http://www.diva-portal.org

Postprint

This is the accepted version of a chapter published in *Interdisziplinäre Videoanalyse: Rekonstruktionen einer Videosequenz aus unterschiedlichen Blickwinkeln*.

Citation for the original published chapter:

Kraus, A. (2018)
Was sich wie an Praktiken zeigt: eine Studie zur Performativität und Phänomenologie von sozialem und sozial distanziertem Handeln
In: Maud Hietzge (ed.), *Interdisziplinäre Videoanalyse: Rekonstruktionen einer Videosequenz aus unterschiedlichen Blickwinkeln* (pp. 231-254). Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation

N.B. When citing this work, cite the original published chapter.

Permanent link to this version:
http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-73592

In: Hietzge, M. (Hg.): Interdisziplinäre Videoanalyse. Rekonstruktionen einer Videosequenz aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, 231-254.

Was sich wie an Praktiken zeigt - eine Studie zur Performativität und zur Phänomenologie von sozialem und sozial distanziertem Handeln

Anja Kraus

Abstract

An der vorliegenden Videosequenz springt die wohlbekannte Tatsache förmlich ins Auge, dass Nähe und Distanz, Inklusion und Exklusion, Akzeptanz und Ablehnung, Angepasstheit und Protest, kurz diverse Formen der An- und Abwesenheit, zentrale Strukturmomente des sozialen Lebens resp. sozialer und sozial distanzierter Praktiken sind.

Zugleich sind An- und Abwesenheit prägnante Kennzeichen methodischer Verfahren (vgl. Fuery 1995). In meinem Beitrag wird dies für die leibphänomenologische Methodologie sowie für methodologische Schlussfolgerungen gezeigt, die sich aus dem aktuellen Performativitätsdiskurs ableiten lassen. - Worin bestehen unter empirischer Perspektive Parallelen und wo Unterschiede zwischen den beiden Methodologien? Was ergibt sich daraus für die Analyse der vorliegenden Videosequenz? Was kann diese Filmanalyse zur näheren Bestimmung der beiden methodologischen Ansätze beitragen?

Die Analyse der Filmsequenz gilt also nicht allein deren Themen (wie etwa Schulhofgestaltung, Pausenaktivitäten etc.). Sie ist auch mit methodologischen und methodischen Fragen befasst, und zwar erstens mit solchen, die an den aktuellen Diskussionsstand einer phänomenologisch ausgerichteten Praktikenforschung anschließen, Zweitens geht es um Fragen, die mit einer Praktikenforschung verbunden sind, die am aktuell geführten Performativitätsdiskurs orientiert ist. Die Darlegung dieser beiden Ansätze wird daher in diesem Beitrag einen relativ großen Raum einnehmen.

1. Einleitung: Praktikenforschung in den Sozialwissenschaften

Nach der sog. „Alltagswende“ in den Sozialwissenschaften (vgl. Böhme 2004: 136f.) wird Kultur nicht mehr primär von Kulturgütern und Kulturtechniken, von festgelegten Ordnungen bzw. vom professionellen Agieren sekundärer Sozialisationsagent-inn-en (Bildungsinstitutionen, Pädagog-inn-en etc.) her bestimmt, auch wenn letzte nach wie vor als die privilegierten Vermittler-innen kulturellen Wissens gelten. Im Zentrum des Forschungsinteresses steht vielmehr das Alltagswissen der diversen Akteure im Feld. Dabei wird davon ausgegangen, dass alltägliche Handlungserwartungen und -ketten an kulturellen Wissensbeständen orientiert sind. Letzte seien auf alltägliche Interaktionen zurückzuführen, aus denen sie emergierten, von denen her sie sich ausdifferenzierten und sich verfestigten; im Krisenfall auch reinterpretiert und transformiert würden. Kultur wird in diesem Zusammenhang, nach Harry Collins (1989, zit.n. Lutter & Reisenleitner 1998, S.61f.), als „[…] eine Vielfalt diskursiver Praktiken […verstanden, die] nicht neutral, sondern intern

hierarchisiert sind und ein komplexes Geflecht an bedeutungsproduzierenden Orten mit verschiedenen Zentren und Interessen bilden.“ Im Blickpunkt stehen demnach die Teilnahme und Teilhabe der Akteure an sozialen Praktiken und deren Rahmungen. Praktiken werden dabei als ein stückweit von den Akteuren abgelöst gedacht. Wir *partizipierten* an - materiell eingebetteten und lokal situierten - Praktiken (ebd.); die Praktiken, so stellt Thomas Alkemeyer (2006: 121) heraus, übergriffen die Intentionalität(en) der einzelnen Akteure. Ein handelndes Individuum klinke sich in ein bestehendes Handlungsgeschehen gewissermaßen ein, mit dem sein Handeln korrespondiere, interagiere und/oder synchronisiert sei etc. (vgl. dazu auch Arendt 1981: 172ff). So werde das vorgefundene Handlungsgeschehen auf performative Art und Weise iteriert, modifiziert oder blockiert etc., und vor allem rekontextualisiert.
Im Bereich der Pädagogik meint der Fokus auf (kulturelle) Praktiken somit keine normative Sicht, wie der Rekurs auf Praxis es nahelegen könnte - etwa im Sinne von Praktikabilität. Es wird damit im Feld pädagogischer Praxis und Forschung auch nicht intendiert, „[…] die Welt der anderen mit deren Augen zu sehen, sondern [es geht darum, A.K.] diese Weltsichten als ihre gelebte Praxis zu erkennen“ (Amann & Hirschauer 1997: 24). Im Blickpunkt steht die Auffassung, dass, und die Frage, wie das Bezugsgewebe von Handeln in den Praktiken zum Vorschein und ins Spiel kommt.
Diesem in methodologischer Hinsicht für die empirische Forschung wegweisenden Gedanken begegnen wir, mit etwas unterschiedlichen Akzentsetzungen, sowohl im Performativitätsdiskurs als auch in der (leib-) phänomenologischen Theoriebildung.

1.1 Zu „Performativität“ und „Performanz“

Grundsätzlich wird zwischen Performanz und Performativität unterschieden.
„Performanz“ bezeichnet die Prozesshaftigkeit eines Vollzugs, einer Durchführung oder einer Konstruktion, wobei Iris Dirksmeier & Peter Helbrecht (2008: 5) allerdings kritisieren „[…] that a valid semantics of the term does not exist“.
Zunächst wird davon ausgegangen, dass das von Schauspieler-inne-n einstudierte sichtbare Handlungsgeschehen im Theater bzw. in einer (theatralen) Aufführung[1] performativ ist (vgl. Wirth 2002: 39). Mit dem nicht festgelegten und weitgehend ergebnisoffen gestalteten Aufführungsmodus der künstlerischen Performance (vertreten durch Künstler wie Allan Kaprow, Joseph Beuys etc.) als eine Form der Aktionskunst, die sich explizit von der Kunstform Theater absetzt, kam es zu einer Erweiterung des Begriffs der Performanz, mit dem heute sogar „[…] Vogelschwärme; Handy-Dating-Services; Internet-Communities; Demonstranten, die Polizeieinheiten mit der Strategie `Out of Control´ überlisten,“ beschrieben werden (vgl. www.sfb-performativ.de). Sämtliche performative Prozesse zeichnen sich durch Interpretationsspielräume aus, bis hin dazu, dass sie gar keiner zentralen Führung unterstehen und keinem Masterplan folgen.
„Performativität“ bezeichnet daher die Art und Weise, *wie* sich ein Prozess vollzieht, der nach keinem vorab feststehenden Muster abläuft. In den nicht vorgeplanten, vordisponierten und streng folgerichtig sich vollziehenden performativen Prozessstrukturen kann es bspw. zu kurzzeitigen Korrespondenzen, zu einem temporären Zusammenspiel oder zu Synchronisierungen mit anderen Vorgängen kommen. - Es versteht sich von selbst, dass performative Prozesse nicht gut abbildbar sind (ebd.). Dennoch können sie stark ausgeprägte und anhaltende Effekte zeitigen.

[1] Dies kann sich „[…] ebenso auf das ernsthafte Aufführen von Sprechakten, das inszenierende Aufführen von theatralen oder rituellen Handlungen, das materiale Verkörpern von Botschaften im ´Akt des Schreibens´ oder auf die Konstitution von Imaginationen im `Akt des Lesens´ beziehen.“ (Wirth 2002: 9).

1.1.1 Zur Performativität sozialer Situationen

In Hinblick auf die Medialität und Wirkung performativer Geschehen unterscheidet Sibylle Krämer (2004) die universalisierende, die korporalisierende und die iterabilisierende Performativität.

Als „universalisierende Performativität“ bezeichnet sie das von John L. Austin erkannte Phänomen, dass im Sprechen nicht nur Gegenstände benannt, sondern auch soziale Tatsachen hervorgebracht werden. Ein Beispiel dafür sind die begrüßenden Worte, mit denen sich Personen in einer ganz spezifischen Art und Weise gegenseitig in Empfang nehmen und damit eine soziale Tatsache herstellen.

Mit „iterabilisierende Performativität“ werden die Wirkungen und Effekte von gesprochenen oder schriftlichen Äußerungen bezeichnet. Ein performatives Zeichen „[…] produziert und verwandelt eine Situation, es wirkt.“ (Derrida 2001: 32f.). Mit diesem Hinweis lenkt Jacques Derrida den althergebrachten Blick vom vermeintlich feststehenden Bedeutungsgehalt der Zeichen weg. In Analogie zur Schrift seien Sprechakte in ihrem Gebrauch vielmehr durch eine potentiell infinite Wiederholung resp. durch ihre Rezitier- und Rekontextualisierbarkeit gekennzeichnet und näher bestimmt. Jenseits von Wiederholung entstünden gar keine Bedeutungen. Dabei werde in einer Iteration nicht etwas Vorgängiges, bereits in einer anderen Ordnung Existierendes nur ausgedrückt und repräsentiert. Vielmehr sei mit der Wiederholung eine Transformation verbunden. In einer modifizierenden Wiederholung würden eine Sache bzw. ihre Aspekte in gewissem Sinne sogar erst performativ hervorgebracht. Iterabilisierende performative Ereignisse ließen sich weder vollständig intendieren, noch seien sie (in jeder Hinsicht) prognostizierbar. Sie könnten aktiv und intentional herbeigeführt werden, enthielten aber immer auch pathische[2] Anteile und seien kontingente Widerfahrnisse.

