers

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel<sup>11</sup> erwähnt, erweitert Beauvoir den phänomenologischen Zugang Merleau-Pontys dahingehend, dass auch der Körper in seiner Materialität und die damit einhergehende Anfälligkeit desselben, essenziell für die leiblichen Empfindungen des Individuums sein müssen. Hierbei entsteht ein Verständnis des Körpers, indem dieser nicht immer in Einklang mit dem Selbst bestehen muss, sondern auch ein solches das zulässt, den Körper auch als fremd empfinden zu können. (vgl. Breil 2021: 244) Darüber hinaus erweitert Beauvoir ihren Zugang zu den Entfremdungserfahrungen durch den Aspekt der Geschlechtlichkeit.

Die Leiblichkeit, die sich als intentionale, das heißt sich selbst überschreitende Bezugnahme auf die Welt und den anderen realisiert, stellt nach Beauvoir eine transzendente Körperlichkeit dar, die historisch nur dem Mann beschieden ist. Während der Mann seinen Leib als Zur- Welt- sein existiert und mit diesem identisch ist, ist die Situation der Frau dadurch bestimmt, dass diese Identität ihrer Selbst mit dem Körper je schon in Frage steht [...]. (ebd.)

---

<sup>11</sup> vgl. Kapitel 4.1.2

Das bedeutet nicht, dass der männliche Körper vom Selbst nicht als „Fremdkörper“ (ebd.) empfunden werden kann, sondern, dass der weibliche Körper schon im Vorfeld zusätzlich als *anders* empfunden wird. So ist bei Beauvoir die „Entfremdung vom eigenen Körper nicht an die Geschlechtlichkeit des Körpers gekoppelt [...], sondern vielmehr an die Körperlichkeit per se, die in ihrer Geschlechtlichkeit existiert.“ (246) Ausschlaggebend für die Erfahrung der Entfremdung des eigenen Körpers ist oftmals das jeweilige *Andere*, denn über ebenjenes „wird das Selbst auf sich zurückgeführt und erkennt sich nicht wieder.“ (243) Ergänzt wird Beauvoirs Theorie der Entfremdung jedoch durch den Aspekt, dass dieser Prozess nicht notwendigerweise von außen, also nicht direkt vom *Anderen*, initiiert wird, sondern, dass „sich das Selbst gewissermaßen von sich aus fremd wird.“ (ebd.) Beauvoir weist darauf hin, dass die ganze Lebensbiografie, die sich durch stetige Entwicklung auszeichnet, von Entfremdungsprozessen geprägt ist. Sie nennt beispielsweise Krankheit oder einschneidende Entwicklungsaufgaben, wie die Pubertät oder das Altern als Auslöser dafür, dass sich das *gewollte* Selbst von dem *tatsächlichen* entfernt. In Anbetracht der Tatsache, dass die vorliegende Arbeit den Schulkontext behandelt, stehen in diesem Kapitel die Entfremdungserfahrungen des Jugendalters und der Pubertät im Vordergrund. Gerade in der Phase der Pubertät „scheint sich der Körper zu verselbständigen und sich in völliger Unverfügbarkeit [...] zu einem machtlosen Subjekt zu entwickeln.“ (ebd.) Daraus ergibt sich, dass der eigene Leib selbst als *anders* empfunden wird, da er von der gewohnten Konstitution abweicht. Die Aufgabe, die sich das jugendlichen Ich in diesem Falle stellt, ist, dass es über den eigenen Körper, der nunmehr das *Andere* darstellt, „zu sich zurückfinden muss.“ (ebd.) In ihren Ausführungen über die Erfahrungen der Kindheit, die sich aufgrund der sich-verändernden Konzeptionen des *Anderen* und des Selbst auch auf die Pubertätserfahrungen anwenden lassen, spricht Beauvoir von Ambiguitätsgefühlen hinsichtlich der neuen Freiheiten, die sich dem Individuum ergeben, und den Zwängen und Restriktionen, die von außen, aber auch vom eigenen Körper, auferlegt werden. Im Umgang der Erwachsenen, gepaart mit den biologischen Veränderungen des eigenen Selbst, erkennt Beauvoir somit die Ursache dafür begründet, sich vom eigenen Selbst zu distanzieren. Die Heranwachsenden stellen somit nicht nur für die Erwachsenen ein *unverständliches* Anderes dar, sondern aufgrund der eigenen Herausforderungen und Entwicklungen auch für sich selbst. In diesen Zeiten des Umbruchs versuchen Jugendliche in diesem Spannungsverhältnis zwischen dem momentanen Selbst und der divergierenden Außenwirkung<sup>12</sup> ihren Platz zu finden. (vgl. Beauvais 2015: 331) Der Körper, vor allem auch für junge Frauen, wird im Zuge der Pubertät „auffällig“ (Breil 2021: 245), was für den jungen

---

<sup>12</sup> Im Original *being- in- time* und *being- for- others*

Menschen eine Krisenerfahrung und somit ein einschneidendes Erlebnis im Zuge der Identitätsbildung darstellt. Es werden nunmehr Gefühle der Abneigung für etwas empfunden, das lange als selbstverständlich galt.

Gerade in der Pubertät liegt der Grund für die Entfremdungserfahrungen in der unvermeidlichen Entwicklung des eigenen biologischen Körpers. Krisenhaft ist diese Erfahrung deshalb, weil sich die Entwicklung jenseits jeder subjektiven Verfügbarkeit vollzieht. Die Veränderungen, die teils unter Schmerzen stattfinden und zum Teil als völlig willkürlich und sinnlos empfunden werden, können nicht kontrolliert werden. Dennoch muss die junge Person diese Veränderungen insofern verantworten, als sie ihren Körper faktisch existiert. (245- 246)

Zwar weist Beauvoir, analog zu Merleau-Ponty auf eine Verbundenheit von „Selbst und Körper“ (246) hin, erweitert seinen Standpunkt jedoch dadurch, dass vor allem in Zeiten in denen vermehrt körperliche Veränderungen auftreten, Entfremdung eine logische Konsequenz ist, da sich der Körper ungewollt vom Selbst entfernt. Das pubertätsbedingte Bewusstwerden der „Immanenz des eigenen Körpers“ (247) verleitet Heranwachsende dazu, sich davon abzuwenden. Der Körper wird somit als etwas *Dinghaftes* betrachtet, als ein Objekt, für das vermeintlich keine Verantwortung getragen werden muss. (vgl. ebd.) Dieser *Verlust* des eigenen Körpers geht damit einher, dass die vormals stabil scheinende Identität ins Wanken gerät. „Das Ich zerfällt in das Selbst und in das eigene Andere“ (248) und „[a]ngesichts dieser Vervielfältigung des Eigenen stellt sich die Frage nach der Identität des Selbst mit seinen Teilen.“ (ebd.) Diese Auffälligkeit des eigenen Körpers und die damit einhergehenden Unsicherheiten bleiben auch dem *Anderen* nicht verborgen, der mit seiner Wirkung auf das Individuum den Prozess zurück zum Selbst, beeinflussen kann. Potenziell erlangt somit in dieser Auseinandersetzung der „Andere [...] Besitz von etwas, über das das Subjekt kaum verfügen kann, das aber doch zum Selbst gehört.“ (251) Um der *Übernahme* durch das *Andere* entgegenwirken zu können, muss das Individuum versuchen, sich der Absurdität des temporären Verhältnisses zwischen dem Ich und dem Körper anzunähern. und diese als Teil eines Entwicklungsprozesses zu sehen. (vgl. 252)

