

Gabriel, Sabine; Kinne, Tanja

Körpersensible Pädagogik im Blick. Dokumentarische Analysen von Fallarbeiten Studierender zu Körperlichkeit im Unterricht

Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 270-289. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Gabriel, Sabine; Kinne, Tanja: Körpersensible Pädagogik im Blick. Dokumentarische Analysen von Fallarbeiten Studierender zu Körperlichkeit im Unterricht - In: Korte, Jörg [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]; Schröder, Jana [Hrsg.]: Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 270-289 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-300024 - DOI: 10.25656/01:30002; 10.35468/6083-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-300024>

<https://doi.org/10.25656/01:30002>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Sabine Gabriel und Tanja Kinne

Körpersensible Pädagogik im Blick. Dokumentarische Analysen von Fallarbeiten Studierender zu Körperlichkeit im Unterricht

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund einer relativen Körpervergessenheit in der Schul- und Bildungsforschung bei gleichzeitiger hoher Bedeutung des Körperlichen für Unterrichts-, Bildungs- und Ungleichheitsprozesse widmet sich der Beitrag der Erforschung körperbezogener Differenzsetzungen. Dazu analysieren wir die Art und Weise der Thematisierungen von Körperlichkeit und sozialer Differenz sowie ihre Wechselwirkung im Rahmen von Fallarbeiten von Studierenden im Seminarcontext. Der für die kasuistische Arbeit herangezogene Fall zeigt Unterrichtsgeschehen im inklusionsorientierten Kontext. Durch die Analysen mit der Dokumentarischen Methode ließen sich unterschiedliche Modi der Erzeugung von Körperlichkeit und sozialer Differenzierung herausarbeiten. Die Erkenntnisse diskutieren wir auch vor dem Hintergrund der Frage, inwiefern kasuistisches Arbeiten ein geeignetes didaktisches Mittel für Professionalisierungsprozesse innerhalb der Lehrer:innenbildung darstellt.

Schlüsselwörter

Körper, Soziale Differenzierung, Fallarbeit, Rekonstruktive Bildungsforschung, Körpersensible Pädagogik

Abstract

Body-sensitive pedagogy in view. Documentary analyzes of student casework on physicality in the classroom

Against the backdrop of a relative forgetfulness of the body in school and educational research and the simultaneous high importance of the body for teaching, educational and inequality processes, this article is concerned with researching body-related social difference. To this end, we analyze the ways in which body(lity) and social difference are thematized and how they interact in the context of students' case work in the seminar context. The case used for casuistic work shows classroom activities in an inclusion-oriented context.

Through the analyses with the documentary method, different modes of producing body(lity) and social differentiation could be worked out. We discuss the findings against the background of the question of the extent to which casuistic work is a suitable didactic tool for professionalizationprocesses within teacher education.

Keywords

Body(lity), social difference, casework, reconstructive research, body-sensitive pedagogy

1 Einleitung

Differenzieren zählt zu den Grundmechanismen sozialer Praxis (Mecheril & Plößner 2009). Aus unserer Sicht stellt der Körper als Medium des Handelns und Erlebens sowie als Träger sozialer Symbolik und Zuschreibung die Basis sozialer Unterscheidungsformen dar (Gabriel & Kinne 2022). So gesehen, ist die Körperbasierung sozialer Differenz für bildungsbezogene Teilhabeprozesse im Schulkontext grundlegend. In Bildungsdiskursen ist seit Anfang der 1980er-Jahre eine Hinwendung zum Körper als Lern- und Bildungsbedingung auszumachen (u. a. Brinkmann 2018; Lindemann 2017; Meyer-Drawe 1984). Dennoch ist der Forschungsstand zu körpersensibler Schul- und Bildungsforschung von Desideraten geprägt (u. a. Kinne 2019, S. 168). Nur bei einzelnen Differenzdimensionen, v. a. Behinderung und Geschlecht, taucht der Körper innerhalb von Debatten und Forschungsaktivitäten auf, was eine gewisse Körpervergessenheit nahelegt (Gabriel & Kinne 2022). Empirische Studien, die auf die Untersuchung von sozialer Differenz in Schule abzielen und dabei Körperlichkeit einbeziehen, fokussieren primär Lehrkräfte, z. B. hinsichtlich ihrer Routinen der Differenzproduktion (u. a. Sturm 2018; Schieferdecker 2016). Vielfach lässt sich eine „[h]omogenisierende Wahrnehmung von Heterogenität“ (Meier et al. 2019, S. 120), dichotomisierende Praktiken der Differenzherstellung (Gerland et al. 2022) und Exklusion durch Prozesse des Otherings (Riegel 2016) feststellen. Dabei zeigen Studien, wie durch segregierende Praktiken Einfluss auf Bildungsbiografien genommen wird und junge Menschen ihre Erwartungen bezüglich ihrer Kompetenzen und gesellschaftlichen Teilhabe einschränken, womit sich soziale Ungleichheit durch Bildungsprozesse forschreibt (Pfahl 2012, S. 415).

Vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheitsrisiken infolge körperbasierter Differenzierungen widmen wir uns in diesem Beitrag der Hervorbringung von Körperlichkeit durch Lehramtsstudierende im Kontext zweier Seminare, die auf die Anregung körper- und differenzsensibler Haltungen und Pädagogik abzielen. Dazu erhoben wir jeweils eine Seminarsitzung, in der die Studierenden zu einer videografierten Unterrichtsszene kasuistisch arbeiteten. Den praktischen Vollzug

der Fallarbeiten werteten wir entlang der Frage aus, wie und in welcher Art die Studierenden Körper bzw. Körperlichkeit während der Fallarbeit thematisieren und darin hervorbringen sowie welche Regelhaftigkeiten sozialer Differenzierung sich ausdrücken. Weil implizites Wissen z. B. bei der Wahrnehmung von Unterrichtssituationen und -beteiligten relevant ist (u. a. Pallesen 2019, S. 74), es aber nur mittelbar zur Sprache kommt (u. a. Bohnsack 2017, S. 63ff.), setzten wir zu seiner Freilegung die Dokumentarische Methode ein. In-situ-Daten studentischer Fallarbeitspraxis erhielten erst in den letzten Jahren Aufmerksamkeit (u. a. mehrere Beiträge in Fabel-Lamla et al. 2020; Tyagunova 2019; Artmann et al. 2017), weshalb empirisch fundierte Aussagen zum Einsatz kasuistischer Formate innerhalb der Lehrer:innenbildung noch auszubauen sind (Wittekk et al. 2021, S. 7). Daher fragen wir außerdem, inwiefern kasuistisches Arbeiten das Erreichen der Seminarziele sinnvoll unterstützt.