Über die „korporalisierende Performativität“ schreibt Krämer: „In der Materialität, der Korporalität, der Präsenz und Ereignishaftigkeit von Zeichen wird etwas wirksam, was die Ordnung des Zeichens unterminiert bzw. überschreitet, somit als Repräsentations- oder Ausdrucksgeschehen angemessen nicht mehr zu verstehen und zu beschreiben ist.“ (Krämer 2004: 20) Das Physische habe in einem sozialen Handlungsgeschehen in der Regel keinen hinter dem Sichtbaren liegenden Sinn bzw. keinen repräsentativen Charakter. Dennoch kämen auf der Ebene des Körperlichen stets ereignishaft auch Bedeutungen auf die Akteure zu. Ein solches Sinngeschehen sei weder vollständig steuerbar noch antizipierbar. - Als Beispiel lässt sich die empirische Studie von Annegret Harendt & Dana Sprunk (2010) anführen, die zeigt, dass allein durch die reale Präsenz von sog. „Weltenkennern“ an dem Ort, den sie im Rahmen einer Fernsehdokumentation kommentieren, bereits Evidenz erzeugt werde. Allein durch die Präsenz der namhaften Fernsehsprecher vor Ort also würden Sinnpotentiale aktiviert und strittige Behauptungen in unstrittige Aussagen verkehrt.

Es sind kaum Praktiken denkbar, die nicht zumindest ansatzweise performativ sind.

In letzter Konsequenz wird sogar angenommen, dass ein Subjekt durch performative Äußerungen allererst hervorgebracht wird, es der Performativität also nicht, wie es die gängige Auffassung ist, vorausgeht (vgl. Posselt 2003).

1.1.2 Zur Performativität als wissenschaftliche Kategorie

Erkenntnistheoretisch gilt: „Praktiken befinden sich nicht `hinter´ oder `unter´ den Phänomenen, sondern sie liegen an der Oberfläche“ (Breidenstein 2006: 18). Ebenso kann, zumindest in Hinblick auf soziale Praktiken, ein Zitat von Christoph Wulf & Jörg Zirfas (2007: 18) zur Performativität gelesen werden: „Performative

[2] ‚Pathisch‘ wird hier im Sinne von Bernhard Waldenfels (2000: 273f.) auf Pathos, Befinden, Zustand, Empfindung, Spüren zurückgeführt.

Wirklichkeiten sind *flache Wirklichkeiten* [Hervorh. durch C.W. & J.Z.], da sie sich primär auf das Geschehen und dessen Wirkungen konzentrieren, und es sind *reiche Wirklichkeiten* [Hervorh. durch C.W. & J.Z.], weil sie das Geschehen in Erscheinung treten lassen.“

Dabei ist Performativität nicht nur eine Beschreibungskategorie für diverse Phänomene unserer Lebenswelt, sondern auch ein wichtiger Begriff zur Beschreibung neuerer wissenschaftlicher Herangehensweisen (vgl. Wulf & Zirfas 2007).

Bspw. gründet Dona Haraway (1997, 2000) ihr wissenschaftstheoretisches Konzept auf Performativität. Damit übt sie grundsätzlich Kritik am Anspruch der Sozial- und Humanwissenschaften, (innerhalb streng gezogener disziplinärer Grenzen) bestimmen zu können, was real sei. Denn damit beanspruchten diese Wissenschaften einen Standpunkt außerhalb des real Gegebenen. Im ersten Schritt ihrer Argumentation fasst Haraway alltagsweltliche Auffassungen genauso wie Diskurse und wissenschaftliche Konzepte als „Theorien“ auf. Dabei sei, so der zweite Schritt ihrer Argumentation, alle Theorie, alles Beobachten und Schreiben, Begreifen, Verstehen und Interpretieren, auch das wissenschaftliche, nicht vollständig schlüssig strukturiert und schlicht gültig. Es befände sich vielmehr im Prozess und sei ein Vollzug. Für menschliches Denken und Handeln gelte, dass es auf performative Art und Weise an seine je spezifischen Kontexte gebunden sei.

Nicht zuletzt versteht Haraway (1997) auch das wissenschaftliche Theoretisieren und Forschen unter dem Vorzeichen des Performativen als eine soziale Praxis bzw. als ein Handeln, das sozialen Spielregeln folgt. Diese Regeln reproduziere es in veränderter, unvollständiger, einseitig akzentuierter, nicht vollständig antizipierbarer und/oder anderswie unvollendeter Form. - Dabei gelte: „Die Performativität erfasst uns in der Theoriebildung mit“ (Bramberger 2007: 104); die gesamte, also auch die wissenschaftliche Theoriebildung bestehe also in performativen Akten. Dies gelte für das methodisch abgesicherte Aufstellen und Überprüfen von Hypothesen genauso wie für die diversen Praktiken des Ermittelns und Präsentierens wissenschaftlicher Ergebnisse. In dem Versuch, diese Performativität reflexiv zu durchdringen, sei es für ein Erkenntnissubjekt grundsätzlich nicht möglich, so Haraway (2000), sich ihr gegenüberzustellen. Vielmehr entfalteten sich zwischen ihm und den Objekten Resonanzgeschehen, die wissenschaftlich in den Blick zu nehmen seien. An Konzepten, Systemen und Strategien seien von daher vor allem die Modi ihrer Genese von Interesse (resp. Kontextbedingungen, Praktiken etc.). Theorien ließen sich nicht auf bestimmte Urheber-innen zurückführen. Rekurriert wird hier vielmehr auf Foucaults Diskursbegriff als „[…] geregelte und diskrete Serien von Ereignissen“ (Foucault 1991: 38).

Dem essentialistischen Ziel *gültiger* Forschungsergebnisse und *objektiver* wissenschaftlicher Ergebnisse setzt Haraway (1995) hier eine „Theorie und Praxis der Objektivität“ entgegen. Einer solchen Forschung gibt sie auf, herauszuarbeiten, *wie* Objektivität konstruiert und hergestellt werde. Dabei soll bewusst eine „partiale Perspektive“ eingenommen werden. - Haraway (1995: 82) schreibt: “Nur eine partiale Perspektive verspricht einen objektiven Blick. Dieser objektive Blick stellt sich dem Problem der Verantwortlichkeit für die Generativität aller visuellen Praktiken anstatt es auszuklammern.“ Ihr derart auf die Wahrnehmung zentrierter Ansatz schließt auch die wissenschaftlichen Sichtweisen ein. Mit einer „partialen Perspektive“ entwickelt Haraway die Vorstellung eines sog. „situierten Wissens“ als ein umfassend bewegliches Denken, das die eigenen Kontextbezüge und -bindungen stets kritisch mitreflektiert.

Haraway referiert dabei auf den wissenschaftlichen Ansatz einer „radikalen Performativität“ (vgl. Krämer & Stahlhut 2001: 55ff.), der der Programmatik einer

Befreiung vom *Bestimmen-Wollen* und auch *–Müssen* eines Gegenstands in theoretischer und praktischer Hinsicht folgt. Wulf & Zirfas (2007: 9) sehen in diesem Anspruch eine Parallele zur Phänomenologie: „Eine performative Sichtweise verwirft eine allgemeine und totale Methode und Lesart von Realität zugunsten einer relativierenden, den Kontexten angepassten Interpretation, die eine Pluralität von idiomatischen Gesten und kontextuierenden Phänomenologien zeitigt.“ Dem Ansatz einer „radikalen Performativität“ entsprechend ist ein „[…] Ereignis in seinem Kontext zu verstehen – in einem Kontext, der von diesem Ereignis zugleich überschritten wird.“ (Wulf & Zirfas 2007: 33) Edvin Forster (2007) schreibt: „Radikale Performativität anerkennt, dass das Wissen und seine Produktion die Folgen hybrider Prozesse sind. Hybrid ist ein notdürftig eingeführter Begriff, um auszudrücken, dass mit Wissensproduktion auch bestimmte Perspektiven zu sehen mitproduziert werden, die wiederum auf die Wissensproduzent-inn-en und ihre Produktionen zurückschlagen und neue Produktionen hervorbringen. – Schließlich kommen die Humanwissenschaften, das lehrt die radikale Performativität, nicht umhin, in leidenschaftlicher Unvoreingenommenheit *der impliziten Gewalt unserer Visualisierungspraktiken* [Hervorh. durch E.F.] nachzugehen – im Namen einer konkreten Vision.“ (Forster 2007: 234)

Im Mittelpunkt einer an „radikaler Performativität“ orientierten Sozialwissenschaft steht das Anliegen, aktuale (soziale) Zusammenhänge möglichst für sich genommen und in Hinblick auf darin verborgene Potentiale einer (sozial-gesellschaftlichen) Veränderung zu ermitteln. – Akzentuiert werden hier die Potentiale, die durch einen Bruch mit einem jeweils vorgefundenen theoretischen Bestand zustande kommen. Im Besonderen findet dabei der Hinweis u.a. von Judith Butler (2003) Berücksichtigung, dass mit jeder (sozialen) Normalitätskonstruktion die Konstruktion eines Bereichs von (sozialen) Abweichungen einhergehe. Bettina Aptheker (1989: 253) formuliert die dem von Haraway entwickelten Konzept der Wissenschaftlichkeit entsprechende sozialpolitische Forderung: „[…] we have to allow for this ambiguity and paradox, respect each other, our cultures, our integrity, our dignity.“ Mit Derrida (2001) ist in dieser Beziehung davon auszugehen, dass menschliche Äußerungen in immer neuen Kontexten und mit veränderten Bedeutungen auftreten. Eine schleichende (eventuell sozial subversive) Variation in der Wiederholung biete Möglichkeiten der „Resignifikation“.

Zusammenfassend besteht die Aufgabe der sog. „performativen Wissenschaft“ nach Haraway (1995: 82) darin, Theorien zu hinterfragen, um den „Entwurfscharakter“ jeglicher, auch der wissenschaftlichen Theoriebildung aufzuzeigen. Dazu sei der notwendig performative Charakter von Theorie methodisch gestützt aufzuweisen und darzulegen.

Dies kann, so Haraway (1997), geschehen, indem im Rahmen wissenschaftlicher Theoriebildung gezielt, und zwar „performativ-strategisch“, Eingriffe in ein Forschungssetting vorgenommen, beispielsweise Alternativsettings oder -szenarien entwickelt werden.

Geschehen soll dies mit dem sozialpolitischen und emanzipatorischen Anspruch eines „nicht-sinnlosen Engagement(s) für Darstellungen“[3]. Die Analyse soll nach Haraway (1995, 1997) also von der Intention getragen sein, die Diskurse zu verändern, durch die unsere Gesellschaft geprägt wird. Das von einem hohen Grad an Reflexivität geprägte Forschungsethos verpflichtet sich dabei vor allem zur Selbstbescheidung in Hinblick auf die eigene Erklärungsmacht. Die besondere forschende Aufmerksamkeit

[3] Im Hintergrund steht das Interesse an dem konsequenten Zerstreuen der traditionellen Bilder von Weiblichkeit und deren existentiellen Konsequenzen. Das „nicht-sinnlose Engagement für Darstellungen“ gilt auch der Rehabilitierung des entmachteten menschlichen Körpers im Sinne seiner Unverfügbarkeit sowie der Herausstellung der Parallelität verschiedener Entwürfe.

auf Leerstellen und Hiatūs unseres Erkennens, liminalen Phasen und Potenzialitäten sozialer Situationen u.ä. wird hier als die Voraussetzung dafür angesehen, dass Neues emergieren kann. Es wird davon ausgegangen, dass nicht planbare Transformationen einem performativen Prozess eine neue Richtung geben. Vor diesem Hintergrund ergibt sich für eine performative Wissenschaft das folgende Gütekriterium: „Wenn ein Begriff *besser* [Hervorh. durch G.D & F.G.] ist als der vorangehende, so deshalb, weil er neue Variationen und unbekannte Resonanzen spürbar macht, ungewöhnliche Schnitte vollzieht, ein Ergebnis herbeiführt, das uns überfliegt“ (Deleuze & Guattari 1996: 35). Eingenommen werden soll also eine Sichtweise, die der „[…] Anfechtung, Dekonstruktion, leidenschaftliche[n] Konstruktion, verwobenen Verbindungen und der Hoffnung auf Veränderung von Wissenssystemen und Sichtweisen den Vorrang gibt“ (Haraway 1995: 85).
Denkbar ist nicht zuletzt, dass Neues und Ungewöhnliches unter dem Vorzeichen „radikaler Performativität“ lediglich um seiner selbst willen herbeigeführt wird.