## 5. Fazit

Einleitend kann gesagt werden, dass aufgrund der Zentrierung des Leibes als *gelebter Leib*, der durch die Erfahrungen im Austausch mit seiner Umwelt und dem *Anderen* geprägt und geformt wird, sowohl Merleau-Ponty als auch Beauvoir hinsichtlich der Entwicklungserfahrungen und des Prozesses der Identitätsbildung wichtige Ansätze bieten, die für eine Thematisierung der Körperlichkeit im schulischen Kontext zielführend sein können. Durch die Omnipräsenz von Körpern auf einer gesellschaftlichen Ebene, der gleichzeitigen Vernachlässigung derselben im schulischen Kontext „drückt sich ein ambiges Verhältnis zum eigenen Körper sowie ein hoher Orientierungsbedarf aus.“ (Breil 2021: 14) Für beide Theorien gilt, dass der „Körper [...] mitunter als intimer Ausdruck des Selbst verstanden“ (13) wird, und somit ermöglicht, dass eine „Selbsterzählung stattfindet, die den Zusammenhang von Körper und Identität produktiv gestaltet.“ (ebd.) Für den schulischen Kontext ist das dahingehend von großer Bedeutung, da im Gegensatz zu der monopolisierten kognitiven Entwicklung, auch die Wichtigkeit des Körpers für die Persönlichkeits- und Identitätsfindung, beleuchtet werden kann. In der philosophischen Betrachtung Merleau-Pontys und Beauvoirs wird dem individuellen Körper „eine hohe erkenntnistheoretische Relevanz zugesprochen“ (14), da in beiden Fällen, der materielle Körper als Empfänger von Empfindungen und Erfahrungen zum wahrnehmenden Leib wird. In beiden Auffassungen wird der Leib zur „*gelebten Erfahrung*“ (Stoller 2010: 155), und somit zum Rezipienten der Empfindungen und Wahrnehmung, die das Individuum in seiner Auseinandersetzung mit der Außenwelt erfährt. Dahingehend ist es auch die essenzielle Rolle der Umwelt beziehungsweise des *Anderen*, mit ihrer Funktion als Anlaufstelle und Gegenpol des Selbst, die Merleau-Ponty und Beauvoir in ihrer Denkweise eint und sie in weiterer Folge interessant für den schulischen Kontext machen. Leiblichkeit bedeutet immer schon einen Austausch mit der Außenwelt „und dem Anderen im Sinne einer gelebten [...] Interaktion.“ (Breil 2021: 28) Der somit wahrnehmende und gleichzeitig wahrgenommene Leib ist das verbindende Element zwischen dem Subjekt und seiner Umwelt, und ermöglicht somit auf beiden Seiten das Potenzial zur Veränderung und Weiterentwicklung. Dies kann sich sowohl in positiven, aber auch in negativen Erfahrungen, sowohl für das Selbst als auch das *Andere*, widerspiegeln. (vgl. 32) Vor allem in Hinblick auf den schulischen Kontext und den konkreten Umgang mit der Körperlichkeit im Unterricht ist die Zentrierung der Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt essenziell. Schule und Unterricht finden notwendigerweise immer in einem sozialen und folglich kommunikativen Raum statt, in dem ein ständiger Austausch zwischen den einzelnen Subjekten stattfindet, der für beide Seiten, aber vor allem, aufgrund des

Hierarchiegefälles zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen, für letztere sehr prägend sein kann. Während beide Theorien aufgrund ihrer vielfältigen Rezeption und Diskussion elementare Teile für den Umgang mit der Körperlichkeit im schulischen Kontext darstellen können, werden gewisse Aspekte, vor allem in der Herangehensweise Merleau-Pontys vernachlässigt, die jedoch für eine Betrachtung und Umsetzung in der Praxis, unerlässlich sind. Abgesehen von der Annahme, dass leibliches Empfinden und Erfahren den Zugang zu unserer Umwelt erst möglich macht, ist es vor allem die Rolle und die Wirksamkeit des *Anderen*, die in der Herangehensweise Merleau-Pontys von großer Bedeutung ist. Das individuelle Handeln ist stets in einen sozialen Kontext eingebettet, auch ohne jegliche Intentionen zum Austausch, entsteht eine enge Verwobenheit zwischen dem Ich und dem *Anderen*. Daraus ergibt sich ein „Anspruch des Sinnlichen“ (Flatscher 2010: 87), die genuin menschliche Eigenschaft, durch den Leib wahrzunehmen und zu erfahren. So meint Merleau-Ponty (1974: 414) : „Das Soziale ist je schon da, ehe wir es erkennen und darüber urteilen.“ Die „Koexistenz“ (Flatscher 2010: 88) zwischen Leib und Welt und deren Verwobenheit, die auf der einen Seite essenziell ist, da sie immer schon eine soziale Komponente mitdenkt, ist gleichermaßen auch eine anfällige These. Merleau-Ponty erkennt in der Verbundenheit ein „vorausgesetztes Sinnpostulat“ (108), das damit einhergeht, dass sich „sämtliche Differenzen aufheben und alle Verstehensprozesse mit Erfolg [...]“ (ebd.) bewältigt werden können. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass Merleau-Pontys Herangehensweise and die Verbindung zwischen Ich und Welt „vom schier unerschöpflichen Vertrauen getragen“ (ebd.) wird, dass der Einfluss des anderen ein stets sinnstiftendes Erlebnis im jeweiligen Subjekt auslöst. Für den schulischen Kontext erweist sich dieses Bild als utopisch, da vor allem in Zeiten des Umbruchs, in denen Kinder und Jugendliche mit einer großen Anzahl an neuen Informationen, Veränderungen und Herausforderungen konfrontiert sind, die Umwelt nicht notwendigerweise einen Faktor darstellt, der ausschließlich positiv auf die Heranwachsenden einwirkt, sondern in ebenjenen auch Gefühle der Verunsicherung auslösen kann. Die Menge an Interaktionen, die an einem Schultag zwischen den Lernenden, aber auch zwischen Lehrpersonal und Schüler:innen stattfindet, ist unüberschaubar. Auch wenn ein Großteil dieser Situationen von positiven Intentionen begleitet wird, kann in der Praxis nicht notwendigerweise davon ausgegangen werden, dass die Kommunikationssituation zum Wohlwollen beider Parteien aufgelöst wird. Es entspricht schlicht und einfach nicht der Lebensrealität von Schüler:innen und Lehrer:innen, dass vor allem in Lebensphasen, in denen Kinder und Jugendliche von unzähligen Unsicherheiten aufgrund des Prozess des Heranwachsens eingeschränkt werden, stets das positive Potenzial des *Anderen* im Vordergrund steht, beziehungsweise bedacht werden kann. Hierbei gilt es

seitens der Lehrperson eine Metaebene im Kommunikationsprozess einzunehmen, bei der nicht nur die eigenen, gut gemeinten Vorsätze zentriert werden, sondern vor allem auch, wie die akute Situation vom Gegenüber empfunden werden kann. Hier spielt vor allem auch die Körperlichkeit der Kinder und Jugendlichen eine große Rolle, da diese, vor allem in der Entwicklungsphase, einen Spiegel zum Innenleben bietet und aufgrund der in der jeweiligen Situation potenziell die Herangehensweise geändert werden muss. Der Körper, der als Ausdruck unserer Empfindungen und Wahrnehmungen fungiert, wird somit als Indiz, wie mein Gegenüber die Situation empfinden, auch, wenn die intendierte Richtung eine vollkommen andere war. Die Zeichen des Körpers dürfen hierbei nicht allein als Gesten der Aggression, Abwehr und des Desinteresses interpretiert werden, sondern als mögliche Hinweise dessen, was die Schüler:innen zu vermitteln versuchen. Darüber hinaus können auch zunächst als negativ empfundene Interaktionen, die in der Auslegung Merleau-Pontys missachtet werden, im Endeffekt positives Potenzial haben, da sie für alle Beteiligten ein Learning sein können, das in darauffolgenden Situationen angewendet werden kann. Ein Verschränken der Arme, das Ballen der Fäuste, das Abwenden des Blickes oder Tränen mögen zwar zunächst, als Indikatoren davon gelten, dass eine Situation gerade misslingt, eröffnen aber als authentische und ehrliche Reaktionen den Körper Handlungs- und Besserungsspielraum, den es als Lehrperson auszunutzen gilt. Diese Möglichkeit zur Veränderung bedeutet jedoch nicht notwendigerweise, dass zukünftige Interaktionen *erfolgreicher* verlaufen müssen, sondern beinhalten eine potenziell destruktive Komponente im Wechselspiel um das Selbst und das *Anderere*, die bei einer Nichtbeachtung der jeweiligen Empfindungen und Wahrnehmungen, schwerwiegende Folgen für die Beziehung und Haltung von Kindern und Jugendlichen haben können, was erneut in den Mittelpunkt rückt, dass das der Austausch mit dem *Anderen* immer schon weit mehr sein muss, als das von Merleau-Ponty proklamierte Sinnpostulat (ebd.) zwischen beiden Entitäten.