Im Folgenden stellen wir mit der Beschreibung der Erhebung, Diskussion des generierten Datenmaterials und Vorstellung des Analysevorgehens die method(olog)ische Forschungsanlage vor (Kap. 2). Sodann legen wir die Befunde zur Herstellung von Körperlichkeit durch die Studierenden dar (Kap. 3), diskutieren diese im Spiegel von Behinderungsmodellen mit Bezug auf pädagogische Handlungsperspektiven (Kap. 4). Abschließend überführen wir die Erkenntnisse in Überlegungen zur kasuistischen Fallarbeit innerhalb der Lehrer:innenbildung (Kap. 5).

2 Method(olog)ische Forschungsanlage

Als Grundlage der Fallarbeit diente ein videografierter Unterrichtsausschnitt, auf den sich die Studierenden während des kasuistischen Arbeitens in je eigenen Weisen beziehen. Dabei hängt die Rezeption des Unterrichtsausschnitts wesentlich von implizitem Wissen und milieugebundener Perspektivität ab (u. a. Bourdieu 1993; ähnlich u. a. Bohnsack 2017). In diesen Bezugnahmen zeigen sich homologe Thematisierungen von Körperlichkeit, wobei sich die Hervorbringungen (Konstruktionen) von Körperlichkeit in der jeweilig spezifischen Art von anderen Konstruktionen unterscheiden und zugleich auch eingewobenes implizites Wissen dokumentieren. Dabei drücken sich u. a. die etablierten Umgangsweisen zur Erzeugung sozialer Differenz(ierung) der Studierenden aus. So lauten die in der Analyse verfolgten Forschungsfragen:

- Auf welche spezifischen Weisen wird Körperlichkeit während der studentischen Fallarbeiten thematisch? Welches implizite Wissen drückt sich in den jeweiligen Entwürfen von Körperlichkeit aus?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Hervorbringung sozialer Differenz(ierung)en, insbesondere in Bezug auf Nicht_Behinderung, sind in

den jeweiligen Weisen des Austauschs über Körperlichkeit in der Fallarbeit präsentiert?

Die Ergebnisse werden in Bezug auf deren Bedeutung für unterrichtliche Ordnungen und pädagogische Handlungsperspektiven diskutiert.

2.1 Umsetzung der Fallarbeit und Datengenerierung

Die beiden lehrer:innenbildenden Seminare stellten den Körper und seine Bedeutung als konstitutives Element des Schulischen ins Zentrum und verfolgten mit dem Ziel eines fallorientierten hochschuldidaktischen Zugangs die Anbahnung professioneller Haltungen und Fähigkeiten *praktischer Reflexion* als Reflexionsvermögen, das in die routinehafte Praxis integriert ist (Bohnsack 2020, S. 59). Es fanden während des gesamten Semesters Fallarbeiten statt, wobei jeweils eine Fallarbeitssitzung am Semesterende als Erhebungssituation genutzt und pandemiebedingt als Online-Seminar realisiert wurde. Die Fallarbeiten wurden in Kleingruppen in sog. ‚Breakoutrooms‘ durchgeführt (siehe Abb. 1). Die Arbeitszeit war auf sechzig Minuten begrenzt und von einer schriftlichen Aufgabenstellung, die den Schritten sequenzanalytischer Fallarbeit nachempfunden war, flankiert. Darin wurden die Studierenden aufgefordert, sich die Videosequenz anzuschauen, den Ablauf des Unterrichtsgeschehens zu beschreiben und einen interessant erscheinenden Abschnitt zur kleinschrittigen Feinanalyse auszuwählen. Zudem sollte sich in der Gruppe über Interpretationen verständigt werden. Die abschließende Aufgabe war die Reflexion der gemeinsamen Fallarbeit auf Prozessebene.

Der von uns eingebrachte Fall aus dem Fallportal *Hildata*¹ mit einer Länge von 2:45 Minuten zeigt eine klassenübergreifende Englischstunde im inklusionsorientierten Kontext. Der im Video zu sehende Unterrichtsausschnitt beginnt mit einer Begrüßung der Schüler:innen durch eine Lehrperson und zeigt dann die Aufforderung einer Lehrperson an die Schüler:innen, einen Platz in Form eines Kinositzen vor dem Smartboard einzunehmen. Sichtbar werden verschiedene Varianten der Aufgabenbewältigung. Im Kinositzen angekommen, greift die Lehrperson teilweise in die bis dahin relativ lehrer:innenunabhängig gewählte Sitzordnung ein. Dann werden Vokabeln zum Thema Frühstück geübt, indem die Lehrperson eine Interaktion zwischen einer von ihr gesprochenen Puppe und den Schüler:innen initiiert.

1 Unter <https://hildata.uni-hildesheim.de> mit dem Titel „109_sandwich_plate_Sequenz4“ (Zugriffen: 2. Februar 2023).

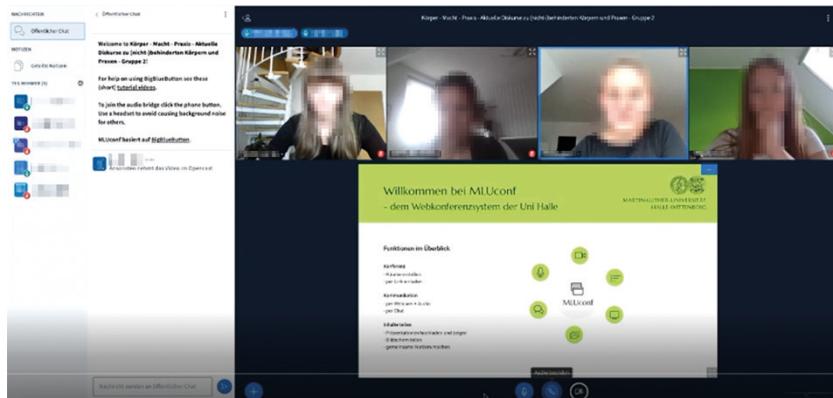


Abb. 1: Bildschirmfoto einer Arbeitsgruppe (verpixelt)

Während der Fallarbeit konnte das Video über den geteilten Bildschirm gemeinsam oder auf dem eigenen Bildschirm beliebig oft angeschaut werden. Die Aufnahmen der Kleingruppenräume erfolgte per *Open Broadcaster Software*, die es ermöglicht, Bildschirm und Ton als Videodatei aufzuzeichnen. Aufnahmebeginn und -ende wurden deutlich durch eine anwesende ‚Technikperson‘ benannt.

2.2 Eigenheiten des Datenmaterials in Relation zu Gruppendiskussionen in Präsenz

Das generierte Datenmaterial zeigt mit der gruppenförmigen und überwiegend selbstläufigen Fallarbeit eine große Nähe zum Datenmaterial, das mit Gruppendiskussionen gewonnen werden kann (u. a. Bohnsack 2014), präsentiert jedoch auch eigene Spezifika.