1.2 Zur Phänomenologie

Auf der einen Seite meint Phänomen, griech. φαινόμενον das sich von sich her Zeigende und darum zweifelsfrei Beobachtbare. (Vgl. Blankenburg 1991) Das Beobachtete soll ermittelt werden, indem genau beschrieben wird, wie es sich dem Phänomenologen, der Phänomenologin zeigt. Dies geschieht mit dem Ziel, eine Sache aus sich heraus zu verstehen. Allerdings könne daraus kein Verständnis des äußeren Gegenstands selbst resultieren, sondern vielmehr das der thetischen[4] Akte, die diesen Gegenstand in einer bestimmten Weise erscheinen ließen. Herausgearbeitet werde also die Art, *wie* sich für uns Objektivität herstellt.
Auf der anderen Seite bezeichnet Phänomen etwas, das erst noch aufzudecken ist, nicht etwa, weil es verborgen wäre, sondern da es aus seinem Kontext heraus zu eruieren sei (vgl. Blankenburg 1991). Ein Phänomen wird dann nicht im Sinne eines konkreten Dings der empirischen, tatsächlichen Welt beschrieben, sondern als etwas, das bestimmten Ordnungsfunktionen folgend in Erscheinung tritt. Von wissenschaftlichem Interesse sind eben diese Ordnungsfunktionen.
Beidesmal gilt die Beschreibung des Phänomens, also die Phänomenologie, sowohl den lebensweltlichen wie auch den theoretischen Aspekten der Konstitution eines Gegenstands (vgl. Kraus 2008). Dabei wird davon ausgegangen, dass der Gegenstand in seiner phänomenologischen Beschreibung nicht aufgeht. Genauso wenig könne die Beschreibung der Phänomenalität des Gegenstands abschließend erfolgen oder Allgemeingültigkeit beanspruchen. Vielmehr gelte es, die *Differenzen* zwischen einer Sache und den verschiedenen Herangehensweisen an sie zu eruieren.
Nach leibphänomenologischer Auffassung (Waldenfels 1992, 1998, 2000 u.a.; Lippitz o.J., 1983, 1990; Meyer-Drawe 1996 u.a.) besteht die besondere Herausforderung darin, auch implizite, leibliche Konstitutionsprozesse in den Blick zu bekommen.

1.2.1 Zur Phänomenologie sozialer Situationen

In ihren Anfangen (vor und recht lange nach der Zeit des Nationalsozialismus) war die phänomenologische Forschung im Bereich der Pädagogik durch einen undogmatischen Umgang mit Forschungsmethoden und durch die vorwiegend deskriptive Analyse vielfältiger und komplexer vorrationaler und (dennoch)

[4] Erfahrung wird nicht anhand eines einheitlichen Bewusstseins, sondern durch vielfältige Akte der Sinnstiftung, sog. „Noesen“ (Husserl 1950: 88) bestimmt. Allein „Noesen“ sind nach Auffassung Husserls apodiktisch gegeben. Das jeweils Gegebene ist also das Ergebnis von Sinn verleihenden „thetischen Akten“. Diese konstituieren einen Gegenstand in seinen Seinsmodalitäten als sinnhaftes Sosein, als ein sog. „Noema“. Die Dinge der äußeren Welt wie ein Baum oder ein Haus sowie unsichtbare Bedeutungsträger sind also „Noemata“, konstituierte Seinsweisen und Sinneinheiten.

sinnhafter Strukturen, insbesondere im Bereich des Ästhetischen, gekennzeichnet. Historisch gesehen trat in der phänomenologischen Theoriebildung dann aber zunehmend die Hypothese in den Blick, dass jeder pädagogischen Intention diverse Fremdansprüche und der/das dem Eigenen entzogene Andere zuvorkämen und dass jedes pädagogisch-intentionale Wissen und Handeln immer auch machtförmig identifizierende Wirkungen zeitige. Insbesondere wird in einer Orientierung an anspruchsvollen pädagogischen Maßstäben wie Kindgemäßheit oder Subjektzentrierung die Gefahr gesehen, dass sie Fremdes auf Bekanntes reduziert (vgl. Lippitz o.Jahr). Die Kritik an erwachsenenzentrierten Vernunftidealen und technologischen Allmachtsphantasien (vgl. bspw. Meyer-Drawe 1996) wird vornehmlich theoretisch ausgearbeitet.

Grundsätzlich begibt sich der Phänomenologe/die Phänomenologin mit der Betonung der Notwendigkeit selbstkritischer Befragung und einer Berücksichtigung dessen, was sich der Pädagogik entzieht, mehr oder weniger radikal an die Grenzen der eigenen Denk- und Erfahrungshorizonte. Die Ränder des Fremdverstehens gelten als nicht von vornherein bestimmt und sind zentraler Gegenstand theoretischer wie empirischer phänomenologischer Forschung.

Seit den 1980er Jahren wird zunehmend das Anliegen verfolgt, die Verhältnisse der Kinder zu sich selbst und zu ihrer Lebenswelt unter Einklammerung der Dominanz der Erwachsenenperspektive(n) auf sie auch empirisch zu eruieren (vgl. Lippitz 1993; Lippitz & Rittelmeyer 1990 etc.), dies erfolgt bspw. durch eine genetische Analyse von Rationalität*en* (Schultheis 1998).

Nach dem Konzept der Interkorporalität (intercorporeité) von Maurice Merleau-Ponty (1976) gewährleistet uns die eigene, an unsere Körperlichkeit gebundene Wahrnehmung ein intuitives gegenseitiges Verständnis und Weltverstehen. Unsere leibliche Expressivität eröffne uns Möglichkeiten einer intersubjektiv verfassten, vorsprachlichen Kommunikation. - Andere Phänomenolog-inn-en, wie bspw. Waldenfels, halten dem entgegen, dass das, was unserem Zugriff entzogen ist, auch den gewohnten progressiv linearen Erwartungshorizont pädagogischen Handelns konterkariere. So zeigt bspw. Pierre Bourdieu (1987) als „soziologischer Erbe Merleau-Pontys“ (Wacquant 1996: 41), dass die vorreflexive Sensibilität für andere weder angeboren noch anerzogen, sondern als „sozialer Sinn“ durch „objektive Strukturen“ bedingt sei und durch sie auch erst ermöglicht werde. Der Stellenwert von Pädagogik entscheide sich letztlich an der strittigen Frage einer Beeinflussbarkeit und Gestaltbarkeit solcher „objektiver Strukturen“, die sich in Habitūs körperlich niederschlügen. Diese Frage lässt sich nicht grundsätzlich beantworten, ihr kann aber im Rahmen etwa leibphänomenologischer Empirie nachgegangen werden, die sich der Herausforderung, leiblich vermittelter Konstitutionsprozesse herauszuarbeiten, ja ganz explizit stellt.

Grundsätzlich besteht unser Handeln nach phänomenologischer Auffassung in einer „Kultur als formierte Leiblichkeit“ und in einer „Kultur als Formierung des Leibes“ (vgl. Schultheis 1998). Im pädagogischen Feld werden unter dieser Perspektive solche Handlungsformen präferiert, in denen kulturelle Aspekte thematisch werden (wie Spielen, Darstellen, Ritualisieren, Inszenieren, Arrangieren, Präsentieren, Interpretieren). In ihnen zeige sich unser praktisches Wissen und kulturelles Vorwissen als „unthematisch fungierende Strukturen“ (Lippitz 1983: 250). Solche Strukturen könnten in einer produktiven Störung sichtbar werden. Entweder würden sich dann ein bestimmtes kulturelles Vorwissen und Prägung im Sinne einer Gewohnheit, Borniertheit, Trivialisierung, als Vertrautes etc. jeder Veränderung und jedem Lernen entgegen stellen, oder aber sie würden durch phänomenologische Reflexion (ein stückweit) zum Erkannten.

1.2.2 Phänomenologie als Methode

Die Verwendung des Begriffs „Phänomenologie“ hat in der Philosophie wie in den verschiedenen Wissenschaften eine lange Tradition (vgl. Lippitz o. Jahr). Der Begriff trat (und tritt) in der Regel auf den Plan, so Bernhard Waldenfels (1992: 13), „[…] sobald es darum ging, die Beschreibung der *Phänomene* [Hervorh. durch B.W.] einer theoretischen Erklärung entgegenzusetzen“.

Wilfried Lippitz (o. Jahr) zeichnet eine Diskurslinie nach, nach der die Phänomenologie ein deutlich profilierter wissenschaftstheoretischer und -kritischer Ansatz sei, aus dem sich ein stringentes erziehungswissenschaftliches Konzept zur pädagogischen Praxis ableiten lasse.

Den Ausgangspunkt setzt er bei Edmund Husserls Kritik an den artifiziellen Methoden und überzogenen Geltungsansprüchen der Einzelwissenschaften an. Deren Erfahrungs- und Erkenntniskonzepte seien verkürzt und gingen unzureichend reflektiert und allzu selbstverständlich in die einzelwissenschaftliche Forschung ein. Letzter gibt Husserl auf, die eigenen Gegenstände, Begrifflichkeiten, Konzeptzuschnitte, Geltungsansprüche und methodologischen Begründungen für methodische Vorgehen und Verfahren im Sinne der für sie mustergültigen und sogar konstitutiven materialen Strukturen (mit) zu reflektieren. Deutlich werde damit, so Lippitz (o. Jahr), dass sich die Erscheinung einer Sache aus der Herangehensweise an sie ableite.

Eine Möglichkeit, ein reflektierendes Vorgehen methodisch gelenkt nachzuvollziehen, liegt in der sog. phänomenologischen Reduktion. Es ist dies die Epoché als die Einklammerung der spontan an einen Gegenstand herangetragenen Alltagsvorstellungen, Vorurteile, Geltungsansprüche und sonstigen Befangenheiten. Durch ein solches als grundsätzliche Einstellungsänderung verstandenes Vorgehen werde die natürliche Sichtweise mit dem Ziel inhibiert, die ihr zugrundeliegende intentionale Struktur bewusst zu machen.