Analog zu Merleau-Ponty erkennt Beauvoir im Austausch mit dem *Anderen* auch großes entwicklungsförderndes Potenzial, indem der Blick auf das eigene Selbst herausgefordert wird, jedoch weist sie darauf hin, dass jede Interaktion die Gefahr birgt vom *Anderen* verkannt zu werden, vor allem, wenn einem das eigene Selbst aufgrund der vielfältigen Entwicklungsaufgaben, nicht besonders nahesteht. Das Gegenüber erscheint in solcher Hinsicht oft wirksam und übermächtig, während die eigene Person und der Körper durchzogen sind von Unsicherheiten. (vgl. Breil 2021: 39) *Wollen* und *Sein* stehen sich konträr gegenüber und es Bedarf eines sorgsamem Umgangs seitens des *Anderen*, bei einer Wiederherstellung des Gleichgewichts im Subjekt behilflich zu sein. Dies gestaltet sich jedoch im Umgang mit Jugendlichen schwierig, denn aufgrund einer schwankenden Identität, tut sich die Gefahr auf,

vom *Anderen* verkannt zu werden. Abgesehen von der *Gefahr*, die vom *Anderen* für das Subjekt ausgeht, ist ein weiterer Schwachpunkt der Betrachtungsweise des *Anderen* bei Merleau-Ponty, dass die Verbindung zwischen Ich und Welt vollkommen kontextungebunden, als Faktum, betrachtet wird. Ungeachtet dessen, dass das Individuum verschiedenen Umwelteinflüssen ausgesetzt ist, die unterschiedlich Einfluss üben, geht Merleau-Ponty von einer ungehinderten Wechselwirkung zwischen Ich und Umwelt aus. Ausgeblendet wird dabei jedoch, dass jegliche Interaktion stets von den gesellschaftlichen und historischen Bedingungen geprägt ist, in denen sie stattfindet. Deshalb „muss der Zusammenhang von Welt, Ich und anderen [...] auch vor dem Hintergrund kultureller und geschichtlicher Faktoren analysiert werden. Die Missachtung solcher Faktoren schränkt den Geltungsbereich der Arbeiten Merleau-Pontys deutlich ein.“ (68). Merleau-Ponty hält an der Auffassung „einer unmittelbaren leiblichen Teilnahme an einem gemeinsamen Weltgeschehnis.“ (Flatscher 2010: 110) fest. „Die jeweilige Partizipation an der Welt muss nicht erst nachträglich hergestellt werden [...] und Merleau-Pontys leibliches Selbst bewegt sich bereits in einem verstehenden und wohl allzu vertrauten Umgang mit“ (ebd.) ihr. Merleau-Ponty mag zwar zugesprochen werden, dass die Fähigkeit und die Notwendigkeit mit dem Außenliegenden zu verkehren a priori vorhanden sein mag, dass jedoch in einer praktischen Betrachtung die etwaigen Umwelteinflüsse auf das Individuum nicht ausgeklammert werden können. Betrachtet man den Schulkontext und die Fülle an unterschiedlichen Startbedingungen der Kinder und Jugendlichen, die deren Empfindungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen dominieren und entscheidend für den weiteren Lebensweg sein können, ist die Ausklammerung der tatsächlichen Umstände nicht möglich. Abgesehen davon, dass viele Klassen heutzutage nicht einmal mehr das Alter betreffend eine homogene Gruppe darstellen, werden die Unterschiede zwischen den Kindern und Jugendlichen zusätzlich durch Herkunft, Religion, Sprache und sozioökonomische Hintergründe verstärkt. Während die Vielzahl an Individuen den Schulalltag und den Umgang mit den Kindern anspruchsvoll macht, können die tatsächlichen Lebensrealitäten der Schüler:innen nicht wegnoriert werden, da sie einen großen Teil ihrer Persönlichkeit darstellen, die laut Gesetz, auch Interesse der Schule sein sollte. Darüber hinaus hat bei Merleau-Ponty das gesamtgesellschaftliche Konstrukt Nachrang gegenüber dem „Bezug zum Anderen.“ (104) Auch dies würde in Hinblick auf den schulischen Kontext zu kurz greifen, da es sich hierbei um ein soziales Gefüge handelt und der Austausch auf vielen Ebenen in jeweils unterschiedlichen Varianten, stattfindet. Weder handelt es sich beim Subjekt noch beim *Anderen* um vom Gesamtgefüge losgelöste Entitäten. Ignoriert man den Hintergrund und die gesellschaftliche Einbettung von Individuen fällt ein Teil dessen weg, warum in bestimmten Situationen bestimmte Verhaltensweisen an den Tag gelegt werden. Zwar

kann dann in der jeweiligen Situation immer noch der Körper als Repräsentant der individuellen Gefühlswelt betrachtet werden, jedoch wird durch die Verkennung der individuellen Hintergrundgesichte ein zusätzlicher Erklärungsansatz verwehrt. Zwar sind die Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, zumindest auf biologischer Ebene phasenweise objektivierbar, jedoch, aufbauend auf Beauvoir, kann die Biologie nicht als alleiniges Merkmal für die Verhaltensweisen von Personen herangezogen werden, sondern muss stets durch den jeweiligen sozialen Kontext, erweitert werden. Nicht nur, aber vor allem auch im schulischen Kontext würde die Ignoranz gegenüber persönlichen Gegebenheiten von Kindern und Jugendlichen bedeuten, dass man einen essenziellen Part ihrer sich entwickelnden Persönlichkeit und Identität schlichtweg nicht wahr- und ernstnimmt, das Selbst also vom *Anderen* vollkommen verkannt wird.

Es „genügt nicht, auf die Anonymität des eigenen Selbst in seiner leiblich- temporalen Verfasstheit aufmerksam zu machen, sondern [...].“ (110) es bedarf einer „Phänomenologie des Politischen“ (111) also dessen, was das Subjekt in seiner Identitätsfindung prägt, und über die reine Präsenz des *Anderen* hinausgeht. Im Gegensatz zu der „*vorprädikativen*“ (Breil 2021: 68) Auffassung, hat bei Beauvoir der soziale Kontext mehr Gewicht. Der Vorteil an Beauvoirs Betrachtungsweise ist somit, das Mitbedenken eines größeren sozialen Kontexts, in den das Individuum notwendigerweise eingebunden ist. So passiert das Erfahren nicht in einem abgegrenzten, theoretischen Raum, sondern innerhalb eines gesellschaftlichen Rahmens, der durch Vorstellungen, Werte und Normen festgesteckt wird. Erfahrung „ist nicht nur konstruiert, sondern wird ständig in einem sozialen Feld“ (Stoller 2010: 178) von den vorherrschenden Gegebenheiten geprägt und ist somit „*gelebte Erfahrung*“ (ebd.) Vor allem hinsichtlich der Integration der Geschlechtlichkeit in Beauvoirs phänomenologische Überlegungen, wird der Einfluss des respektiven sozialen Gefüges evident. In jeder Auseinandersetzung und in weiterer Folge in der Betrachtung dessen, was diese in dem Individuum bewirken kann, ist die „Einbindung in einen größeren soziokulturellen Kontext“ (157) essenziell, da die *gelebte Erfahrung* erst dann vollständig erfasst werden kann, wenn sie den theoretischen Raum ihrer reinen Möglichkeit verlässt, und mit dem in Verbindung gebracht wird, was schlussendlich, tatsächlich auf das Individuum einwirkt. Im Zugang zur Außenwelt werden die „gesellschaftlich relevanten Bedeutungen oder Werte“ (ebd.) offengelegt, die das Empfinden der individuellen Personen formen und somit auch ihre Identität konstruieren. Anstatt die einzelnen Wirkfaktoren, wie etwa körperliche, biologische oder gesellschaftliche Aspekte, getrennt voneinander zu betrachten, fordert Beauvoir (1994: 77) eine „existentielle Perspektive“ einzunehmen, denn nur die Betrachtung der „Gesamtsituation eines konkreten