In der Analyse fiel auf, dass Studierende verbalsprachliche Markierer kommunikativer Zirkularität reduziert einsetzen. Aufmerksamkeits- und Feedbacksignale als kommunikative Ausrichtung der Zuhörenden auf die Sprechenden erfolgen vielfach durch non-sprachliche Kommunikationssignale (z. B. Nicken, Lächeln). Zudem verunmöglicht die Kamera-Bildschirm-Perspektive den Nachvollzug körperlicher Hin- und Abwendungen (z. B. Blickkontakte). Daher wurden Körpersprache und -bewegungen oder das Fehlen bildlicher Kommunikationselemente (etwa bei ‚eingefrorenem Video‘) im Transkript erfasst. Die Abgehobenheit von einer ‚analogen‘ Situationsanwesenheit äußert sich ferner in teilweise langen Pausen zwischen den Interaktionsbeiträgen. In unseren Analysen haben wir den Eindruck gewonnen, dass es infolge dieser zögerlichen Responsivität verstärkt zu Moderationstätigkeiten einzelner Gruppenmitglieder kommt. Dies zeigt sich deutlich in einer Arbeitsgruppe und hat hier zur Folge, dass der Interaktionsverlauf dominant

von Setzungen des moderierenden Mitglieds geprägt ist. Ein letzter Aspekt im Zusammenhang mit dem Online-Format ist die Verdopplung und gleichzeitige Verengung des Raums. Durch die Anwesenheit im digitalen und analogen Raum entsteht die Möglichkeit multipler Simultanität, die durch den Bildausschnitt auf die Vorderansicht des Oberkörpers oder Kopfes der Fallarbeitenden verengt ist. Der jeweils analoge Raum verbleibt überwiegend als eigener und für die Beteiligten schwer einschätzbarer. Dies schränkt den Nachvollzug der Mitarbeitsintensität oder kollektiv orientierten Praxis des Schauens ein. Der gemeinsame Fallarbeitsvollzug wird zudem gebrochen, wenn Einzelne im selben analogen Raum anwesend sind, Analysen unter sich tätigen und diese erst im Nachgang in die Gesamtarbeitsgruppe hineintragen.

Neben den Spezifika, die aus der Online-Situation hervorgehen, zeigt das Datenmaterial gegenüber einer Gruppendiskussion weitere Eigenheiten. Da die Gruppendiskussionsleitung die Effekte eigener Anwesenheit auf den Diskussionsverlauf größtmöglich suspendieren sollte, solange „das *immanente Potential* der Gruppe“ (Loos & Schäffer 2001, S. 53, Herv. i. Orig.) noch nicht erschöpft ist, präsentieren sich zwar aufgrund der in unserer Situation der Fallarbeit tatsächlich fehlenden Leitung wenig Unterschiede, es fehlen hier jedoch Möglichkeiten des Nachsteuerns oder -fragens. Zudem wird typischerweise zu Diskussionsbeginn ein Grundreiz (z. B. Frage, Statement) gesetzt, der eine themenzentrierte Auseinandersetzung der Diskutierenden anregen soll. In unserer Erhebungssituation der Fallarbeit kam mit Unterrichtsausschnitt und Aufgabenstellung ein zweifacher Stimulus zum Einsatz: Das Datenmaterial zeigt, dass die Studierenden sich über die methodische Umsetzung der Fallarbeit verständern und über den Unterrichtsausschnitt diskutieren. Dabei können Interaktionsbeiträge, die auf das methodische Vorgehen bezogen sind und solche, die die Fallarbeit zum Inhalt haben, entweder abwechselnd (siehe Tab. 1) oder die Aushandlung des methodischen Vorgehens ausschließlich in Form von Oberthemen thematisch werden. Fallanalytische propositionale Setzungen erscheinen im letzteren Fall als unterthematische Einlassungen. Die Doppelstruktur von Parallelisierung beider Stimuli oder thematischer Überlagerung des methodischen Vorgehens zeigt sich bei allen Arbeitsgruppen.

Tab. 1: Thematischer Verlauf einer Arbeitsgruppe

Zeit	Inhalt
00:00-10:35	Organisatorische Absprachen und doppelte Videoschau
10:35-13:06	Vorschlag Ablaufbeschreibung des Unterrichtsgeschehens mit direkter Umsetzung
13:06-15:36	Überlegungen zum Vorgehen unter Einbezug der Aufgabenstellung mit Fallarbeiten zu Auffälligkeiten und zur Szenenauswahl
15:36-19:16	Durch Technikperson organisierte Videoschau der gewünschten Szene
19:16-22:58	Sammlung interessanter Situationen in der geschauten Unterrichtsszene mit abschließender Verständigung auf finale Auswahl
22:58-30:14	Fallarbeiten am ausgewählten Abschnitt „Cinema Seat - eine Modifikation des Sitzkreises?“
30:14-35:24	Organisation und Durchführung erneuter Videoschau zur Klärung von Erfassungs- bzw. Erinnerungsunschärfen mit der Verständigung über das verbleibende Zeitkontingen
35:24-44:49	Fallarbeiten zu den ‚auffälligen Hockern und ihre Daraufsitzen‘ in Relation zur Bedeutung für die Unterrichtsordnung
44:49-46:31	Angebot erneuter Videoschau als Anstoß gemeinsamer Vergewisserung über Szenenauswahl „Hockerjunge“ und Erinnerung an ausstehenden Aufgabenpunkt
46:31-52:41	Bearbeitung der Reflexionsaufgabe mit Aushandlung über das Fallarbeitsende

Wie bei Gruppendiskussionen ist auch die kasuistische Fallarbeit ein gemeinsam erzeugtes Produkt, in der Erfahrungen in der Interaktion aktualisiert werden (u. a. Bohnsack 2014). Die Studierenden, die sich selbstständig zu Arbeitsgruppen zusammenfanden, sind in eigenen schulischen, v. a. gymnasialen, und studentischen Erfahrungsräumen ebenso wie in schulpraktischen Einsätzen (teil)sozialisiert.² Somit ist davon auszugehen, dass sie Erfahrungsräume teilen und sich u. a. Strategien der Aufgabenbearbeitung aneigneten (hierzu Kap. 5). Aufgrund der Mitstrukturierung durch die Aufgabenstellung und die im Studium kennengelernten Fallarbeitsmethodiken ist die Konkretisierung ihrer Fallarbeitspraxis auf propositionaler Ebene mitunter zurückgenommen. Dies zeigt sich etwa in Kommentaren zur Einhaltung analytischer Prinzipien des kasuistischen Arbeitens, wie zum Zurückstellen vorschneller Situationseinordnungen oder in Feststellungen von Benennungsschwierigkeiten. Mit Blick auf Textsorten (Erzählung, Beschreibung und Argumentation) verweisen die Fallarbeiten der Studierenden unseres

2 Dabei diskutiert u. a. Werner Helsper (2019), dass bestimmte schul- und bildungsbezogene Habitusvarianten die Aufnahme eines Lehramtsstudiums eher nahelegen als andere.