Das zweite phänomenologische Verfahren liegt in der Aufdeckung der *Variationen* von Sicht- und Erfahrungsweisen durch gezielte Perspektivverschiebungen. Eine solche Variation erfolge im Rekurs auf lebensweltliche Erfahrungen und auf verschiedene Rationalitätstypen (Waldenfels 2000) und Wissensformen. In diesen Blickwechseln erschlössen sich unterschiedliche Sicht- und Erfahrungsweisen. Auf diese Weise ließen sich bspw. auch die Differenzen zwischen verschiedenen Wissensarten (wie bspw. zwischen lebensweltlichem Umgangswissen und wissenschaftlichem Wissen) oder Spielarten des Fremden herausarbeiten.

Die Reduktion und die Variation sind beides Verfahren und zugleich Prinzipien phänomenologisch ausgerichteter pädagogischer Forschung.

Husserls Ansatz wurde vielfältig rezipiert, hat aber auch Kritik erfahren. Merleau-Ponty begründete, wie oben erwähnt, einen phänomenologischen Theoriestrang, der Phänomenalität als das sinnlich Wirkende, als unaussprechliche Wahrnehmungen, als unterschwellige Gedanken und als Ursprung der Rede im Schweigen auslegt (Merleau-Ponty 1967: 50). Die Konstitution eines Gegenstands in der Wahrnehmung gehe nicht, wie man meinen könnte, explizit vonstatten, sondern weitgehend leiblich, implizit, absichtslos, gewissermaßen en passant; ich beschreibe dies an anderer Stelle als konstituierende Leiblichkeit (Kraus 2011). Ein Phänomen könne nur dadurch erfasst werden, dass „Abweichungen“ des Denkens als dessen Grenzen und Ausschlüsse reflexiv konturiert und Perspektivverschiebungen vollzogen würden. Waldenfels (1998) ergänzt, dass im Aufspüren des „Logos der Phänomene“ das „Wie“ ihres Auftretens die Verklammerung von Sachgehalt und Zugangsart ermittelt werde. Dabei gehe es im Besonderen um die Beachtung der möglichen Spielarten

einer ebensolchen Verklammerung (Differenz). Das Fremde, das in sozialen Kontexten eine zentrale Rolle spielt, „melde sich“ als „Außer-Ordentliches“ (Waldenfels 1998: 16). Mit Bourdieu ist hierbei zu bedenken, dass Wahrnehmung und Phänomenalität nie ursprünglich, sondern durch Habitūs vorgebahnt sind.

1.3 Die phänomenologische und die am Performativitätsdiskurs orientierte Praktikenforschung im Vergleich

Zwischen den beiden Ansätzen der Praktikenforschung bestehen augenfällige Parallelen. Bspw. verbindet sie ein ausgeprägt wissenschafts- und theoriekritischer Grundtenor. Im Fall der Phänomenologie setzt sich dieser Tenor in eher wahrnehmungs- und praxiskritischer, und im Ansatz der „radikalen Performativität“ in eher gesellschafts- und sozialkritischer Hinsicht fort. Während die Leibphänomenolog-inn-en auf die Existenz einer jeweils konkreten zwischenmenschlichen Beziehungsrealität und die ihr innewohnenden Erfahrungen, die habituelle Vorherbestimmtheit, Fremdheit und „Interkorporalität“ sowie auf die Notwendigkeit der Gestaltung dieser Realitäten abheben, beziehen sich Haraway und andere unter dem Gesichtspunkt der „radikalen Performativität“ auf sozialpolitisches Engagement, welches sie einfordern.

Sowohl in einer phänomenologischen wie auch in einer am Performativitätsdiskurs orientierten Praktikenforschung wird jedes Theoretisieren von seinen Kontexten her bestimmt. So wird Wissenschaft und Theorie in beiden Ansätzen, auch kritisch, von impliziten Alltagserfahrungen und -praktiken her betrachtet. Zugleich sind beide Konzepte von einer differenztheoretischen (bspw. in Rekurs auf Derrida) sowie von einer kultursoziologischen Signatur (bspw. in Rekurs auf Bourdieu oder Butler) geprägt. Sie heben auf die Unverfügbarkeit des Subjekts ab und teilen das konstitutionsanalytische Interesse am Alltagswissen (vgl. Böhme 2004: 137). Das Außer-Ordentliche bzw. die Abweichung hat in beiden Ansätzen eine herausragende soziale wie auch methodologische Bedeutung. Der Irrtum, die Lücke sowie diverse Formen der Differenz gelten als integrale und unüberwindliche Momente jeglichen Denkens und Handelns. Somit besteht in beiden Methodologien in Hinblick darauf, was als letztgültig angesehen wird, ein stark ausgeprägter Skeptizismus und in erkenntnistheoretischer Hinsicht wird auf Resonanzgeschehen rekurriert.[5]

Die in beiden Ansätzen geforderte Verfeinerung des Wahrnehmungs-, Analyse- und Gestaltungsvermögens mit dem Ziel der Beobachtung, Beachtung und Berücksichtigung der Ansprüche der Mitmenschen und anderer sozialer Herausforderungen stehen als Weg wie als Ziel auch im Zentrum pädagogischen Denkens und Handelns. In dieser Beziehung sticht die Tatsache besonders ins Auge, dass in beiden Methodologien die vielfältigen Grenzen wissenschaftlichen Zugriffs auf (soziale) Wirklichkeiten und Lebenswelten eine zentrale Rolle spielen.

Um den Methodologien der beiden Ansätze gerecht zu werden, wird auf die von Patrick Fuery (1995) entwickelte Systematik zur Bedeutung der Abwesenheit für und im Denken und Handeln rekurriert.

1.4 Der Begriff der Abwesenheit als methodologische Kategorie

[5] Eine nähere Bestimmung und damit Abgrenzung der Verständnisse von Resonanz in den beiden Theoriezusammenhängen kann hier aus Platzgründen nicht erfolgen.

Fuery (1995) setzt die Begriffe An- und Abwesenheit[6] als theoretische Angelpunkte zwischen Theorie und Praxis an. Dabei geht es ihm auf der einen Seite um die Übersetzung theoretischer Konzepte in erfahrbare Sachverhalte und vice versa. Auf der anderen Seite zieht er diese Begriffe zur Analyse der westlichen Denktradition heran. Am Stellenwert, den der Begriff der Abwesenheit in einer Theorie oder Methodologie einnimmt, sei ablesbar, welches Verständnis existentieller Erfahrungen des Nicht bzw. der Abwesenheit in ihr vertreten werde.
Fuery kritisiert, dass das Konzept des Nicht in den traditionellen Denkkonzepten programmatisch ausgespart sei.[7] Dominant hingegen sei das Konzept der Selbstgewissheit und der (Selbst-) Sicherheit des Cogito me cogitare von Descartes. Mit der Bevorzugung einer solchen Gewissheit seien eine Priorisierung der Anwesenheit sowohl in der Erkenntnistheorie wie auch in der Alltagspraxis und zudem ein pejoratives System von Abwesenheiten verbunden. Werde hingegen die politische und die epistemische Bedeutung der Abwesenheit in den Blick genommen, so gerate die Konstruktion des als präsent Gesicherten in die Kritik: "Absence can be a status measured against other orders" (Fuery 1995: 2). Abwesenheiten spielten bei jeder Orientierungsfindung eine zentrale Rolle (Fuery 1995: 7). Sie bildeten Spaltungen, Lücken, Löcher, Nichts und Räume (splits, gaps, holes, blanks und spaces) (Fuery 1995: 158) und generierten, organisierten, offenbarten, änderten etc. - genauso wie Präsentes - Sachverhalte (Fuery 1995: 33). Zugleich beschreibe die Heterologie der Abwesenheit auch Qualitäten und Ziele von Denken. Der theoretische Stellenwert der Abwesenheit stehe dem der Anwesenheit und dem des (qua Anwesenheit) Gesicherten in nichts nach.
Für das Denken sei die Abwesenheit in vier Hinsichten grundlegend:
1. Abwesenheiten träten als (von einer bestimmten Präsenz abgeleitete) Nicht-Vorhandenheiten oder als Mangel (an etwas) auf.
2. Mit „primäre Abwesenheiten“ bezeichnet Fuery (1995: 11) die Differenzen innerhalb der Variationen, Interpretationen und Wechselwirkungen von Diskursen. Jede Bewegung und jede Aktion bestehe in einer Serie „primärer Abwesenheiten“ (Fuery 1995: 162) als die Einzigartigkeit von Prozessen und Individuationsformen ex negativo.
3. Bei sog. „sekundären Abwesenheiten“ (Fuery 1995: 11) ergebe sich eine Bestimmung aus einer doppelten Negation. Ein Beispiel dafür ist der positiv konzipierte Begriff „alle“, der im Sinne von „es gab keinen, der nicht...“ zu verstehen ist.
4. In Derridas Hinweis auf die dreifache Bedeutung von „Aufheben“ als Durchstreichen, Hochheben und Präservieren werde einer Abwesenheit attestiert, dass in ihr nicht etwas bloß negiert, sondern zugleich in einen relationalen Kontext gestellt werde (Fuery 1995: 6).

2. Analyse des empirischen Materials

Unter den beiden in diesem Beitrag vorgestellten, sich in mancher Hinsicht ähnelnden methodologischen Perspektiven der Praktikenforschung ergeben sich zwei Analyseraster für das gegebene empirische Material, die im Folgenden darauf angewendet werden sollen. Es ist ja bereits deutlich geworden, dass die Unterschiede

[6] Fuery (1995) spricht von `absence´. `Absence´ kann im Englischen im Sinne von Abwesenheit, Fernbleiben, Nichterscheinen. Mangel etc. und im Sinne von Mangel an bzw. Fehlen von gebraucht werden. Diese Nuancen werden in der Übersetzung als Abwesenheit verkürzt.
[7] Parmenides, Platon und viele andere führten einen pejorativen Begriff des Nicht(s) in das Denken ein und prägten damit die westliche Denktradition grundlegend.

zwischen den beiden Ansätzen nicht so ausgeprägt sind, wie es eine zweigleisig angelegte Analyse nun festschreiben mag.
Bei einer Analyse des vorliegenden empirischen Materials entlang der beiden Ansätze ist die weitere Explikation ihrer methodologischen und methodischen Aspekte von besonderem Interesse. – In Frageform: Wie vollzieht sich die empirische Analyse sozialer und sozial distanzierter Praktiken entlang der beiden Ansätze bzw. wie lassen sich ihre Methodologien methodisch auslegen? Lassen sich ihre anthropologisch-pädagogischen Implikationen empirisch belegen? Bleiben in den beiden Theoriesträngen bestimmte Aspekte, die sich am empirischen Material aufweisen lassen, auch unbeachtet? Falls ja, welche Konsequenzen können daraus für die Methodologien abgeleitet werden?