Individuums“ (Stoller 2010: 157) ermögliche eine „globale Perspektive der Existenz.“ (Beauvoir 1994: 85) Wie bereits erwähnt, ist in diesem Zugang die Thematik der Geschlechtlichkeit eine ausschlaggebende. Beauvoirs Zentrierung des weiblichen Körpers und somit der *weiblichen gelebten Erfahrung* stehen einer Vielzahl von leibphänomenologischen Betrachtungsweisen entgegen, in der der Frau und ihrer genuin weiblichen Erfahrung, keine Beachtung geschenkt wird. Es wird kategorisch ausgeklammert, dass Körper nicht nur anhand der Biologie unterschieden werden können, sondern vor allem auch in Hinblick auf die gesellschaftliche Perzeption. Während Beauvoir anerkennt, dass *geschlechtliche* Erfahrungen *geschlechterübergreifend* gemacht werden, da sie unweigerlich Teil des jeweiligen *gelebten Leibes* sind. (vgl. Breil 2010: 246), ist es jedoch vor allem *Frausein* und *Weiblichkeit*, die ihn ihren Werken eine essenzielle Rolle spielt. Geschlechtlichkeit „wird ständig in einem sozialen Feld erfahren, sie wird gelebt [...]“ (Stoller 2010: 178) So stehen bei Beauvoir die weiblichen Erfahrungen in einer von patriarchalen Strukturen geprägten Gesellschaft im Fokus. Der weibliche Körper existiert somit in Abhängigkeit „von den gesellschaftlichen Erwartungen, den ökonomischen, sozialen oder rechtlichen Bedingungen.“ (157) Zwar ist die Biologie der Frau nicht per se das, was sie unterscheidet, aber sie wird zum Anlass genommen eine Unterscheidung zu treffen. So kann geschlussfolgert werden: „Nicht die biologischen Tatsachen selbst stellen die gesellschaftlich relevanten Bedeutungen oder Werte zur Verfügung, sondern es sind konkrete Subjekte, die die biologischen Faktoren mit sozial relevanten Werten belegen.“ (ebd.) Frauen werden dadurch als das *Andere* deklariert, was zur Folge hat, dass ihre individuellen Erfahrungen in Relation dazu gemacht werden, was sie gleichzeitig einschränkt. Daraus ergibt sich:

Jedes Individuum, dem daran liegt, seine Existenz zu rechtfertigen, empfindet sie als ein unendliches Bedürfnis, sich zu transzendieren. Was nun die Situation der Frau in einzigartiger Weise definiert, ist, dass sie sich – obwohl wie jeder Mensch eine autonome Freiheit – in einer Welt entdeckt und wählt, in der die Männer ihr vorschreiben, die Rolle des Anderen zu übernehmen. (Konnertz 2005: 35)

Ein Mitbedenken der Geschlechtlichkeit ist dahingehend für den Schulunterricht essenziell, indem nur so daran gearbeitet werden kann Geschlechterrollen zu lockern oder sie sogar aufbrechen zu können. Die Erwartungen, die an Kinder der jeweiligen Geschlechter gestellt werden, schränken sie demnach in ihrer Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung ein. Darüber hinaus zieht die Tradierung der Geschlechterrollen in vielen Fällen eine Ungleichbehandlung nach sich, indem Kinder aufgrund ihres Geschlechts mit unterschiedlichen Erwartungen konfrontiert werden, die sich potenziell auf zukünftige Erfahrungen auswirken können. (vgl. Hengehold 2019) Analog zu den vorher besprochenen

diversen Startbedingungen von Kindern und Jugendlichen spielt auch das Geschlecht in der Unterscheidung eine tragende Rolle. Auch wenn rein theoretisch der Mensch ein transzendentes Wesen ist, dessen Körper Ausdruck des eigenen Selbst ist, kommt es zu einem Bruch mit der Realität, wenn nicht beachtet wird, dass nicht allen Körpern diese Fähigkeit in gleichem Maße zugesprochen wird, sondern das Geschlecht eine distinktive Rolle einnimmt. Denn allein der Fakt, dass etwas in der Theorie anders sein sollte, ändert die Praxis nicht. Seitens der Lehrpersonen muss bewusst sein, dass eine formale geschlechtliche Gleichstellung nicht bedeutet, dass der Umgang mit den Schüler:innen oder deren Verhältnis zu ihren Kolleg:innen immer noch von Geschlechtsstereotypen, die sowohl negativ als auch positiv diskriminierend wirken. In banalen Aussagen wie „Ich brauche starke Jungs um mir beim Tragen zu helfen“ oder „Borg dir ein Heft von einem Mädchen aus, das ist ordentlicher“, die meistens keine bösen Intentionen enthalten, finden sich geschlechtliche Zuschreibungen, die den Entwicklungsspielraum von Kindern und Jugendlichen einschränken. Abgesehen davon bedeutet eine Missachtung der Geschlechtlichkeit auch, dass genuin körperliche Erfahrungen verkannt werden. Es besteht die Tendenz Kinder und Jugendliche einer Klasse zu einem Einheitsbrei zu formen, was nur dann funktioniert, wenn man Faktoren, die die individuelle Persönlichkeit und Identität konstituieren, ausklammert.

Beauvoirs Herangehensweise bietet sich im schulischen Kontext vor allem deshalb an, da sie einerseits Geschlechtlichkeit im Allgemeinen als essenziellen Teil der menschlichen Erfahrung deklariert, aber gleichzeitig auch der weiblichen Erfahrung Platz einräumt.

Obzwar Beauvoir hauptsächlich die weibliche Entwicklung thematisiert, gesteht sie ein, dass auch Jungen ihren pubertierenden Körper als Hindernis und damit in seiner unverfügbaren Existenz erfahren können. Insgesamt lassen sich ihre Ausführungen auch unabhängig vom spezifischen Geschlecht des Jugendlichen heranziehen, um über Selbstentfremdung und -veränderung nachzudenken. Ein solches Nachdenken ist gerade auch im schulischen Kontext von besonderer Relevanz [...] (Breil 2021: 260)

Gegenüber Merleau-Ponty bekommt in dieser Hinsicht Beauvoir den Vorzug, da sie den materiellen Körper in Hinblick auf die Erfahrungswelten (von Jugendlichen) schon mitdenkt. Vor allem bezüglich des Schulkontextes entsteht so ein „Anschluss an die Lebenswelt der Schüler\*innen, die [...] mit den Fragen beschäftigt sind, wie einerseits ihr neues Körperbild mit ihrer Selbstvorstellung vereinbart werden kann und wie andererseits dieser neue [...] Zugang zur Welt tatsächlich ausgelebt werden kann und soll.“ (261) Während Merleau-Ponty vor allem den männlichen Leib in Bezug auf die gemachten Erfahrungen im Austausch mit der Außenwelt thematisiert, findet bei Beauvoir nicht nur der weibliche Körper Anklang, sondern vor allem

wird die Wichtigkeit des Körpers in seiner Materialität zum Ausdruck gebracht, denn „[a]bseits der Frage, was es bedeutet, seinen Körper zu sein, stellt Beauvoir Überlegungen dazu an, was es bedeutet, seinen Körper zu existieren.“ (245) Beauvoir geht über Merleau-Pontys Ansatz der leiblichen Erfahrung hinaus und erweitert ihn um den Aspekt der körperlichen Existenz. Zwar kann Beauvoir entgegengehalten werden, dass sie, vor allem den weiblichen, Körper als „passiv und unfrei beschreibt“ (ebd.), jedoch scheinen gerade diese Zuschreibungen für das Jugendalter adäquat, da aufgrund der körperlichen Veränderungen, der Körper in einen krisenhaften Ausnahmezustand versetzt wird. Beauvoir grenzt sich somit von Merleau-Ponty dahingehend ab, da abgesehen von der Konstitution des „Leibes als Zur-Welt- Sein“ (253), auch die „existenzielle Körpererfahrung vor dem Hintergrund der Selbsterfahrung des Subjekts thematisiert.“ (ebd.) werden kann. Merleau-Pontys Leibphänomenologie lässt es hingegen nur zu, dass solche

Dimensionen der Leiblichkeit Beachtung finden, die als Ausdruck einer geistigen Subjektivität gelten können. Der Leib verkommt zum Erkenntnisinstrument. [...]. Vor diesem Hintergrund bedeutet Leiblichkeit allenfalls, dass die Wahrnehmung stets leiblich erfolgt und der Leib auf diese Weise konstituierend für das Subjektivität ist. Dass Leiblichkeit auch das Existieren als Materialität erschließt kann innerhalb des bestehenden Wahrnehmungsparadigmas nicht erfasst werden. (71)