Samples so insgesamt auf ein häufiges Verwenden theoriehaltiger Textanteile der Beschreibung und Argumentation, in denen sich explizites Wissen und Orientierungsschemata dokumentieren (Bohnsack 2013a, S.183), sowie eine Reduktion von Erzählungen oder narrativen Beschreibungen, in denen implizites Wissen und der Orientierungsrahmen zum Ausdruck kommen (ebd.). Obwohl ein besonderes Augenmerk auf herangezogene erfahrungsgebasierte Beispiele, wie Erfahrungen aus eigener Schulzeit oder Praktika im Studium, gelegt wurde, wurden Orientierungen nicht selten in vorgenommenen Zuschreibungen und Bewertungen freigelegt. Insgesamt kennzeichnet das Datenmaterial eine hohe Komplexität. Es trägt aber mit der „Prozesshaftigkeit und dem interaktiven Charakter von Sinnzuschreibungen und Bedeutungskonstitutionen“ (Bohnsack & Przyborski 2007, S. 496) wesentlichen Aspekten für den Einsatz der Dokumentarischen Methode Rechnung und eröffnet einen Zugang zu den Modus Operandi und Orientierungen.

2.3 Datenanalyse mit der Dokumentarischen Methode

Es wurden insgesamt fünf Arbeitsgruppen erhoben und einer dreischrittigen dokumentarischen Analyse zugeführt. Alle entsprachen den folgenden Auswahlkriterien:

- gute Audio- und Bildqualität und möglichst eingeschaltete Kameras (*funktional-technischer Aspekt*)
- inhaltliche Detailierungen, metaphorische und interaktive Dichte, möglichst narrative Textanteile (*formalsprachlicher Aspekt*)
- fallanalytische Interpretations- und Diskussionspassagen (*inhaltlicher Aspekt*)

Zum Bergen der Verlaufsspeziflik sowie von Verweisen auf Homo- und Heterologien und zur Sondierung fallanalytischer Interpretations- und Diskussionspassagen erstellten wir zunächst thematische Verläufe (u. a. Bohnsack 2014, S. 43; siehe Tab. 1). In der formulierenden Interpretation erfolgte dann das Herausarbeiten von Ober- und Unterthemen ausgewählter Passagen und eine zusammenfassende (Re-)Formulierung des immanenten Sinngehalts. Damit verbunden war die Konkretisierung von thematischen Gehalten, von kommunikativ-generalisierbarem Wissen und von Homo- und Heterologien der Fallarbeiten. Mit der nachfolgenden reflektierenden Interpretation (ebd., S. 64) wandten wir uns zur Analyse der Diskursorganisation und Freilegung des dokumentarischen Sinngehalts der „Rekonstruktion und Explikation eines Rahmens [zu, d. Vf.], innerhalb dessen ein Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, wie d. h. mit Bezug auf [...] welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird“ (ebd., S. 137). Über die Frage, wie dasselbe Thema (hier z. B. Stühle, Plätze) oder vergleichbare thematische Aspekte im videografierten Unterricht zur Sprache gebracht werden (z. B. welche positiven und negativen Gegenhorizonte mit dem dokumentierten Wissen in Bezug auf Körperlichkeit in Unterricht bestehen), legten wir implizites Wissen

der Studierenden frei. Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch im gezeigten Unterrichtsvideo selbst im- und explizites Wissen der im Video Agierenden eingelassen ist. Damit einher geht eine handlungspraktische Anforderungsstruktur, die zur Folge hat, dass die als implizites Wissen herausgearbeiteten Orientierungen der Studierenden sich an den Einlassungen des Wissens der Unterrichtsbeteiligten im Video nochmals brechen bzw. durch diese mitstrukturiert werden³.

Über die sich in den Fallarbeiten dokumentierende Orientierungen legen wir Erzeugungsmodi von Körperlichkeit frei, die wir sowohl passagen- und fallgruppenübergreifend als auch gedankenexperimentell mit Vergleichshorizonten zunehmend konkretisierten. Ein Modus weist als eine funktional äquivalente bzw. strukturähnliche Hervorbringungsweise von Körperlichkeit modus-interne Homologien und Heterologien zu anderen Modi der Erzeugung selbiger auf (u. a. Bohnsack 2013b). Obwohl sich für die herausgearbeiteten, geordneten empirischen Regelmäßigkeiten in Relationierung sozialer Kontexte dann Erklärungsmuster erarbeiten ließen, können wir die Erarbeitung der soziogenetischen Typenbildung als „*empirische* Rekonstruktion der sozialen *Genese* der Unterschiede“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 303, Herv. i. Orig.) zum momentanen Stand unserer Forschung nicht sinnvoll vornehmen (hierzu Kap. 5).

3 Erzeugungsmodi von Körperlichkeit

In den Arbeitsgruppen zeigten sich wenig univokе Diskursorganisationen, womit Ausdrücke divergierender Orientierungen einhergehen. So präsentiert eine Arbeitsgruppe mitunter mehrere Modi (hierzu s. Kap. 5). Alle Arbeitsgruppen rückten Sitzmobiliar und Tische ins Zentrum ihrer Fallarbeit. Übergreifend thematisch darin wurden Sitzordnungen als Anordnung sitzender Körper und ihre Funktion für den Unterricht und seiner sozialen Ordnung. Damit verbunden ließ sich rekonstruieren, dass eine Hinwendung zu den Schüler:innen und ihrer Körperlichkeit erst im Anschluss an Bezugnahmen auf z. B. Mobiliar erfolgte.

3.1 Hegemoniale Körperlichkeit und exklusive Homogenität

In diesem Modus ist eine Orientierung an *einem* ‚Normkörper‘ zu identifizieren, der sich auch in den verhandelten unterrichtlichen Ordnungen dokumentiert. Dies drückt sich in der Fallarbeit z. B. darin aus, dass dem Körper in seiner individuellen Konstitution als z. B. lern- und teilhabebeeinflussendes Element kaum Aufmerksamkeit durch die Studierenden zukommt. Die unterschiedlichen Tisch- und Sitzmöbel oder die verschiedenen pädagogischen Fachkräfte, die im Video

³ Hinweise zur potenziellen Brechung von Wissensstrukturen finden sich auch bei Simone Abels (2011). Ein methodischer Umgang zur Bearbeitung dieser Komplexität steht aber noch aus und setzt weitere methodologische Arbeit voraus.

zu sehen sind und in Arbeitsgruppen, die andere Modi präsentieren, als Hinweise auf eine inklusive Beschulung und individuelle Bedürfnislagen diskutiert werden, werden hier nicht thematisiert. Stattdessen dokumentiert sich in Perspektivübernahmen für die unterrichtsgestaltende Lehrkraft eine Rationalisierung ihres Handelns während der Platzierung der Schüler:innen bei der Platzeinnahme zur Verbesserung der Sichtqualität für alle. Stellvertretend dafür steht folgender elaborierender Interaktionsbeitrag:

„Ich hab auch eher das Gefühl, dass eben die Sitzplätze und die Positionierung nicht so aus Disziplinierungsgründen irgendwie stattfindet oder auch ihre Einteilung, sondern sie mehr (.) um ihr Unterrichtsform, also, das vorne mit dieser kleinen Puppe, um das besser ver- verständlich machen oder für alle sichtbar zu machen. Also, dass (.) sie irgendwie ihren Unterrichtsinhalt (2). Also, nee. Die @Schülerpositionierung@, die ähm, das an ihren Unterrichtsinhalt oder ihre (.) Idee da mit der Puppe irgendwie angliedert, also äh, angleicht mein ich“ (Seminar 1 (S 1), AG 1, Z. 204-210)⁴.