2.1 Zu den vorgefundenen Rahmenbedingungen

Die vorliegende Filmsequenz hat eine Länge von 4:19 min., wobei in diesem Beitrag aus Platzgründen nur die ersten 0:36 min. zur Analyse herangezogen werden. In dieser Zeit ist die Kamera ausschließlich auf ein Interaktionsgeschehen zwischen vier Mädchen gerichtet. Die Tatsache, dass die Änderung der Kameraführung die Filminterpretation beeinflusst, wäre eine eigene ausführliche Analyse wert, die aber aus Platzgründen leider nicht erfolgen kann.
Der Ort des Filmgeschehens ist eine steinerne Tischtennisplatte auf einem gepflasterten Schulhof (diese Information ist gegeben). Die recht weitläufig erscheinende Hoffläche ist im Bildhintergrund von einem Band von Grünpflanzen und von einem langgestreckten niedrigen Treppchen gesäumt. Im Grünen versteckt sind zwei Basketballkörbe, ein Sportfeld und eine Art Lusthaus zu erkennen.
Ein Schulhof liegt in der Regel direkt am Schulgebäude. - Schulhöfe zeichnen sich grundsätzlich durch zwei große Funktionsbereiche aus:
1. Erholung und Spiel: Die Funktion des Regenerierens in der Pause wird in der Regel als Essen, Notdurft erledigen sowie als sich miteinander Unterhalten und als ein körperlich eher passives Herumschlendern insbesondere der älteren Schüler-innen o.ä., ausgelegt. Den jüngeren werden eher schnelle Bewegungen, lautes Schreien und intensive soziale Interaktionen unterstellt bzw. habituell nahegelegt. Als eine Art Regel (oder Habitus) wird den jüngeren Kindern freies Spiel und den älteren wettbewerbs- und regelorientiertes Spiel unterstellt. Die materielle Ausstattung des Schulhofs bzw. Schulhofgestaltung untermauert diese Unterstellung. So befinden sich auf Schulhöfen häufig spielplatzartige Flächen für kleinere Kinder, und für die älteren stehen mitunter Sportanlagen bereit. An manchen Schulen werden den Schüler-inne-n für die Schulpausen mobile Spiel- und Sportgeräte zur Verfügung gestellt. In unserem Fall trifft dies zu: Neben der Tischtennisplatte und Stelzen, die in der Interaktion der im Film gezeigten Mädchen eine zentrale Rolle spielen, sind Basketballkörbe, ein Sportfeld sowie von Kindern gefahrene Tretroller zu sehen.
2. Ein Schulhof ist in der Regel ein Panopticon, das von sozialer Beobachtung resp. von Panoptismus nach Michel Foucault (2010) bestimmt ist; bzw. es wird erwartet, dass dies der Fall ist. Pädagog-inn-en sind zur Pausenaufsicht verpflichtet. Sie haben also eine Kontrollfunktion, die darin ihren Ausdruck finden kann, dass ihre Pausenbeobachtungen mitunter in ihre Beurteilungen der personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler-innen eingehen. Die Schüler-innen sind auf dem Pausenhof grundsätzlich und ohne eine Möglichkeit des Entkommens den Blicken und Aktionen anderer ausgesetzt und sie sind gezwungen, sich dazu zu verhalten. Mit den Pausenzielen Erholung und Spiel ist über die Aufsichtsfunktion der Pädagog-inn-en hinaus das schulhofpädagogische Ziel verbunden, für ein friedliches soziales Miteinander zu sorgen. In der Filmsequenz ist gar keine Betreuungsperson zu sehen.

Der gezeigte Ort ist wie gesagt eine Tischtennisplatte. Beim Tischtennis oder PingPong handelt es sich um eine Rückschlagsportart, bei der im sportlichen Wettbewerb zumeist ein einzelner Gegner, eine einzelne Gegnerin durch schnelle und scharfe Richtungs- oder Tempowechsel zu Fehlern veranlasst werden soll, die dann den Ballwechsel beenden.
Gespielt wird im Film mit Stelzen. Der richtige Gebrauch von Stelzen dient der Körperverlängerung nach oben. Ein Stelzenlauf erfordert hohes Geschick und bedarf einer festen Oberfläche. Stelzen sind ein akrobatisches Spielgerät, dessen nicht ganz einfache Nutzung in der Regel Aufmerksamkeit auf sich zieht und mit einer gewissen Theatralik verbunden ist.
Unerwartet wenige und vereinzelte Personen bewegen sich bzw. sie gehen, rennen oder rollern tendenziell am oberen Rand des fokussierten Bildausschnitts durch die Bildfläche. Auffällig ist, dass sie dabei in der Hauptsache Diagonalen beschreiben und dass sie alle das gefilmte Geschehen nicht zu beachten scheinen. Die solchermaßen neutrale Rahmung der ansonsten sehr ereignisreichen Vorgänge unterstützt rein visuell den ersten Eindruck, dass hier etwas „Außer-Ordentliches“ (s.o.) stattfindet: Zu Beginn des Films steht eine etwa Neunjährige mittig und mit einer Stelze mit funktionsuntüchtigem Tritt in beiden Händen auf benannter Tischtennisplatte. Ansonsten ist zunächst niemand zu sehen. Bald treten drei weitere, vermutlich gleichaltrige Mädchen ins Bild. Während des im Film gezeigten Interaktionsgeschehens zwischen den Mädchen wird wenig gesprochen. Es ist offenbar hauptsächlich durch Körperbewegungen und -gestik bestimmt. Die von den vier Akteurinnen umspielte soziale Grundkonstellation ist sehr offensichtlich die von Schauspiel und Betrachtung, wobei auch diverse soziale Erwartungen und Wertungen eine Rolle spielen, die wiederum vielfach enttäuscht und ausgesetzt werden.

2.2 An den Performativitätsdiskurs anknüpfender Zugang zum empirischen Material

Im Vordergrund der Analyse performativer sozialer Geschehen steht mit Krämer (2004) die Tatsache, dass auf der Ebene des Körperlichen Bedeutungen ereignishaft, also weder vollständig steuer- noch antizipierbar, auf die Akteur-innen zukommen („korporalisierende Performativität“, s.o.). Diese werden unter dem Gesichtspunkt einer „Resignifikation“ des Geschehens durch Wiederholungen („iterabilisierende Performativität“, s.o.) herausgearbeitet. Ferner wird auf ein eventuelles Auftreten von „universalisierender Performativität“ (s.o.) geachtet. Da die Performativität sowohl soziale und sozial distanzierte Praktiken wie auch deren Analyse kennzeichnet, sollte sich die wissenschaftliche Beforschung von empirischem Material nach Haraway (1995, 1997, 2000) und anderen der für gültig gesetzten sozialen Regeln bewusst sein oder werden, denen sie im beobachteten Geschehen und an sich selbst begegnet. Dem Ansatz einer „radikalen Performativität“ (u.a. Forster 2007) entsprechend gilt es, diese Regeln auf soziale Veränderung hin zu öffnen.
Man könnte das zu Anfang von einem der gefilmten Mädchen gesagte „Jetzt fehl´n mir nur noch Flügel“ als Überschrift für das gesamte Handlungsgeschehen verstehen, das sich zwischen den beiden Stelzenträgerinnen entwickelt und das von zwei gewissermaßen flottierenden Zaungästen stets begleitet wird. Die hauptsächlich von körperlichen Aktivitäten bestimmten körperlichen Interaktionen erfolgen weitgehend performativ, keinesfalls aber regellos. So touchiert etwa keines der Mädchen trotz teilweise raumgreifender Gesten und Bewegungen eine andere übergriffig oder verletzend. Es ergibt sich aber kein gemeinsames Spiel und kein voraussehbar strukturiertes Miteinander. Im Gegenteil wird eine Aktion dort, wo sich eher zufällig ein solches Miteinander andeutet, sogar abgebrochen. Das in der Filmsequenz

gezeigte Interaktionsgeschehen wirkt grundsätzlich von korporalisierender Performativität bestimmt, denn die Verbindungen zwischen den Akteurinnen im Feld stellen sich hier über ihre Körperbewegungen her und lösen sich so auch wieder auf. Dieses Interaktionsgeschehen scheint weitgehend durch Brüche, Hiatūs und Grenzgeschehen bestimmt.

Während sich die zwei das Geschehen eher beobachtenden Mädchen grundsätzlich verblüffend analog zueinander und aufeinander abgestimmt verhalten, wird von den beiden Hauptakteurinnen in actu jede an das Geschehen herangetragene soziale Erwartung gebrochen. So erzeugen die gesprochenen Worte, wie bspw. zu Anfang „jetzt fehl´n mir nur noch Flügel“, offensichtlich eben keine weitere regelhaft und voraussehbar sich vollziehende Interaktion im Sinne einer „universalisierenden Performativität“. Ins Auge sticht in dieser Hinsicht auch das Verhalten des Mädchens (A1) zu Beginn des Films, an dem sich eine durch Wiederholungen bzw. Zitate herbeigeführte Resignifikation zeigt: Das vom Boden erhobene Spielfeld, auf dem sich A1 mit ihrer demolierten Stelze befindet, ist eigentlich dafür gedacht, dass zwei Personen daran einander gegenüberstehend PingPong spielen. Das Mädchen (A1), die dieses Spielfeld zuvor gezielt bestiegen haben muss, blockiert dessen soziale Funktionalität und bricht mit dieser Interpretation. Man kann nicht eindeutig feststellen, welches der Mädchen den Kommentar, „jetzt fehl´n mir nur noch Flügel“, abgibt. Er suggeriert jedenfalls einerseits eine gewisse Unverbindlichkeit, andererseits eine kindlich arglose Aktion. Mit dieser als poetisches Zitat (etwa Songtext von der Band „Rosenstolz“: „Wann kommst du?“) anmutenden Aussage wird eine gewisse traumähnliche Überlegenheit und zugleich eine Aufforderung zum Spiel angezeigt. Mit dem weltweit gültigen kulturellen Topos des Fliegens wird überdies vermittelt, dass eine Person im Begriff ist, der (potenziell pädagogisch gerahmten und eventuell verbotenen) Situation spielerisch zu entweichen. Die Lesart einer Resignifikation des Faktums einer Behinderung des Tischtennisspiels im Sinne eines eher traumhaften spielerischen Fliegens wird dadurch akzentuiert, dass A1 die Stelze anders als habituell vorgesehen nutzt. Es bedürfte zweier stabiler Stelzen und eines festen Bodens, um auf Stelzen zu gehen. Das um sein notwendiges Pendant verminderte und zudem defekte Turngerät wird nun aber auf der erhöhten und räumlich stark begrenzten Ebene wie ein Flügel nach oben geschwungen. Als sich drei weitere Mädchen dem Geschehen, wie davon angelockt, nähern, erfolgt unerwartet ein kurzer, bedrohlich anmutender Schwenk der Stange nach unten in die Richtung ihrer Köpfe. Eines der Mädchen (Z2) vollzieht ansatzweise Bewegungen der Abwehr. Es ändert sich der Schwungwinkel, und wie ein lahmer Vogel fällt die Stelze nach unten, oder anders gesagt, sie teilt die Gruppe der drei an der Tischtennisplatte stehenden Mädchen. Das erhöhte Kind (A1) stellt seine Stelze am Boden ab und lehnt sich darauf. Die zwei Mädchen ohne Stelze, die damit voneinander getrennt werden, wenden sich dieser zunächst zu. Währenddessen erklettert ein zweites Mädchen (A2), die Tischtennisplatte und stützt sich dabei auf das Gegenstück der ersten Stelze. Mit dieser Aktion greift sie die Resignifikation der ersten auf und anerkennt sie in gewissem Sinne. Dazu im Widerspruch steht allerdings, dass A2 nun ihre Stelze auf den Rücken von A1 richtet, als diese noch aufgestützt auf ihre Stelze am Rand der Tischtennisplatte steht. Gemimt werden damit ein Kampf, eine heimtückische Bedrohung von hinten, auch eine Art Entmachtung der ersten Rebellin. A1 hat diese Geste nicht unbedingt bemerkt, wenn sie an ihrer Stelze abspringt und aus dem Bild läuft. Sie springt dabei auch nochmals kurz an ihrer Stelze hoch. Die beiden Mädchen am Boden vollziehen beide gleichzeitig und symmetrisch eine Wendung weg von diesem Ereignis und um die eigene Achse. Sie wirken wie Blätter im Wind. Danach läuft eines der derart aufeinander abgestimmten Mädchen zur anderen.