Die Ausklammerung der Materialität des Körpers hat weiters zur Folge, dass nicht thematisiert werden kann, welche Folgen diese Art der Erfahrung auf das jeweilige Individuum haben kann. Für den schulischen Kontext ist jedoch genau diese Art der Erfahrung ausschlaggebend, weil sich Jugendliche in dieser Zeit in körperlichen Krisenzeiten befinden, die großen Einfluss auf das eigene Selbst und die damit verbundenen Empfindungen und Erfahrungen haben. Problematisch für den schulischen Kontext an Merleau-Pontys Auslegung der leiblichen Erfahrung ist, dass die Verbindung zwischen dem Ich und der Welt immer schon als *sinnvoll* erachtet wird. Jeder Austausch und jeder Erfahrungsprozess haben somit einen tieferen Sinn für das jeweilige Individuum. Bezieht man jedoch die Materialität des Körpers mit ein, erkennt man, dass körperliche Erfahrungen, vor allem in herausfordernden Phasen wie der Pubertät, eher „sinnentleert“ (72) wirken. Denn „beispielsweise das Wachstum oder die Veränderung des Körpers in der Pubertät [...] lassen den Körper in seiner Materialität fremd erscheinen.“ (ebd.) Gerade aber dieser Prozess der Entfremdung vom sich verändernden, unerwünscht werdenden und zunehmend auffälligen Körper ist ein Aspekt, der die Lebensrealität von Jugendlichen beschreibt. Während Merleau-Ponty den fehlenden Sinn den Vorgängen aufgrund der Veränderungen des materiellen Körpers nicht aufgreift, räumt Beauvoir den Prozessen der Entfremdungserfahrungen Raum ein. „Was Beauvoir maßgeblich [...] von Merleau-Ponty [...]

unterscheidet, ist der Einbezug des Körpers, der zuweilen in seiner Unverfügbarkeit und Bedeutungslosigkeit erfahren wird.“ (261) Beauvoir gesteht Entwicklungsprozessen ein, dass sie zwar anerkennt, dass keine vollständige Trennung von Körper und Selbst erfolgt, sondern, dass auch „in Zeiten der Selbstentfremdung noch „Ich“ gesagt werden kann“ (ebd.), aber sie zentriert trotzdem die Gefühle der Fremdheit, die man seinem eigenen Körper gegenüber durchaus empfinden kann. Die Lehrperson sieht sich nunmehr damit konfrontiert, mit diesen potenziellen Fremdheitsgefühlen adäquat umzugehen. Je nachdem wie viel Raum der individuellen und sich entwickelnden Persönlichkeit der Betroffenen kann, können die Gefühle abgeschwächt aber durchaus verstärkt werden. Deshalb birgt der Umgang untereinander immer großes Gefahrenpotenzial, kann aber im Umkehrschluss auch erwirken, dass sich der oder die Lernende vollumfänglich gesehen und potenziell sogar verstanden fühlt. Hinsichtlich des Beziehungskonstrukt zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen ist Beauvoirs Perzeption des Anderen interessant. Entgegen der Annahme, dass der *Andere* notwendigerweise als *Feind* gesehen wird, kann er auch positives Potenzial aufbringen. Zwar darf nicht außer Acht gelassen werden, dass der Andere „eine potenzielle Gefahr darstellt“ (257), der das Gegenüber nicht in seiner Subjektivität erkennt, sondern er kann durchaus „als Bereicherung des Selbst verstanden werden.“ (258) Ausgelegt auf den Schulunterricht muss das bedeuten, dass es Aufgabe der Lehrpersonen ist, ihr *unterstützerisches* Potenzial zu entfalten, um Kindern und Jugendlichen auch in schwierigen Lebensphasen beiseite stehen zu können. Während Grenzen und Regeln für die Institution Schule unerlässlich sind, um einen sicheren Umgang gewährleisten zu können, ist es dennoch notwendig ein Verständnis dafür zu entwickeln, warum Kinder und Jugendliche in bestimmten Situationen und unter bestimmten Umständen, diese Grenzen und Regeln überschreiten. Die Anerkennung der Körperlichkeit soll somit für Heranwachsende keine Ausrede darstellen, die jegliches (Fehl)verhalten rechtfertigt, sondern es geht vielmehr darum, einen Einblick zu erhalten, mit welchen Herausforderungen Kinder und Jugendliche im Laufe ihrer Schulzeit, abgesehen von Wissensgewinn, konfrontiert sind. Sowohl Merleau-Pontys als auch Beauvoirs Schriften bezüglich der Leiblichkeit und deren Effekt auf die Entwicklung und Identitätsbildung des (jungen) Menschen können ein hilfreicher Startpunkt im Umgang mit der Thematik im Schulunterricht sein. Es sind jedoch die Feinheiten Beauvoirs phänomenologischer Herangehensweise, die auf den Grundkonzepten Merleau-Pontys basieren, diese aber erweitern, welche für den Schulkontext treffender erscheinen. Zum einen ist es die Einbettung des sozialen Kontexts und der Umweltbedingungen, die eine Wirkung auf das jeweilige Subjekt haben und somit untrennbar mit demselben verbunden sind, notwendig ist. Kinder und Jugendliche werden durch biologische, körperliche, sozialökonomische und

kulturelle Einflüsse geprägt, die sich sowohl positiv als auch negativ auswirken können. Zum anderen ist es vor allem jedoch die Anerkennung der Materialität des Körpers, die tatsächliche Erfahrungen desselben, in Bezug auf Geschlechtlichkeit, pubertäre Veränderungen und Entfremdungserfahrungen, zulässt, die Beauvoirs Thesen und Auslegungen als geeignete Informationsquelle auszeichnen. Merleau-Ponty bietet somit das theoretische Grundgerüst, dass durch Beauvoirs lebensweltliche Erweiterungen und Ergänzungen Einzug in die Praxis finden kann.

Darüber hinaus muss gesagt werden, dass theoretische, philosophische Überlegungen nicht ausreichend für den praktischen und vor allem hektischen Schulalltag sind. In der jeweiligen Situation muss schnell entschieden werden, wie diese zu handhaben ist, sodass am Ende ein erfreuliches Ergebnis für Lehrer:innen und Schüler:innen zustande kommt. Eine philosophische Fundierung durch Merleau-Ponty und vor allem Beauvoir, ist jedoch dahingehend hilfreich und sinnvoll, dass diese den Blick dafür schärft, was im Umgang mit Kindern und Jugendlichen entscheidend ist. Es eröffnet die Perspektive dafür, hinter die Fassade schauen zu können und zu erkennen, dass hinter dem Körper in seiner äußerlichen Form ein Geflecht an Gefühlen und Empfindungen liegt, das jedoch durch ebenjene mitbestimmt wird. Vor allem Beauvoirs Herangehensweise macht deutlich, dass der junge Körper ein fragiles System ist, das durch eine Vielzahl an Faktoren mitgeprägt wird, und vor allem auch dem *Anderen* ausgesetzt ist, das die momentane Konstitution des Körpers, der sich in einer kritischen Entwicklungsphase befindet, entweder bestätigen oder verneinen kann.

Während der Körper in seiner Veränderbarkeit, in seiner Formbarkeit, in seiner Funktion als verbindendes Element zwischen dem Selbst und der Umwelt seit jeher den öffentlichen Diskurs prägt (vgl. Alloa et al 2019: 1), wird seine Wichtigkeit im schulischen Kontext immer noch nicht in dem Maße anerkannt, das notwendig wäre, um die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler:innen adäquat unterstützen zu können. Obwohl die Umsetzung dieser Anerkennung im praktischen Kontext der Lehrperson obliegt, ist es sinnvoll eine theoretische Fundierung zu schaffen, die ein Verständnis dafür eröffnet, welche Wirkmacht der Körper vor allem auch junge Menschen und ihr Verhalten hat. Ausgehend von der Omnipräsenz des Körpers macht es sich die philosophische Strömung der Leibphänomenologie zur Aufgabe, in der Betrachtung des *Leibes* und der *Leiblichkeit*, nicht den Körper als reine äußerliche Hülle, sondern vor allem seine Rolle im Prozess des *Erfahrens* und *Wahrnehmens* zu zentrieren. Somit wird mit „dem Leibbegriff [...] eine Dimension körperlichen Daseins benannt, die nicht in einem objektivistischen oder materialistischen Körperverständnis aufgeht, sondern aufs engste mit der