Es dokumentiert sich hier, dass Schüler:innen sehen können müssen, um Unterrichtsinhalte zu verstehen. Sehfähigkeit wird damit einerseits als grundlegend notwendig für unterrichtliches Lernen vorausgesetzt, und das Eingreifen der Lehrkraft sowie das Positionieren der Lernenden durch sie andererseits in Form einer funktionalen Legitimation begründet. Sie gewährleistet damit, dass alle Schüler:innen einen freien Blick zum Lerngegenstand und dem Handeln der Lehrperson haben. Daher stellt die blickermögliche Positionierung der Lernenden durch die Lehrperson eine Teilhabeermöglichung dar, die jedoch an die Voraussetzung des Sehen-Könnens gebunden ist.

Zudem wird es als disziplinarische Intervention seitens der Lehrkraft diskutiert, wenn die Sitzplätze einzelner Schüler:innen als besondere Plätze erschlossen werden, die der Blicknahme auf den Lerngegenstand entgegenstehen. So wurde etwa der Fensterplatz, der sich in seiner Unterrichtsfunktion vielseitig besprechen ließe, als Ausdruck einer Bestrafung für diejenige Person gedeutet, die diesen Platz einnimmt bzw. einzunehmen hat (ähnlich des In-der-Ecke-Stehens mit Blick zur Wand). Da der Fensterplatz mit dem Rücken zum Unterrichtsraum gelegen ist, wird Bestrafung hier im Sinne eines Teilhabe-Entzugs thematisch, da den Schüler:innen am Fensterplatz wegen des fehlenden Sichtkontakts die Partizipation am Unterricht entzogen wird: „dass es da anscheinend so extra Plätze gibt, die komplett aus=m Raum sind und irgendwie Richtung Wand ((streckt den rechten Arm weit von sich)), hier Richtung Fenster gucken“ (S 1, AG 3, Z. 602-604). Alternative

4 Das genutzte Transkriptionssystem ist an TiQ angelehnt (Przyborski & Wohlrb-Sahr 2014, S. 169), entspricht mittelscharfen Transkriptionsregeln und wurde von uns mit besonderer Berücksichtigung von non- und parapsychlichen Kommunikationssignalen angewandt (z. B. @(.)@ für ein kurzes Auflachen, @Wort@ für lachend Gesprochenes oder ((Handlung)) für non- und parapsychliche oder gesprächsexterne Ereignisse).

Erklärungen, als die der teilhabeentziehenden Disziplinierung, bezüglich der ‚extra‘ Plätze wurden nicht diskutiert.

In diesem Modus wird die Gruppe der Lernenden als eine homogene, hier explizit des Sehens und Sitzens mächtige Schüler:innenschaft, hervorgebracht. Der so entworfene ‚Normkörper‘ trägt keine unterrichtsrelevanten individuellen Merkmale, sondern ist exklusiv an einer Körperlichkeit ausgerichtet.

3.2 Dichotome Körperlichkeit und oppositionelle Differenz

Dieser Modus rekurriert auf körperbezogene Differenzierungsdynamiken, die darauf verweisen, dass binäre Oppositionskonstruktionen dem konjunktiven Erfahrungsraum nahestehen. Das Entfalten dichotomer Unterscheidungslinien als Erzeugungsmodus zeigte sich etwa im dominanten Fokus auf Auffälligkeiten im fallanalytisch betrachteten Unterrichtsgeschehen. Dabei wurden Auffälligkeiten (etwa am Beispiel des Sitzmobiliars) stets in Verbindung mit einer Begründung freigelegt. Mit diesem steten Legitimationsbedarf – für Abweichungen innerhalb schulischer (Sitz-)Ordnungen muss es einen unterrichtsfunktionalen Grund geben – geht einher, dass Schulen ‚besondere Stühle‘ als eine Reaktion auf besondere Bedürfnisse Einzelner im Sinne eines kompensatorischen Mittels zum Ausgleich eines Defizits bereitstellten. In diesem Modus wird ein Rollstuhl nicht als selbstverständliches Fortbewegungsmittel einer Person interpretiert: „*mir ist halt aufgefallen, dass sie quasi alleine sich dorthin bewegt, aber halt immer in diesem Rollstuhl sitzt*“ (S 2, AG 2, Z. 360-363). Dabei ist weniger die Verbesserung aktiver Teilhabemöglichkeiten von Schüler:innen auf ‚besonderen Stühlen‘ im Blick, sondern in erster Linie der sozial geordnete Ablauf des Unterrichts. Die binäre Differenzierung in ‚normale‘ und ‚besondere‘ Stühle dokumentiert einen (Re-)Produktionsmechanismus sozialer Unterrichtsordnung, der auch hier dominant an einer hegemonialen Schüler:innengruppe orientiert ist: „*Vielelleicht sitzt er auch separat, weil (...) er sich nicht so schnell (...) oder weil er sich schnell ablenken lässt und sich nicht so gut konzentrieren kann*“ (S 1, AG 2 Z. 302-304). Kompensationsmomente durch bewegungsermöglichte Stühle verweisen so auf Prozesse des Anpassens von Abweichendem an die an Gleichheit orientierte unterrichtliche Ordnung. In der Fallarbeit der Studierenden drückt sich in diesem Modus zudem die Verschleierung von Pathologisierungstendenzen oder aber eine Verharmlosung etwa eines als zu hoch angesehenen Bewegungsdrangs, der für Schule und Unterricht störend sein könnte, aus. Das Differenzverständnis spiegelt hier eine Orientierung an einer oppositionellen Differenz der Schüler:innen mit dem Effekt, dass die Vorstellung einer homogenen Gruppe Lernender nur in Ansätzen aufgelöst wird.

3.3 Diverse Körperlichkeit und ontologische Heterogenität

Körperlichkeit wird hier in enger Verbindung mit individuellen Bedürfnissen besprochen, die Körper scheinbar naturhaft in sich haben. Es werden Körper

thematisiert, die grundlegend einem außergesellschaftlichen und ahistorischen Faktum ähneln. Wenngleich ‚Normkörper‘ als Richtgröße eingesetzt werden, um Schüler:innen etwa in mit und ohne Behinderung einzuteilen, werden bei diesem Erzeugungsmodus jedoch keine homogenen, in sich geschlossenen, gegenüberstehenden Gruppen entworfen, sondern anerkannt, dass Schüler:innen divers sind und verschiedene Lernausgangslagen mitbringen:

„also aus meiner Schulzeit kenn ich das zum Beispiel nicht, dass es so-ne Hocker gibt, wo man halt sich bewegen kann. Das wurde irgendwie ni::e (.) also (.) bei mir zumindest nie irgendwie toleriert, wenn da jemand irgendwie (.) da en ausgeprägten Bewegungsdrang hatte und irgendwie mehr gekippt hat oder sich halt bewegen musste und dann (.) damit wird das ja eigentlich eher so ein bisschen, nicht unterstützt und gefördert, sondern eher wahrscheinlich (.) ja ihm die Möglichkeit gegeben seinen Bewegungsdrang da halt aus- auszuleben ((Sw2 nickt))“ (S 2, AG 2, Z. 438-445).