Auffällig ist, dass sich Z1 und Z2 den aktiveren Mädchen zuwenden, wenn diese eine Bewegung auf sie beide zu machen oder von ihnen ab, wenn das Gegenteil der Fall ist. Ihre Bewegungen wirken wie durch ein unsichtbares Band verbundene zaghafte und aussichtslose, da objekt- oder auch unbewaffnet-schutzlose Versuche der Annäherung an und der Distanzierung von einem Geschehen, bei dem sie allenfalls als Zaungäste zugelassen scheinen. A1 und A2 agieren teilweise betont unabhängig von Z1 und Z2.
A2 auf der Tischtennisplatte hebt nun an, den Sprung von A1 nachzutun, sie hält aber inne und hebt die Stelze wieder. Eines der Mädchen am Boden, Z2, die mittlerweile beide recht weit von A2 entfernt stehen, schreit kurz auf und hebt wie schützend die Arme. Sie affirmiert damit symbolisch die konfrontativ-aggressive Gestik der Stelzenträgerin A2. Dann sind die Mädchen auf dem Boden nicht mehr im Bild. A2 schwingt nun den Stock wie eine große Fahne über dem Kopf und dann um sich selbst herum. Mit dieser raumgreifenden Markierung des von ihr eingenommenen Hoheitsgebiets resignifiziert sie es nun ihrerseits. Die drei anderen sind wieder zu sehen. A1 hebt ihre Stelze an und wirft sie wie einen Speer quer durch das Bild in den Bildhintergrund. Danach dreht A2, die immer noch auf der Tischtennisplatte steht, die ihre vor sich. Sie hat sich an eine andere Seite der Platte gestellt, weg von der Stelle, an der das andere Mädchen (A1), zuvor abgesprungen war, und zum Ziel des Speerwurfs von A1 hin. Die zweite (A2) resignifiziert nun den Platz der ersten (A1) durch kreisende Bewegungen, die wie eine Kampfübung anmuten.
Auffällig sind die Korrespondenzen zwischen dem Verhalten der beiden Stelzenträgerinnen. Im Unterschied zu der eher zufälligen, torkelnden und synchronen Raumnutzung der Betrachterinnen entspannt sich zwischen A1 und A2 ein stark raumgreifendes und -vermessendes Verhalten. Während die Mädchen ohne Spielgeräte richtungslos wirken, muten die Bewegungen der beiden Mädchen mit Spielgeräten wie kämpferische Übungssequenzen an, vor denen sich die anderen in Acht nehmen, ohne dass es tatsächlich zu einem Angriff kommt.
A1 ist dem von ihr abgeworfenen Speer hinterhergelaufen, sie hat ihn aufgehoben und unter den Arm geklemmt. Mit den dadurch freigewordenen Händen ordnet sie ihre Haare, während sie nach einem kleinen Abstecher zu den beiden Zaungästen und einem kurzen Wortwechsel mit ihnen geschäftig frontal auf die andere Stelzenträgerin (A2) zuläuft. Etwa auf Gesprächsdistanz an sie herangekommen, beginnt sie ihren Stab analog zur anderen vor sich zu wirbeln. Für einen sehr kurzen Moment lang stehen sich die beiden, die eine am Boden, die andere auf der Platte, wie Artistinnen gegenüber. Etwas entfernt stehen die beiden anderen eng nebeneinander und beobachten sie. Erstmals, und nur für einen Augenblick, ist der Aufführungscharakter des Interaktionsgeschehens eindeutig. Damit ist die unmissverständliche und zugleich simple soziale Konstellation gegeben, die zuvor nur umspielt wurde. Die Initiatorin der Mühlenflügelübung, A2, beendet diese aber unerwartet schnell, indem sie ihre Stange über den Kopf führt.
Insgesamt folgt das eher artistisch-sportliche Agieren der beiden Stelzenträgerinnen sehr deutlich dem Prinzip der „radikalen Performativität“. Es bringt neue Variationen, unbekannte Resonanzen, ungewöhnliche Schnitte auf und führt Ergebnisse herbei, die die Betrachter-innen überfliegen (s.o.). Auf den Plan treten so Anfechtungen, Dekonstruktionen, leidenschaftliche Konstruktionen und, vor dem Hintergrund der oben dargelegten unterstellten pädagogischen Funktionalität von Schulhöfen und -pausen, auch die implizite Veränderung von gängigen Wissenssystemen und Sichtweisen.[8]

[8] Vgl. die Ergebnisse von Wagner-Willi 2005, Derecik 2011 et al. in ihren Analysen der Pausenaktivitäten von Schüler-inne-n.

2.3 (Leib-)Phänomenologische Analyse des Materials

Im Vordergrund einer phänomenologischen Analyse sozialer Geschehen steht die Herausarbeitung der am empirischen Material aufweisbaren Differenzen zwischen einer Sache und den verschiedenen Herangehensweisen an sie, aus denen sich verschiedene Sichtweisen auf sie ergeben. Gleichsam rückwendend wird auch der forschende Blick durch die Variation möglicher Perspektivität selbst Gegenstand phänomenologischer Analyse. Dabei besteht die besondere Herausforderung darin, dass es sich bei solchen Herangehensweisen nach Merleau-Ponty (1967, 1976) in der Hauptsache um implizite, leibliche Konstitutionsprozesse handelt.

Ich möchte im Besonderen auf die an die im Film gezeigte Situation herangetragenen sozialen Erwartungen und auf das dazu weitgehend im Kontrast stehende Verhalten der beiden Hauptakteurinnen eingehen. Es sind die oben dargelegten gängigen Erwartungen an die Schulhofsituation sowie meine eigenen, die ich mit dem Ziel variiere, möglichst auch die Erwartungen der Akteure im Feld einzuholen, über die keine feststellende Aussage gemacht werden kann. In Hinblick auf solche Erwartungen sind insbesondere die Vorstellungen von Interesse, die mit dem gezeigten Ort und den Geräten wie auch solche, die mit einem bestimmten sozialen Handeln verbunden sind.

Oben wurden die an das Pausengeschehen auf dem Schulhof gestellten sozialen Erwartungen als pädagogisch und sozial gerahmte Möglichkeiten der Regeneration und des gemeinsamem Spiels für die Schüler-innen herausgestellt. In dieser Beziehung wird in der Filmsequenz deutlich, dass die Vorrichtungen im Schulhof und die bereitgestellten Geräte von den Akteurinnen ganz anders genutzt werden als von der Institution vermutlich vorgesehen. Dabei weist nichts darauf hin, dass die Situation disziplinarisch und/oder pädagogisch gerahmt sein könnte. Die eigenwillige Nutzung der Spielsachen durch die Mädchen lässt die Filmszene wie ein auf kindliche Freiheitsrechte und Entwicklungsautonomie hin angelegtes, antiautoritäres pädagogisches Setting wirken. Die Abwesenheit von Pädagog-inn-en scheint mit der (sogar etwas plakativ inszenierten) Unabhängigkeit der Schülerinnen von eventuellen Vorgaben Erwachsener und mit ihrem liberalen Umgang mit der eigenen Körperlichkeit zu korrespondieren. Etwa lenken die Kinder ihre Angriffs- und Schaulust ganz offensichtlich in eigene Bahnen. Das Geschehen wirkt überdies frei von tradierten Geschlechterordnungen, die diesen Mädchen einige ihrer Verhaltensweisen untersagen würden.

Woher rührt dieser Eindruck bzw. kann er empirisch belegt werden?

Wenn zu Filmbeginn das Mädchen (A1) auf einem vom Boden erhobenen Spielfeld steht, so hat sie dieses (in gewisser Hinsicht paradoxerweise, denn in den meisten Spielen agieren die Spieler-innen ja gerade *auf* Spielfeldern und nicht wie beim PingPong *neben* diesen) außer Kraft gesetzt. Im Sinne der Derrida´schen Aufhebung ist die Funktionalität der Tischtennisplatte so durchgestrichen. Dasselbe erfolgt mit der Stelze. Zugleich wird damit das zu erwartende Spiel buchstäblich auf eine andere Ebene, gewissermaßen auf die Bühne, gebracht und so präserviert. Ja, die Aussetzung der gängigen Erwartungen an ein Pausenspiel ermöglicht hier in gewissem Sinne das Spiel erst, und zwar als Show.

Bedenkenswert ist hier, dass die Stelze eh nicht funktionstüchtig ist und überdies ungeübte Stelzenläufer-innen auf dem harten Steinboden einen schmerzhaften Sturz riskierten. Die Ausgabe von Stelzen ist hier also kann funktional bzw. bedürfte sie einer fachkundigen Betreuung. Für das Tischtennisspiel bedürfte es anderer Utensilien als Stelzen.

Wie eine Siegerin auf einem unterjochten Feind steht das Mädchen (A1) mit ihrer Stelze auf dem Tischtennisfeld. Damit scheint sie dem dialogischen Charakter des

PingPong, den man ja hier förmlich hören kann, Einhalt geboten zu haben. Sie scheint die zwar materiell vorstrukturierte, aber offenbar gar nicht realisierte Pädagogisierung ihrer Lebenswelt *bezwungen* zu haben. Der Kommentar „jetzt fehl´n mir nur noch Flügel“ unterstreicht dies noch, widerspricht diesem Affront aber auch teilweise.[9] Denn der Hinweis auf den allen Menschen wohl gemeinsamen Traum des Fliegens, der durch eine Bewegung mit der Stelze noch betont wird, gibt dem Geschehen einen poetisch-romantischen Charakter zwischen Traum, (versagter) Wunscherfüllung und Wirklichkeit. Foucault (1992) beschreibt die gesellschaftlich-soziale Relevanz einer Situation, in der ein von gesellschaftlichen Regularien freier Ort markiert wird, anhand des Topos des „Spiegels“[10].