Kategorie der Erfahrung verbunden ist.“ (ebd.) Diese Erfahrungen des Leibes wirken auf den dahinterstehenden Menschen und in weiterer Folge auf die Gesellschaft, nicht neutral, sondern erzeugen unterschiedliche Emotionen, woraus sich eine „Wechselwirkung zwischen Leib und Seele“ (Schöpf 2019: 273) ergibt. Die „Erkenntnisbedeutung“ (274) steht nicht für sich allein, vielmehr wird sie durch eine „wertend- handlungsrelevante Bedeutung [...]“ (ebd.) ergänzt und komplettiert. „Damit haben wir den Leib, wie er einem personal erlebenden Subjekt erscheint. Für dieses trennt sich nicht Bewußtseinsintention und Leibobjekt, sondern es erfaßt eben verleiblichte Intentionen.“ (ebd.) In weiterer Folge entwickelt und stabilisiert sich aus den jeweiligen Erfahrungen, wie sie das Subjekt beeinflussen und unter Mitwirkungen der „Personengemeinschaft“ (ebd.) die Persönlichkeit. Es ist vor allem die Schulzeit, die von den unterschiedlichsten Entwicklungsphasen der Kinder und Jugendlichen geprägt ist, und die unweigerlich einen immensen Einfluss auf dieselben hat, in der die Kinder aufgrund des gravierenden Umbruchs in Bezug auf den Leib und seine Empfindungen, einen steinigen Weg in Richtung des *Selbst*, antreten. Daraus ergibt sich für den Umgang mit Schüler:innen die Notwendigkeit der Zentrierung des körperlichen und darauf aufbauend des seelischen Befindens, das aufgrund der priorisierten Funktion der Wissensvermittlung, stets im Schatten der kognitiven Komponente der Institution Schule steht.. Hervorgebracht werden sollen Teilnehmer:innen einer Gesellschaft, die gleichsam zum Erhalt, aber auch zur Weiterentwicklung des System beitragen sollen. Während neues Wissen und Fähigkeiten ohne Frage einen essenziellen Part in der Schullaufbahn spielen müssen, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich bei den Kindern und Jugendlichen um Individuen handelt, die sich nicht nur durch ihren sozioökonomischen oder kulturellen Hintergrund unterscheiden, sondern vor allem auch, durch ihre subjektive Leiblichkeit und deren Empfindungen geprägt sind, die sich auf die Eigen- und Fremdwahrnehmung auswirken. Obwohl sich die Schule als Organ zur Hervorbringung von selbstdenkenden, selbstständigen und vor allem *selbstbewussten* Menschen sieht, wird verkannt, dass durch die alleinige Präsentation von Wissen und Fakten, dieses Ziel nicht erreichbar ist. Trotz theoretischer Vorsätze wird konsequent ausgeklammert, dass Kinder und Jugendliche nicht schlichtweg leere Boxen sind, die beliebig mit Wissen gefüllt werden können, sondern, dass die Aufnahme und Auseinandersetzung mit kognitiven Inhalten stets an die einzelne Person *an sich* geknüpft sind. Der sich im Wandel befindende junge Körper, der oftmals schon aufgrund der zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben, an seine Grenzen gerät, muss in seiner Subjektivität gesehen werden, um ein *erfolgreiches* Bildungserlebnis schaffen zu können. Gerade die über eine Vielzahl von Entwicklungsschritten andauernde Schulzeit stellt Kinder und Jugendliche oftmals vor

Herausforderungen, die relativ wenig mit Vokabeln oder mathematischen Formeln zu tun haben. Aus der Beschränkung auf die kognitive Weiterentwicklung von Kindern und Jugendlichen resultiert eine Missachtung davon abweichender, vor allem persönlichkeits- und identitätsstiftender Faktoren, die in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen essenziell sind. „Die Übertonung des Kognitiven geht ungerechtfertigterweise zu Lasten von ethischen, emotionalen, ästhetischen, sowie physischen Bildungsaspekten, die ebenfalls zum gelingenden Menschsein dazu gehören. Bildung wird insofern auf einen Bruchteil ihrer selbst reduziert [...]“ (Haas 2018: 11). „[D]ie noch bruchstückhafte Realität“ (Fend 2003: 65) und die daraus resultierenden Herausforderungen für die Lernenden werden im Zuge der Hyperfokussierung auf Wissensinhalte und *Kernkompetenzen* verkannt, vor allem in Bezug auf die sich im Wandel befindenden Physis, und dem damit einhergehendem Wechselspiel zwischen Entfremdung und einer Annäherung an das eigene Selbst, das durch Außenstehende durchaus stark beeinflusst werden kann. Für eine Diskussion über die Anerkennung der Körperlichkeit im schulischen Kontext, und warum eine solche unerlässlich für eine Institution ist, die es sich zum Auftrag macht, Kinder und Jugendliche in den Prozessen der Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen bietet es sich an, die philosophische Strömung der Phänomenologie zu Rate zu ziehen, da diese nicht nur den individuellen Körper zentriert, sondern vor allem seine Möglichkeiten als Leib mitbedenkt. Der Körper wird somit nicht als rein äußerliche Hülle gesehen, sondern seine Wirkmächtigkeit im Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen, vor allem auch im Zuge der Ausformung einer eigenen Identität, kann beachtet werden. Während ein kollektives Einverständnis darüber herrscht, dass Schüler:innen im Zuge ihrer schulischen Laufbahn auf dem Weg ihrer kognitiven Entwicklung bestmöglich begleitet werden sollen, fehlt das Bewusstsein dahingehen, dass eine vollständige Entwicklung nicht allein auf der Wissensebene stattfinden kann, sondern, dass der Körper, als Ausdruck unserer inneren Vorgänge, ebenso relevant ist. Integriert man eine leibphänomenologische Betrachtungsweise in die Pädagogik, kann den Lernenden auf einer völlig neuen Ebene begegnet werden, die ermöglicht, dass sie sich von ihrem Gegenüber wahrgenommen fühlen. Während Merlau-Pontys Grundthesen der Phänomenologie hilfreich dafür sein können, einen Einblick in die Mechanismen des menschlichen Leibes zu erhalten, indem dieser als die Schnittstelle desselben zwischen der Außenwelt und dem eigenen Selbst repräsentiert, sind es vor allem die lebensweltlichen Erweiterungen von Beauvoir, die im schulischen Kontext momentan noch zu wenig Beachtung finden. Es mag zunächst vielleicht etwas weltfremd wirken, für die Implementation von philosophischen Theorien als Handlungsmodell für die Schulpraxis zu plädieren, übersetzt man die theoretischen

Überlegungen Beauvoirs jedoch in Hinblick auf das System Schule, zeugen ebenjene von einer großen Nähe zur Lebenswelt der Schüler:innen. Die Welt der Kinder und Jugendlichen ist aufgrund ihrer sich im Wandel befindenden Körperlichkeit eine sensible, die durch den nicht vermeidbaren Austausch mit der Außenwelt stark beeinflusst werden kann. Eine Missachtung der Zeichen des Körpers, einerseits jener, die sich aus der biologischen Entwicklung ergeben, andererseits aber auch solcher, die als Reaktion auf das Gegenüber beobachtet werden können, zeugt von Ignoranz gegenüber den Kindern und Jugendlichen und ihrer individuellen Persönlichkeit. Die Lehrperson als das *Andere* muss sich ihrer Rolle und ihrer Wirkmächtigkeit bewusst sein, um ihr Gegenüber bestmöglich unterstützen zu können.

## 6. Quellenverzeichnis

Abraham, Anke. „Geschlecht als Falle? Körperpraxen von Mädchen und Jungen im Kontext begrenzender Geschlechternormen“. *Jugend und Körper. Leibliche Erfahrungswelten*. Hrsg. Yvonne Niekrenz, Matthias D. Witte Weinheim und München: Juventa Verlag, 2011, 241-255.

Alloa, Emmanuel; Bedorf, Thomas; Grüny, Christian; Klass, Tobias Nikolaus (Hrsg.). *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts*. Frankfurt am Main: Mohr Siebeck, 2019.

Baumeister, Horst. „Leib, der ich bin – Körper, den ich habe“. *Essstörungen. Klinische Behandlungskonzepte und praktische Erfahrungen*. Hrsg. Monika Vogelsang, Petra Schuhler, Manfred Zielke. Lengerich: Pabst Science Publishers. 2005, 11-19.

Beauvais, Clémentine. „Simone de Beauvoir and the Ambiguity of Childhood“. *Paragraph* 38(3). 201), 329-346.

Beauvoir, Simone de. *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1994.