Stellvertretend am Beispiel persönlicher Bewegungsbedürfnisse drückt sich zugleich aus, dass das Körperliche in seiner Diversität als Teilhabeinstanz verstanden wird, auf die es schulseitig teilhabe-ermöglichend zu reagieren gilt. So werden z. B. die verschiedenen Stühle oder die höhenverstellbaren Tische als ‚normales Unterrichtsmittel‘ zum Erzeugen von Abwechslung für alle diskutiert, das die Schulen zur Ermöglichung von Sitz- und Mobilitätsvarianten bereitstellen. Beispielhaft ist hier auch die Diskussion darum zu nennen, warum es kein gewohnter Rollstuhl, sondern ein ‚büroähnlicher‘ rollender Stuhl ist, mit dem sich eine Schülerin bewegt: „so für die Mobilität in der Klasse sieht=s auf jeden Fall im ersten Moment so aus, als wäre das ganz gut. Sie kommt ja ganz gut klar so“ (S 1, AG 3, Z. 1115-1116). In dieser Perspektive wird der von den Studierenden herausgearbeitete sonderpädagogische Förderbedarf einer Schülerin an eine Beeinträchtigung der Körperfunktionen und -strukturen geknüpft, welche Partizipation an Unterricht behindern kann. Dabei können unterrichtliche Bedingungen die Beeinträchtigungen aber wesentlich verstärken oder abschwächen. Mit diesem Modus verbindet sich ein dominanter Fokus auf Regelmäßigkeiten des Unterrichtsablaufs und der Rahmenbedingungen (etwa Mobiliar und Positionierung im Raum), wobei die Betrachtung insgesamt eng entlang der Funktionsrekonstruktion für den Unterricht und der schüler:innenseitigen Teilhabe an ihm erfolgt.

3.4 Kontingente Körperlichkeit und performative Differenz

Dieser Modus dokumentierte sich nur teilweise in den Fallarbeiten und musste daher um gedankenexperimentelle Überlegungen ergänzt werden. Es ist der einzige Modus, in dem Körper nicht einzig biologisch vorgelagert entworfen werden, sondern eine performative Perspektive einfließt, die Differenzherstellung im Praxisvollzug einbezieht. Dabei wurden auch sozial-räumliche Gegebenheiten oder Artefakte thematisch, die an der Hervorbringung von Körpern und Gefühlen als wirksam eingeschätzt wurden. Stellvertretend ist die Aushandlung

des Oberthemas ‚die auffälligen Sitzmöbel‘ einer Gruppe anzuführen. Hier wird die Frage diskutiert, ob sich der Schüler verstärkt bewegt, weil der Stuhl dazu einlädt, oder der Schüler den besonderen Stuhl hat, um sich besser bewegen zu können. Ein Konsens für eine Position zeichnet sich nicht ab, stattdessen werden Sicherheitsaspekte des Stuhls betont, wenn gekippt wird: „*Ja. Ähm dass es so extra so einer ist, der sich bewegen lässt ((Sw2 nickt)) dass man, wenn man kippelt äh (.) die Sicherheit hat, nicht umzufliegen. ((Sw2 nickt kräftig und formt mit den Lippen ein stummes ja))*“ (S 2, AG 2, Z. 379-381). Darin drückt sich insgesamt auch eine Sensibilität für theoretische Ansätze des *Spacings* bzw. verräumlichter Techniken (Buchner 2017) aus. Der Modus ist verbunden mit einem vielfaltsorientierten Differenzverständnis, auf Grundlage dessen Schüler:innen nicht per se heterogen sind, sondern im Unterrichtsgeschehen als divers entworfen werden. Neben einer z. B. gendersensiblen Sprechweise (etwa „*schüler(.innen*“ aus S 1 AG 2, Z. *passim*) kennzeichnet dieser Modus durchaus auch eine gewisse Gehemmtheit in Bezug auf die Artikulation des als ‚anders‘ oder ‚abweichend‘ Wahrgenommenen:

„*Also, dass wir jetzt nicht irgendwie gesagt haben, also vielleicht haben wir es uns gedacht, ich dachte mir zum Beispiel so, naja, vielleicht könnte das=n Kind sein, was irgendwie::: (.) im Autismus-Spektrum ist oder irgendwie::: ne Entwicklungsverzögerung hat oder so. Aber die- wir haben halt richtig lange gebraucht, um das so zu sagen, vielleicht einfach weil wir auch schon so=n bisschen, weiß nicht, hab immer das Gef, man (.) wird so=n bisschen auch durchs Studium so=n bisschen geprägt*“ (S 1, AG 2, Z. 507-512).

Der wenig einstimmige Diskurs dieser Gruppe führt etwa Bezüge zum Zurückstellen differenzbezogener Zuschreibung oder einen Blick auf persönliche Ressourcen an. Damit verbunden dokumentieren sich Sensibilitäten für soziale Ein- und Ausschlüsse in Bezug auf Teilhabeoptionen an Unterricht, was eine Ungleichheitskritische Perspektive auf unterrichtliches Geschehen markiert.

4 Erzeugungsmodi von Körperlichkeit im Spiegel von Behinderungsmodellen

Die Erzeugungsmodi von Körperlichkeit diskutieren wir nun in ihrer Bedeutung für unterrichtliche Ordnungen und pädagogische Handlungsperspektiven. Dazu ziehen wir verschiedene, historisch gewachsene Modelle von Behinderung heran und relationieren diese mit den Konstruktionsweisen von Körperlichkeit in den einzelnen Erzeugungsmodi von Körperlichkeit.

Im ersten Modus *Hegemoniale Körperlichkeit und exklusive Homogenität* zeigen sich Abweichungen vom ‚Normkörper‘ in Form einer Sprachlosig- und Unsichtbarkeit. Unterrichtliche Ordnungen werden auf Basis der Vorstellung einer homogenen Gruppe Lernender (re-)produziert. Als mögliche Gefahren von Entindividualisie-

rung und Exklusion, denen Schüler:innen so ausgesetzt sind, werden sie nicht thematisch. Für unterschiedliche Teilhabebedingungen und -chancen oder ungleichheitsrelevante Perspektiven auf Unterricht drückt sich allenfalls eine verminderte Sensibilität aus. Abweichungen vom hegemonial *Normalen* werden lediglich als Störung unterrichtlicher Ordnung verbunden mit einem disziplinierenden Teilhabeausschluss (Negation von Vielfalt) thematisch.