Drei vermutlich gleichaltrige Mädchen nähern sich A1, eine (A2) trägt das Stelzenpendant und klettert auf dieser aufgestützt auf die Tischtennisplatte. Die im PingPong-Spiel vorstrukturierte dialogische soziale Situation könnte unter diesen Vorzeichen von den Mädchen mit Stelzen (A1 und A2) auf der Tischtennisplatte uminterpretiert werden (etwa als gemeinsamer Flug, als freies Spiel oder auch als spielregelgebundene, wenn auch auf einer Tischtennisplatte riskante körperliche Konfrontation). Damit wäre der sozial vorgegebene Sinn der fokussierten Schulhofsituation insofern eingelöst als Regel und Spiel dann miteinander verbunden wären. Das zweite Mädchen (A2) auf dem Spielfeld richtet ihre Stelze triumphierend, drohend und wie machtergreifend auf den Rücken der ersten (A1). A1 führt ihre Stelze nun wie eine Keule, eine Hacke oder auch wie einen Zauberstab kurz und im Bogen abgebremst auf die Herankommenden nieder. Eines der Mädchen (Z2) wehrt diese verhalten angreifende oder auch spielerisch verzaubernde Bewegung mit den Armen und einem kurzen Aufschrei ab. Die Stelze beschreibt daraufhin in der Luft einen kleinen Kreis und fährt dann wie ein plötzlich gelähmter Flügel in die Mädchengruppe nieder und wird auf dem Boden abgestellt. Wie Schmetterlingsflügel kehren sich die zwei Mädchen ohne Gerät (Z1 und Z2) dem stillgestellten Stab zu. Auf diesen lehnt sich das obere Mädchen (A1) jetzt wie eine weise oder gebrechliche alte Frau auf und springt dann unerwartet locker daran ab. Sie läuft weiter geradeaus und springt noch an ihrer Stelze hoch, womit erneut eine gewisse Unabhängigkeit von der (falschen) Funktionalität der Stelze wie auch von den sozialen Erwartungen der anderen markiert wird. Währenddessen drehen sich die beiden Mädchenflügel (Z1 und Z2) parallel ab und klappen dabei symmetrisch wieder auf.

A2, die sich noch auf der Tischtennisplatte befindet, scheint es zunächst A1 nachtun und abspringen zu wollen, sie bremst aber ab und hebt nun die Stelze wieder zum Schlag von oben an. Diesmal richtet sie den Stock auf die Unbewaffneten am Boden (Z1 und Z2). Deren Entfernung macht diese Andeutung zu einer rein symbolischen, dennoch schreit eines der Mädchen (Z2) kurz auf und hebt wohl eher im Spiel, spaßhaft oder auch ernst schützend die Arme. Daraufhin ist A2 alleine im Bild. Das Mädchen schwenkt auf der Spielfläche ihre Stelze nun wie eine Flagge über dem Kopf und um sich selbst herum, was an eine Turbine beim Flugstart erinnert. Sie umschreibt damit eine Erweiterung ihres Hoheitsgebiets und fügt sich vermutlich

---

[9] Leider ist nicht bestimmbar, von welchem der Mädchen er stammt,

[10] „Der Spiegel ist […] eine Utopie, sofern er ein Ort ohne Ort ist. Im Spiegel sehe ich mich da, wo ich nicht bin: in einem unwirklichen Raum, der sich virtuell hinter der Oberfläche auftut; ich bin dort, wo ich nicht bin, eine Art Schatten, der mir meine eigene Sichtbarkeit gibt, der mich mich erblicken läßt, wo ich abwesend bin: Utopie des Spiegels. Aber der Spiegel ist auch eine Heterotopie, insofern er wirklich existiert und insofern er mich auf den Platz zurückschickt, den ich wirklich einnehme; vom Spiegel aus entdecke ich mich als abwesend auf dem Platz, wo ich bin, da ich mich dort sehe; von diesem Blick aus, der sich auf mich richtet, und aus der Tiefe dieses virtuellen Raumes hinter dem Glas kehre ich zu mir zurück und beginne meine Augen wieder auf mich zu richten und mich da wieder einzufinden, wo ich bin. Der Spiegel funktioniert als eine Heterotopie in dem Sinn, daß er den Platz, den ich einnehme, während ich mich im Glas erblicke, ganz wirklich macht und mit dem ganzen Umraum verbindet, und daß er ihn zugleich ganz unwirklich macht, da er nur über den virtuellen Punkt dort wahrzunehmen ist.“ (Foucault 1992: 39).

selbst einen Schwindel zu. Die drei anderen treten wieder ins Bild und das Mädchen am Boden mit Stelze (A1) hebt diese an und wirft sie wie einen Speer quer durch das Bild aus der Mädchengruppe heraus in den mittleren Bildhintergrund. Dies mutet wie ein Befreiungsschlag an, wie eine kämpferische Übung oder wie eine per Wurf bewiesene Selbstkontrolle und Zielgenauigkeit. Jedenfalls wird die Aktion von einer Art Trommel- bzw. Stelzenwirbel der anderen (A2) flankiert, die ihre Stelze vor sich von ihrem erhobenen Standpunkt aus in Richtung des Ziels des Speerwurfs dreht.

An dieser Art der etwas militärisch anmutenden Zustimmung oder zumindest des Kommentars zum libertären und zugleich spielerisch kriegerischen Akt der anderen wird deutlich, dass A1 und A2 ihre symbolischen Befreiungsschläge sichtlich Lust bereiten. In dieser Lust scheinen sie sich gegenseitig zu unterstützen, auch wenn damit zugleich Einsamkeit und Exklusion verbunden sein mag. Kampf, Überlegenheit, Lust und Exklusion scheinen hier die sozialen Themen zu sein. Damit wird eine glückende Antithese zu den in dieser Situation latenten pädagogischen Zielen und sozialen Verbindlichkeiten aufgestellt. Die pädagogische Rahmung erscheint in der gegebenen Situation eh als eine bloße Farce. Anders verhält es sich in puncto soziale Verbindlichkeit, die ständig auf dem Prüfstein zu stehen scheint.

Nach einem kurzen Worttausch mit einer der beiden beieinander stehenden Zuschauerinnen (Z2) und dem Ordnen ihrer Haare geht die Speerwerferin (A1) die zweite Stelzenträgerin (A2) frontal an und bewegt sich analog zu ihr. Die artistische Performance bestätigt die beiden anderen Mädchen in der Position als Zuschauerinnen, sie gibt ihnen also eine klare Rolle, was sie wohl für einen Augenaufschlag lang in körperliche Nähe zueinander bringt, ehe die erhöhte Stelzenträgerin (A2) das Schauspiel abrupt beendet. A2 auf der Platte wirkt einsam, ihr in sozialer Hinsicht abwehrend wirkendes Verhalten könnte als Defensive, als Don Quichotterie oder auch als unbändige Bewegungs- und Übungslust ausgelegt werden.

Dabei spielt sich das gesamte Geschehen mehr oder weniger jenseits jeder Logik und Regelhaftigkeit ab, die sowohl der/die unvoreingenommene Betrachter-in als auch die Akteurinnen im Feld erwarten könnten. Wäre die Situation geregelt, so würden keinem der Mädchen die Flügel fehlen, sondern jeder zwei Stelzen und Tischtennisschläger und -ball. Dann wären die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass sie tun, was von ihnen habituell-normativ erwartet wird, nämlich sich regelhaft körperlich zu betätigen und so miteinander zu spielen. Eine Pausenaufsicht könnte im Übrigen den zweckentfremdeten Umgang der Akteurinnen mit den Spielgeräten nicht dulden. Jedoch legt auch die vorgesehene Nutzung der vorhandenen Vorrichtungen Erfahrungen des Unzulänglichen, schmerzhafte Stürze und/oder Verteilungskämpfe nahe, wenn sie nicht pädagogisch begleitet wird. Vermutet werden kann ferner, dass auf dem Schulhof noch andere ähnlich prekäre Aktionszentren pädagogischer Betreuung bedürften, was im Extrem die Vorstellung einer Art Kampffeld suggeriert.

Dieses prekäre Moment machen die Praktiken der beiden Stelzenträgerinnen per doppelte Negation deutlich. Ihr Pausenspiel wird durch ihre „Aufhebung“ der material vorgegebenen Spiele überhaupt erst möglich. Dies geschieht allerdings ohne, dass es zu dem pädagogisch erwünschten sozialen Miteinander kommt, welches im geregelten Spiel nach Sennett (1993) individuelle Freiräume sichert und zugleich verhandelbar macht[11] Auf subversive Weise geben die Kinder der Nutzung der Spielgeräte den Sinn der Selbstbefreiung, den sie als Show auszukosten scheinen. Erkaufen tun sie dies allerdings damit, dass die gleichberechtigte Teilnahme und

[11] In entwicklungspsychologischer Perspektive nehmen Spielregeln nach Piaget (1975) als selbst erfundene Riten ihren Anfang und entwickeln sich dann weiter zu Regeln der Selbstbegrenzung und Selbstbestimmung.

Teilhabe aller Beteiligten am Spiel unmöglich wird, die materiell und durch die Pädagog-inn-en im Übrigen auch gar nicht vorstrukturiert ist.

2.4 Zusammenführung der beiden Analysestränge

In der Analyse der sozialen und sozial distanzierten Praktiken mithilfe der beiden hier herangezogenen methodologischen Ansätze werden ähnliche und in Nuancen doch auch differente Akzente gesetzt.

Ein offenes sozialpolitisches Engagement der Akteurinnen ist, wie es der an der „radikalen Performativität“ orientierte Ansatz von Haraway (1995, 1997, 2000) nahelegt, in der analysierten Szene nicht zu erkennen. Dennoch kommt es im gezeigten Geschehen zu einer Revision habitueller sozialer Erwartungen.

Der phänomenologische Ansatz ermöglicht es, das alltagspraktische Denken und Tun der gezeigten Akteure noch weitergehend im Sinne von denk- und gewohnheitssubversiven Antworten auf soziale Gegebenheiten und Habitūs auszulegen. Nach phänomenologischer Auffassung verfügt eine Akteurin oder ein Akteur nämlich über ein sog. „situiertes Wissen“, welches es ihm/ihr nicht zuletzt erlaubt, im eigenen Handeln und Denken einen sozialen Kontext zu kritisieren. Insbesondere werden Praktiken in der phänomenologischen Analyse unter dem Gesichtspunkt betrachtet, dass und wie sie den jeweils aktuellen sozialen Kontext in seiner Ambiguität, in seinen Paradoxien und in Hinblick auf die Tatsache auffassen und verdeutlichen, dass und wie die soziale Integrität der Akteure immer wieder zur Disposition steht. Es ist zwar davon auszugehen, dass jedes Handeln ein stückweit in solchen Widersprüchen befangen bleibt; dennoch durchsteht es sie und überwindet die Widersprüche damit auch in einer bestimmten, und zwar relativen Hinsicht. In dieser Beziehung zeichnen sich Alltagspraktiken, phänomenologisch gesehen, gegenüber Begriffen, Theorien und der wissenschaftlichen Analyse sogar durch einen semantischen Überschuss aus.