Bermes, Christian. *Maurice Merleau-Ponty. zur Einführung*. Hamburg: Junius, 1998.

Berngruber, Anne; Gaup, Nora; Lüders, Christian. „Jugendlich, erwachsen oder doch „dazwischen“? Die biografische Selbstwahrnehmung junger Menschen im Kontext der Debatte um emerging adulthood“. *Diskurs Kinder- und Jugendforschung* 4. 2020, 385- 400.

Braun, Karl- Heinz. „Entwicklungsaufgaben“. Hrsg. Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen, Hans-Uwe Otto. *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 2020, 155- 167.

Breil, Patrizia. *Körper in Phänomenologie und Bildungsphilosophie. Körperliche Entfremdung bei Merleau- Ponty, Waldenfels, Sartre und Beauvoir*. Opladen: Budrich, 2021.

Bronstein, Catalina. „Is this my body? Dealing with the uncanny in adolescence.“ *The International Journal of Psychoanalysis* 100 (69). 2019, 1358- 1370.

Brown, Monica R.; Higgins, Kyle; Pierce, Tim, Eunsook, Hong, Colleen Thoma. „Secondary Students’ Perception of School Life with Regard to Alienation: The Effects of Disability Gender and Race.“ *Learning Disability Quarterly* 26(4). 2003, 227- 238.

Budde, Jürgen; Weuster, Nora. „Persönlichkeitsbildung in der Schule. Potential oder Problemfall?“. *Schulpädagogik heute* 13, <https://www.uni->

[flensburg.de/fileadmin/content/zentren/zebuss/dokumente/projekte/persoenelichkeitbildung-in-der-schule-potenzial-oder-problemfall.pdf](https://www.flensburg.de/fileadmin/content/zentren/zebuss/dokumente/projekte/persoenelichkeitbildung-in-der-schule-potenzial-oder-problemfall.pdf) (20.09.2022), 2016.

Butler, Judith. „Simone de Beauvoir: Witness to a Century.“ *Yale French Studies* 72. 1986, 35-49.

Ecarius, Jutta; Eulenbach, Marcel (Hrsg.). *Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer, 2012.

Ekweariri, Dominic Nnaemeka. *Phänomenologie des Leibes und der Leiblichkeit bei Marc Richir*. Heidelberg/Berlin: J.B. Metzler, 2023.

Eremit, Birtta; Weber, Kai F. *Individuelle Persönlichkeitsentwicklung: Growing by Transformation. Quick Finder – Die wichtigsten Tools im Business Coaching*. Wiesbaden: Springer, 2016.

Erhard, Dominik. „Simone de Beauvoir.“ *philosophie Magazin*. <https://www.philomag.de/philosophen/simone-de-beauvoir> (06.03.2023), 2023.

Eschenbeck, Heike; Knauf, Rhea-Katharina. „Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung“. *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Hrsg. Arnold Lohaus. Bielefeld: Springer. 2018, 24-50.

Fend, Helmut. *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske + Budrich, 2003.

Fiebertshäuser, Barbara. „Statuspassage Erwachsenwerden und weitere Einflüsse auf die Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern“. *Bausteine einer Bildungstheorie*. Hrsg. Barbara Schenk. Wiesbaden: Springer VS. 2005, 127-144.

Flatscher, Matthias. „Sich je schon entzogen. Bemerkungen zu Merleau-Pontys Verständnis von Inter-Subjektivität“. *Das Fremde im Selbst – das Andere im Selben. Transformationen der Phänomenologie*. Hrsg. Matthias Flatscher, Sophie Loidolt. Würzburg: Königshausen & Neumann. 2010, 83-112.

Frankhauser, Regula; Kaspar, Angela. „Der bewegte Körper im Unterricht: zwischen medialer Inszenierung und Manifestation des Leiblichen“. *ZISU - Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 6. 2017, 53- 67.

Gallagher, Shaun; Zahavi, Dan. „Phenomenological Approaches to Self- Consciousness“. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Hrsg. Edward N. Zalta, Uri Nodelman. 19.02.2005. <https://plato.stanford.edu/entries/self-consciousness-phenomenological/> (05.10.22).

Geuenich, Stephan; Krenz- Dewe, Daniel; Niggemann, Janek; Pfützner, Robert; Witek, Kathrin (Hrsg.). *Wozu brauchen wir das? Bildungsphilosophische und pädagogische Praxis*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 2016.

Göppel, Rolf. „Erwachsenwerden. Der pubertierende Körper aus bio-psycho-sozialer Perspektive“. *Jugend und Körper. Leibliche Erfahrungswelten*. Hrsg. Yvonne Niekrenz, Matthias D. Witte Weinheim und München: Juventa Verlag, 2011, 23-40.

Gugutzer, Robert. *Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch- soziologische Untersuchung zur personalen Identität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2002.

Giuliani, Regula. „Der übergangene Leib: Simone de Beauvoir, Luce Irigaray und Judith Butler". *Phänomenologische Forschungen, Neue Folge* 2(1). 1997, 104-125.

Günther, Marga. „Adoleszenz und Schule – Adoleszente Bildungsprozesse ermöglichen“. *Figurationen spätmoderner Lebensführung*. Hrsg. Katarina Busch, Susanne Benzel, Benedikt Salfeld, Julia Schreiber. Wiesbaden: Springer VS. 2020, 85- 104.

Haas, Tobias. *Leib- körperliche Dimensionen von Bildung. Sichtweisen auf verborgene Aspekte im schulischen Kontext*. Berlin: Logos, 2018.

Hall, Stuart. *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften*. Hamburg: Argument Verlag, 1994.

Haneberg, Björn. *Leib und Identität: die Bedeutung der Leiblichkeit für die Bildung der sozialen Identität*. Würzburg: Ergon- Verlag, 1995.

Havinghurst, Robert J. *Developmental Tasks and Education*. New York: Longman, 1981.

Heinämaa, Sara. „Simone de Beauvoir’s Phenomenology of Sexual Difference.“ *The Philosophy of Simone de Beauvoir. Critical Essays*. Hrsg. Margaret A. Simons. Bloomington: Indiana University Press 2006, 20-41.

Hengehold, Laura. „Die Philosophie der Individuation bei Simone de Beauvoir“. *bpb: Bundeszentrale für politische Bildung*. 13.12.2019. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/302123/die-philosophie-der-individuation-bei-simone-de-beauvoir/> (23.07.23).

Herb, Karlfriedrich. „Die Wiederentdeckung des Körpers. Sartre und Merleau-Ponty über konkrete Intersubjektivität.“ *Phänomenologische Dimension der Bildungsanthropologie*. Hrsg. Barbara Weber, Bernhard Stalla und Petra Merkel- Trinkwalder. Regensburg: Roderer. 2005, 38- 54.

Hobmair, Hermann (Hrsg.). *Psychologie*. Köln: Bildungsverlag EINS, 2013. New York: Routledge, 2019.

Horstkemper, Marianne; Tillmann, Klaus- Jürgen (Hrsg.). *Sozialisation und Erziehung in der Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2016.

Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun. *Developmental Tasks in Adolescence*. New York: Routledge, 2019.

Juranek, Markus. *Das österreichische Schulrecht. Einführung in die Praxis*. Wien: Verlag Österreich, 2016.

Keusch, Juliane. „Leiblichkeit und Lebendigkeit in der Phänomenologie Merleau- Pontys.“ *Das Leben im Menschen oder der Mensch im Leben?* Hrsg. Thomas Ebke und Caterina Zanfi. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. 2017, 437- 454.

King, Vera. „Der Körper als Bühne adoleszenter Konflikte. Dimensionen der Vergeschlechtlichung“. *Jugend und Körper. Leibliche Erfahrungswelten*. Hrsg. Yvonne Niekrenz, Matthias D. Witte Weinheim und München: Juventa Verlag, 2011, 79- 92.

Kinne, Tanja. „praxis.macht.körper Different konstruierte Körperlichkeit in der Schule“. *Behindertenpädagogik* 2/58 (2019): 168- 183.

Konnertz, Ursula. „Simone de Beauvoir: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau“. *Schlüsselwerke der Genderforschung*. Hrsg. Martina Löw, Bettina Mathes. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2005, 26-58.

Kraus, Anja (Hrsg.). *Körperlichkeit in der Schule – Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie. Band I*. Oberhausen: Athena, 2008.