Im zweiten Modus *Dichotome Körperlichkeit und oppositionelle Differenz* werden Auffälligkeiten als Abweichungen vom ‚Normalen‘ thematisch. Dabei bleiben soziale Ausschlüsse in Form von Separation einiger weniger ‚auffällig Anderer‘ eingelassen. Hier obliegt es den Schüler:innen, Anpassungen an schulische Ordnungen zu leisten, wobei schulseitig Kompensationsmittel bereitgestellt werden, um die Anpassung zu unterstützen. Aus der Kompensationslogik heraus schmälern die als abweichend wahrgenommenen Körpertechniken und Differenzzuschreibungen soziale Anerkennung. Das zu kompensierende impliziert dabei stets eine Defizitannahme. Über die Kompensation des Abweichenden wird Vielfalt reduziert und größtmögliche Homogenität hergestellt. Hier zeigen sich Parallelen zu Sichtweisen, in denen Behinderungen (als eine Differenzdimension unter anderen) individuumszentriert und unabhängig von soziokulturellen und kulturellen Bedingungen als pathologische Abweichung innerhalb der Körperfunktionen und -strukturen entsteht (Individuelles Modell von Behinderung).

Die in Modus drei *Diverse Körperlichkeit und ontologische Heterogenität* eingelassene Perspektive ist von einem Blick auf Teilhabeermöglichung oder -beschränkung geprägt, der als dem Pädagogischen vorgängig repräsentiert ist, jedoch über die Gestaltung differenzierender unterrichtlicher Angebote bearbeitet werden kann (Partitionierung von Vielfalt). Hier ließen sich Sichtweisen auf Heterogenität diskutieren, in denen soziokulturelle Strukturen für die Entstehung und Entwicklung von Behinderungen zwar anerkannt werden, diverse Körperfunktionen und -strukturen als naturgegebene Abweichung jedoch weiterhin als sozialstrukturell unabhängig ausgewiesen werden (Soziales Modell von Behinderung).

Die im vierten Modus *Kontingente Körperlichkeit und performative Differenz* zum Ausdruck kommende pädagogische Handlungsperspektive ist wesentlich an Möglichkeiten des Empowerments aller Schüler:innen gemäß ihrer individuellen Lernausgangslagen orientiert. So gesehen ist Inklusion ein allgemeinpädagogisches Handlungsideal und wurde in der Fallarbeit nicht auf bestimmte Differenzdimensionen verengt. Hier ließen sich Theorien angliedern, die Heterogenität nicht als dem Pädagogischen vorgängig, sondern unter einer differenztheoretischen Perspektive auf Heterogenität als ebenfalls performativ hervorgebracht konzipieren. Vielfalt würde damit normalisiert und wäre nicht an den Verlust sozialer Anerkennung gekoppelt. Dies entspräche einem kulturwissenschaftlichen Modell von Behinderung, wie es etwa in den Disability Studies vertreten wird (Waldschmidt 2005).

Somit lassen sich die Modi innerhalb eines Spannungsfeldes zwischen Ontologisierung (Körper als biologisch-naturalistische Konstante) und Konstruktion (Körper als soziohistorische und kulturelle contingente Konstrukte) verorten (Gabriel & Kinne 2023, S. 74) und illustrativ pointieren (Abb. 2).

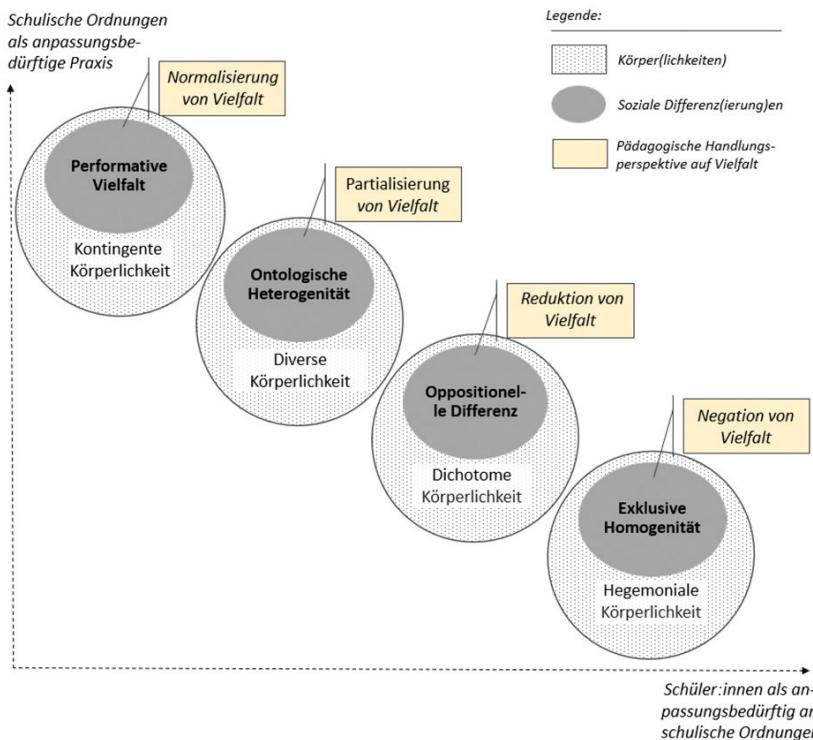


Abb. 2: Pädagogische Handlungsperspektiven auf Vielfalt

Dabei wird Körperlichkeit bei den ersten drei Modi – wenn auch in unterschiedlicher Intensität – als eher ontologische Unterrichtsentitäten entworfen. Ein stärker an der deterministisch-naturalistischen Perspektive orientiertes Verständnis von Körperlichkeit vernachlässigt den Blick für unterschiedliche Lernausgangslagen und individuelle Lernprozesse, steht dem Wahrnehmen individueller Differenzen stärker entgegen und sieht eher die Schüler:innen in der Pflicht, sich an unterrichtliche Ordnungen und Praxen anzupassen. Dabei werden Disziplinierungen bei identifizierten Anpassungsproblemen als probates Mittel diskutiert. Im Gegensatz dazu verweist ein stärker an einer performativen Perspektive orientiertes Verständnis auf Aufmerksamkeiten für teilhabe- und ungleichheitsrelevante

Differenz(ierungs)prozesse, mit der Folge, dass schulische (Raum-)Ordnungen kritischer als anpassungsbedürftige pädagogische Praxis besprochen werden. Hier kommt zudem eine Orientierung an einer Diversität des Körperlichen und seiner Hervorbringung in der Praxis zum Tragen. Angelehnt an performativ entfalteten Differenzierungsprozessen werden thematisierte Differenzen stärker aus einer Vielfaltsperspektive heraus besprochen und nicht als individuelle Defizite bzw. Störungen. Die pädagogischen Handlungsperspektiven lassen sich daher entlang der Begrifflichkeiten zu (schulischen) In- und Exklusionsmechanismen ordnen, mit Exklusion und Separation einerseits und integrativer Kompensation und Inklusion andererseits, wobei vollständige Inklusion als unerreichter *Nordstern* (Hinz 2006, S. 148) thematisiert wird.