An dieser Stelle schärft wieder die am Performativitätsdiskurs angelehnte Analyse den Blick für die sich im Alltagshandeln vollziehenden Resignifikationen durch eine modifizierende Wiederholung, und darüber hinaus dafür, dass mit Perspektiven, die im Handeln erschlossen werden, letzthin auch gesellschaftskritische Erkenntnisse verbunden sein können. So kann uns die Analyse des Filmausschnitts pädagogik- und gesellschaftskritisch vor Augen führen, dass die herausgearbeiteten Möglichkeiten des Zeitvertreibs auf dem Schulhof pädagogisch nicht gerahmt und abgestützt sind. Nicht nur wird den Vorrichtungen im Schulhof dadurch Sinn gegeben, dass sie zweckentfremdet genutzt werden. Zudem inszenieren die Mädchen mit den Stelzen auch fortwährend die drohende Verletzungsgefahr sowie naheliegende Konfliktherde. Zudem kommt es zu diversen spielerisch markierten sozialen Ausschlüssen. Der implizit im Handeln sich vermittelnde Widerstand gegen die auf dem Schulhof vorgefundenen Gegebenheiten durch deren Zweckentfremdung scheint sich also in moderater Weise auch gegen die Peers zu richten. Dies kommt, rein pädagogisch gesehen, einem Schreckensszenario gleich. Zugleich optimieren die beiden Mädchen aber die mit den von der Schule ausgegebenen Geräten verbundenen Möglichkeiten dahingehend, dass sie die darin enthaltenen Gefahren in einer Art Darbietung anklingen lassen. Mit dem Showcharakter brechen sie zugleich, indem sie das Entstehen einer geordneten sozialen Situation (etwa im Sinne einer Aufführung oder eines Spiels zu zweit) verhindern. Bei genauerem Hinsehen wird deutlich, dass es sich bei dem Verhalten der beiden aktiven Mädchen um Resignifikationen handelt. Sie „spiegeln“ (vgl. Anm. 10) hier sozial das Erwünschte gerade nicht im pädagogisch-normativen, sondern im sozial-realen Sinne. Indem sie beide die Grenzen des sozial Tolerierten sichtbar machen, indem sie so nah wie möglich an diese herantreten, sie aber nicht übertreten, zeigen sie im Alltagsleben hochbedeutsame soziale Kompetenzen, die in den von der Schule abgeprüften

Kompetenzkatalogen fehlen. Genauso verhält es sich mit den performativ aufeinander abgestimmten Bewegungen der beiden anderen.

2.5 Methodologische Konsequenzen

Die Studie belegt die These Fuerys (1995), dass sich alltagspraktisches Handeln analytisch gewinnbringend als „Heterologie der Abwesenheit“ beschreiben lässt. In dieser Beziehung muss aber präzisiert werden, dass sich neue Variationen und unbekannte Resonanzen hier nicht an Begriffen, wie Gilles Deleuze & Félix Guattari (1996) schreiben, sondern im Alltagshandeln zeigen. Durch Hiatūs werden ungewöhnliche Schnitte vollzogen und Ergebnisse herbeigeführt, die unsere Erwartungen überfliegen. Eine (leib-)phänomenologische Analyse sowie eine solche, die auf dem an „radikaler Performativität“ orientierten Forschungsansatz basiert, haben die Vielfältigkeit der Subversion bestehender Strukturen durch Praktiken ans Licht gebracht.

In Hinblick auf diesen Ertrag wäre es wichtig, die genetische Perspektive der (leib-) phänomenologischen Forschung noch weiter herauszuarbeiten. Zudem wären die verschiedenen Arten und Formen einer Resignifikation durch Wiederholung durch hinzutretende Alternativsettings oder -szenarien (Haraway 1997), aber auch phänomenologisch (vgl. Waldenfels 1998: 93f.) noch näher zu bestimmen, um sie in einem zweiten Schritt für die empirische Forschung weiter zu erschließen. Als Desiderat der Forschung ergibt sich ferner, dass die beiden sich sehr ähnelnden Methodologien einem noch genaueren Vergleich zu unterziehen wären. Bspw. wurde hier der Resonanzbegriff nicht weiter profiliert, der in den beiden Theoriezusammenhängen eine Rolle spielt. Ganz grundsätzlich ist auch in dieser Abhandlung noch zu wenig geklärt, worin sich Alltagspraktiken, -wissen und –erkenntnisse von der wissenschaftlichen Theoriebildung unterscheiden.

Literatur

Alkemeyer, T. (2006): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und –umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hgg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.119-142

Amann, K.; Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Amann, K., Hirschauer, S. (Hgg.) Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt /M.: Suhrkamp, S.7-52

Aptheker, B. (1989): Tapestries of Life. Women´s Work, Women´s Consciousness, and the Meaning of Daily Experience. Amherst: The University of Massachusetts Press

Arendt, H. (1981): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München: Piper Verlag

Blankenburg, W. (1991): Phänomenologie als Grundlagendisziplin der Psychiatrie. Unterschiedliche phänomenologische Ansätze in der Psychopathologie. In: Fundamenta Psychiatrica, Band 5. Bonn, S. 92-101.

Böhme, J. (2004): Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs. In: Helsper, W.; Böhme, J. (Hgg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.127 – 158

Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Bramberger, A. (2007): Identifizierungen. Geschlechtersensible Pädagogik und radikale Performativität. In: Wulf, C.; Zirfas, J. (Hgg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz, S.101-109

Butler; J. (2003): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Deleuze, G.; Guattari, F. (1996): Was ist Philosophie? Frankfurt/M.: Suhrkamp

Deleuze, J. (1990): Differenz und Wiederholung. München: Fink

Derecik, A. (2011): Der Schulhof als bewegungsorientierter Sozialraum. Eine sportpädagogische Untersuchung zum informellen Lernen in Ganztagsschulen. Aachen: Meyer & Meyer

Derrida, J. (2001): Limited Inc. Wien: Passagen

Dirksmeier, P.; Helbrecht I. (2008): Time, Non-representional Theory and the „Performative Turn“ – Towards a New Methodology in Qualitative Social Research. Forum Qualitative Social Research. [Forum Qualitative Sozialforschung], 9(2), 55, Siehe: www.ssoar.info/ssoar/View/?resid=9074&lang=de [Zugriff am 12.8.2102]

Forster, E. (2007): Radikale Performativität. In: Wulf, C.; Zirfas, J. (Hgg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz, S.224-237

Foucault, M. (1992): Andere Räume. In: Barck, K. u.a. (Hg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig: Reclam, S. 34 - 46

Foucault, M. (1991): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt/M.: Fischer

Foucault, M. (2010): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Fuery, P. (1995): The Theory of Absence. Sujectivity, Signification and Desire. Westport, London: Greenwood

Haraway, D. (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/M.: Campus

Haraway, D. (1997): Modest_Witness@Second_Millennium. FemaleMan©_Meets_ OncoMouse™. Feminism and Technoscience. New York: Routledge

Haraway, D. (2000): HOW Like a Leaf. An Interview with Thyrza Nichols Goodeve. New York: Routledge

Harendt, A.; Sprunk, D. (2010): Erzählter Raum und Erzählraum: (Kultur)Raumkonstruktion zwischen Diskurs und Performanz. In: Soc. Geogr., 6, Special Issue: Geographies after and beyond the cultural turn, S. 15-27.

Husserl, E. (1950): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, 1. Buch. Den Haag.

Kraus, A. (2008): „Zu den Sachen selbst!“: Eine Ortsbestimmung phänomenologisch orientierter Kunstbetrachtung. In: Peez, G. (Hg.): Schrödel Kunstportal. Kunstdidaktisches Forum. Siehe: http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/2008-10-kraus.pdf [Zugriff am 10.8.2012]

Kraus, A. (2011): Heterogene Lernausgangslagen und die „konstituierende Leiblichkeit“. In: dies. (Hg.): Körperlichkeit in der Schule - Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie. Band IV: Heterogene Lernausgangslagen. Oberhausen: Athena, S.7 - 25

Krämer, S.; Stahlhut, M. (2001): Das Performative als Thema der Sprach- und Kulturphilosophie. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Band 10, Heft 1: Theorien des Performativen. Hg. von E. Fischer-Lichte und C. Wulf, S.35-64

Krämer, S. (2004): Was haben Performativität und Medialität miteinander zu tun? Plädoyer für eine auf `Aisthetisierung´ gründende Konzeption des Performativen. In: Krämer, S. (Hrsg.) (2004): Performativität und Medialität. München: Fink, S.11-32

Lippitz, W. (o. Jahr): Phänomenologische Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft. Siehe: www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/ sve/mitarbeitende/prof-dr-wilfried-lippitz/Texte/PhaenomenologischeForschungen/view [Zugriff am 12.8.2012]

Lippitz, W. (1983): Die Bedeutung des lebensweltlichen Erfahrungsbegriffs für eine praxisnahe pädagogische Theorie. In: Neue Sammlung 33(3), S.240-254

Lippitz, W.; Rittelmeyer, Chr. (Hgg.) (1990): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn, 2. Auflage.

Lutter, C.; Reisenleitner, M. (Hgg.) (1998): Cultural Studies. Eine Einführung. Wien: Turia + Kant

Merleau-Ponty, M. (1967): Das Auge und der Geist. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt

Merleau-Ponty, M. (1976): Die Struktur des Verhaltens. Berlin, New York: de Gruyter

Meyer-Drawe, K. (1996): Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. München: Wilhelm Fink

Piaget, J. (1975): Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Einf.: Hans Aebli. Gesammelte Werke. Studienausgabe Bd.5, Stuttgart: Ernst Klett

Posselt, G. (2003): Performativität, Produktive Differenzen. Forum für Differenz- und Genderforschung, Unter: http://differenzen.univie.ac.at/glossar.ph/ [Zugriff am 12.8.2012]

Sennett, R. (1993): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Schultheis, K. (1998): Leiblichkeit - Kultur - Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Wacquant, L. J. D. (1996). Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In: Bourdieu, P.; Wacquant, L.J.D. (Hg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S.17.94

Wagner-Willi, M. (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne: Übergänge von Pause zu Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Waldenfels, B., (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Waldenfels, B. (1998): Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Waldenfels, B. (1992): Einführung in die Phänomenologie. München: Fink.

Wirth, U. (2002): Performanz. Zwischen Sprachphilosophien und Kulturwissenschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Wulf, C.; Zirfas, J. (Hgg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz

Homepage des Sonderforschungsbereichs „Kulturen des Performativen, Berlin: www.sfb-performativ.de [letzter Zugriff am 25.6.2012]