Kraus, Anja (Hrsg.). *Körperlichkeit in der Schule – Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie. Band II*. Oberhausen: Athena, 2009.

Kraus, Anja (Hrsg.). *Körperlichkeit in der Schule – Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie. Band IV*. Oberhausen: Athena, 2011.

- Kristensen, Stefan. „Merleau-Ponty: Körperschema Und Leibliche Subjektivität“. *Leiblichkeit, Begriff, Geschichte, und Aktualität eines Konzepts*. Hrsg. Emmanuel Alloa, Thomas Bedorf, Christian Güny, Tobias Nikolaus Klass. Tübingen: Mohr Siebeck. 2012, 23-36.
- Kruks, Sonia. „Women’s ‘Lived Experience’: Feminism and Phenomenology from Simone de Beauvoir to the Present“. *The SAGE Handbook of Feminist Theory*. Hrsg. Mary Evans, Clare Hemmings, Marsha Henry, Hazel Johnstone, Sumi Madhok, Ania Plomien, and Sadie Wearing. New York: SAGE Publications 2014, 75-92.
- Kugler, Thomas. „Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität. Queere Jugendliche zwischen Vulnerabilität und Ressourcen.“ *Jugendhilfe* 55(4). 2017, 364- 371.
- Langer, Antje; Richter, Sophia; Friebertshäuser, Barbara. *(An)Passungen. Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule – ethnographische Studien*. Baltmannsweiler: Schneider, 2010.
- Lindemann, Gesa. *Das paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl*. Frankfurt am Main: Fischer, 1993.
- Lohaus, Arnold. *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Berlin:Springer, 2018.
- Lubienetzki, Ulf; Schüler- Lubienetzki, Heidrun. *Was wir uns wie sagen und zeigen. Psychologie der menschlichen Kommunikation*. Berlin: Springer Nature, 2020.
- Lüsebrink, Hans- Jürgen. *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: J.B. Metzler, 2016.
- Magyar-Haas, Veronika. „Körper/Leib“. *Hand Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Hrsg. Gabriele Weiß, Jörg Zirfuß. Wiesbaden: Springer VS. 2020, 3-16.
- Merleau-Ponty, Maurice. *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: DeGruyter, 1974.
- Merleau-Ponty, Maurice. *Die Struktur des Verhaltens*. Berlin/New York: DeGruyter, 1976.
- Meyer- Drawe, Käte. „Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß“. *Zeitschrift für Pädagogik* 45. 1999, 329- 336.
- Moi, Toril. *Feminist Theory and Simone de Beauvoir*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.
- Moser, Susanne. *Freiheit und Anerkennung bei Simone de Beauvoir*. Tübingen: edition diskord, 2002.
- Ötsch, Walter. „Objekte als virtuelle Hüllen. Beispiele aus der griechischen Antike.“ *Internetzeitschrift für Kulturwissenschaften* 15. 2005.

- Natanson, Maurice. „Phenomenology, Anonymity and Alienation“. *New Literary History* 10(23). 1979, 533-546.
- Neuenschwander, Markus. *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern: Haupt, 1996.
- Niekrenz, Yvonne; Witte, Matthias D. (Hrsg.). *Jugend und Körper. Leibliche Erfahrungswelten*. Weinheim und München: Juventa Verlag, 2011.
- Pallitsch, Lukas. „Auf der Reise vom Ich zum Du: Das Dialogische als pädagogisches Prinzip“. *phpublico. Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung* 6. 2020, 33- 40.
- Pfab, Antje. *Ich und die Anderen. Der Einfluss von Selbst- und Fremdbildern auf den beruflichen Alltag*. Berlin: Springer Nature, 2020.
- Plessner, Helmuth (Hrsg.). *Philosophische Anthropologie*. Frankfurt am Main: Fischer, 1970.
- Pollmanns, Claas; Rudolfi, Markus; Schulz, Andreas. „Entfremdung“. *Soziologiemagazin* 10(2), 2017.
- Quenzel, Gudrun. „Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolg.“ *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. Wiesbaden: Springer. 2010, 123- 136.
- Rendtorff, Barbara. „Jugend, Geschlecht und Schule“. *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Hrsg. Jörg Hagedorn. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2014, 283-289.
- Richter-Unruh Anette ; Doerfer, Jürgen; Schwab, Karl Otfried. „Körperliche Entwicklung im Jugendalter“. *Jugendmedizin*. Hrsg. Bernhard Stier, Nikolaus Weissenrieder, Karl Otfried Schwab. Berlin: Springer. 2018, 3-18.
- Rorarius, Winfried. „Das Sprachverständnis von Maurice Merleau-Ponty“. *Zeitschrift für Theologie und Kirche*, 72(1). 1975, 69-94.
- Rubin, Gayle. „The Traffic in Women: Notes on the “Political Economy“ of Sex. *Toward and Anthropology of Women*. Hrsg. Rayna R. Reiter. New York: Monthly Review Press. 1975, 157-210.
- Sandmeier, Anita. „Selbstenwicklung von Jugendalter ins frühe Erwachsenenalter. Eine geschlechtsspezifische Analyse“. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 25(1). 2005, 52-66.

Schmitz, Hermann. *Was ist neue Phänomenologie?* Rostock: Ingo Koch. 2003.

Schneider, Christoph. „Die Fremden, Fremdheit und Entfremdung“. *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder*. Hrsg. Beate Blank, Süleyman Gögercin, Karin E. Sauer, Barbara Schramkowski. Berlin: Springer, 2018, 233 – 242.

Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, 2012.

Schöpf, Alfred. „Das Leib- Seele- Problem in phänomenologischer und psychoanalytischer Sicht“. *Philosophisches Jahrbuch* 93(03), [http://philosophisches-jahrbuch.de/wp-content/uploads/2019/03/PJ93\\_S272-285\\_Sch%C3%B6pf\\_Das-Leib-Seele-Problem-in-ph%C3%A4nomenologischer-und-psychoanalytischer-Sicht.pdf](http://philosophisches-jahrbuch.de/wp-content/uploads/2019/03/PJ93_S272-285_Sch%C3%B6pf_Das-Leib-Seele-Problem-in-ph%C3%A4nomenologischer-und-psychoanalytischer-Sicht.pdf) (08.01.2023), 2019, 272- 285.

Stronski, Susanne M. „Körperbild bei Jungen und Mädchen in der Pubertät“. *Jugendmedizin*. Hrsg. Bernhard Stier, Nikolaus Weissenrieder, Karl Otfried Schwab. Berlin: Springer. 2018, 25-30.

Stoller, Silvia. *Existenz – Differenz – Konstruktion: Phänomenologie der Geschlechtlichkeit bei Beauvoir, Irigaray und Butler*. Paderborn/München: Fink, 2010.

Schulorganisationsgesetz (SchOG). <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgb/I/2022/165>. (01.02.2023), 1962/2022.

Thomsen, Tamara; Lessing, Nora; Greve, Werner, Dresbach, Stefanie. „Selbstkonzept und Selbstwert“. *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Hrsg. Arnold Lohaus. Bielefeld: Springer. 2018, 91-112.

Thyen, Ute; Konrad, Kerstin. „Psychosoziale Entwicklung in der Adoleszenz“. *Jugendmedizin*. Hrsg. Bernhard Stier, Nikolaus Weissenrieder, Karl Otfried Schwab. Berlin: Springer. 2018, 19-24.

Tschiggerl, Martin; Walach, Thomas (Hrsg.). *Brennpunkte. Interviews zu Lebenswelten von Kindern in Wien*. Wien: Ferstl & Perz, 2017.

Uhlendorff, Uwe. „The Concept of Developmental- Tasks and its Significance for Education and Social Work“. *Social Work & Society* 2(1). 2004, 54-63.

Waldenfels, Bernahrd. „Das Problem der Leiblichkeit bei Merleau-Ponty.“ *Philosophisches Jahrbuch* 75. 1967, 347-365.

Waldenfels, Bernhard. *Grenzen der Normalisierung. Studien zu einer Phänomenologie des Fremden 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998.

Waldenfels, Bernhard. *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000.

Waldenfels, Bernhard. „Das Fremde denken.“ *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 4. 2008, 361- 368.

Young, Iris Marion. *On Female Body Experience: Throwing Like a Girl and Other Essays*. New York/Oxford: Oxford University Press, 2005.

Zahavi, Dan. *Self-Awareness and Alterity: A Phenomenological Investigation*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1999.