5 Gedanken zum Schluss

Abschließend stellen wir Überlegungen zu den bereits angesprochenen univokalen Diskursorganisationen (Kap. 3) und zur Einordnung und Limitation der Ergebnisse an.

Die Fallarbeit der Studierenden war von divergenten Diskursen gekennzeichnet, in denen sich eine Arbeitsgruppe nicht bzw. nur scheinbar einigt. Diese teilweise fehlende Übereinstimmung wird aber meist durch rituelle Konklusionen verdeckt, die sich als Frage nach dem nächsten Aufgabenpunkt zeigen. Die Unstimmigkeitsglättung in studentischen Fallarbeiten scheint nicht untypisch zu sein (u. a. Kabel et al. 2020). Ursachen hierfür können beim Format selbst liegen: Da die Studierenden „in ihrem jeweiligen Zusammenhang aufeinander verwiesen sind und dauerhaft miteinander auskommen müssen“ (Asbrand 2011, S. 9), haben sie sich mutmaßlich harmonisierende Strategien der Aufgabenerfüllung angeeignet, was sich in einem zweckorientierten, pragmatischen Umgang mit der Fallarbeit (Hinweise hierzu bei Schmidt & Wittek 2021) in Form distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung (Heinzel et al. 2019) oder technologischer Anwendung (Kabel et al. 2020) zeigt und Ausdruck in verdeckenden Abbruchritualen finden könnte. Zudem ist nicht auszuschließen, dass die Aufzeichnung der Fallarbeit am Semesterende als prüfungsähnliches Format empfunden wurde und der Wunsch nach adäquater Aufgabenbewältigung bei gleichzeitigem (Zeit-)Druckerleben durch die Aufgabenstellung die *Spezifik scheinbarer einstimmiger Konklusion* steigerte. Die Divergenzen können zudem in den konjunktiven Erfahrungsräumen der Studierenden begründet und z. B. Ausdruck verschiedener Milieubezüge sowie Schul- und Hochschulerlebnisse sein. Werden die Lehramtsstudierenden als Repräsentant:innen organisationaler Teilmilieus betrachtet (hierzu u. a. Goldmann 2019; Mensching 2017), können die Erfahrungen im Rahmen des Studiums divergierende Orientierungen im Hinblick auf Körperlichkeit und

Praxen des Differenzierens mit-strukturieren. Die Verbindung von Erfahrung und habitualisierten Praktiken ist für die Dokumentarische Methode und ihr Erkenntnispotential bedeutsam (Pallesen 2019, S. 74). Angesichts der Limitationen unserer Studie durch Verzicht einer mehrdimensionalen Typenbildung infolge der geringen Fallzahl müssen die Überlegungen zur Begründung der Divergenzen hypothetisch bleiben, da wir die inhärente Erklärungskraft für die in den Erfahrungsräumen begründeten *Aspektstrukturen* (Bonnet 2011, S. 200) der untersuchten Fallarbeiten nicht systematisch einbeziehen können. Dagegen ließe sich etwa prüfen, ob Studierende der Förderpädagogik durch ihre studiengangsspezifische Sozialisation und schulpraktischen Erfahrungen in Förderschulen und inklusionsorientierten Schulen besondere Sensibilitäten für körperliche Diversität präsentieren und wie diese Orientierungen – so sie denn spezifisch wären – die Fallarbeiten strukturieren.

Unabhängig von einer potentiellen Spezifität infolge konjunktiver Erfahrungsräume ließen sich Inkongruenzen vor dem Hintergrund einer strukturtheoretischen Perspektive auch als ‚Sollbruchstellen‘ in Form der Irritation etablierter Unterrichtsvorstellungen diskutieren, die Reflexion und Distanznahme vom eigenen (Schüler:innen-)Habitus mobilisieren und so für die Anbahnung eines kritisch-reflexiven Lehrer:innenhabitus positiv wirksam sein können (u. a. Pallesen 2019; Helsper 2018). So gesehen, hätten divergierende Orientierungen professionalisierungsrelevantes Potenzial, das aber infolge von Unstimmigkeitsglättungen eventuell nur abgeschwächt wirksam wird. Zur Optimierung der gewünschten Effekte kasuistischer Arbeit raten wir zur Unterstützung der Einnahme des verlangsamten Blickes zu einer zeitlichen Verlängerung der Fallarbeitszeit. Das Irritationspotenzial von Fallarbeit könnte z. B. positiv beeinflusst werden, indem unsere Aufgabenstellung um die Hinzunahme des Austausches über eigene schul(prakt)ische Erfahrungen ergänzt wird. Mit Blick auf unsere Seminarziele der Unterstützung einer körper- und differenzsensiblen Haltung und Pädagogik wäre darüber hinaus ein Unterrichtsfall, der z. B. Diversitäten, inklusionsorientierte Unterrichtsformate oder Ungleichheitsrelevanzen abbildet und Diskussionen darüber anregt, zu verwenden. Eine Nachlese, bei der die Reflexion, Problematisierung und Theoretisierung als Rückbindung des Fallmaterials und der Fallarbeitsbefunde an Seminarinhalte und Biografisches im Zentrum stehen, wäre u. E. notwendig, um einen kritisch-(selbst)reflexiven Modus in Bezug auf das Gesehene zu etablieren und kasuistische Zugänge in Seminaren für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte möglichst lohnend einzusetzen.

Literatur

- Abels, Simone (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner“. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Asbrand, Barbara (2011). Dokumentarische Methode. *Online Fallarchiv Schulpädagogik Universität Kassel* <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/lernumgebung/methodenlehrmpfade/> dokumentarische-methode/ Zugegriffen: 30. September 2021.
- Artmann, Michaela, Herzmann, Petra, Hoffmann, Markus & Proske, Matthias (2017). Sprechen über Unterricht. Wissenskommunikation in kasuistischen Formaten der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (2), S. 216-233.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013a). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In Alexander Lenger, Christian Schneickert & Florian Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2013b). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 241-270). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf & Przyborski, Aglaja (2007). Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In Renate Buber & Hartmut H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen* (S. 491-506). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Bonnet, Andreas (2011). Erfahrung, Interaktion, Bildung. In Wolfgang Meseth, Matthias Proske & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 189-208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, Pierre (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brinkmann, Malte (2018). Verkörperungen zwischen Normalisierung und Subjektivierung. Zur Anthropologie und Sozialtheorie pädagogischer Praxis der Körperbildung und -erziehung. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. In shape or out? Zur (sport-)pädagogischen Relevanz exkludierender Momente in gegenwärtigen Körperkulturen*, 87 (3), S. 191-204.
- Buchner, Tobias (2017). Markierungen und Platzierungen. Die Produktion von „Integrationskindern“ über verräumlichte Praktiken in Regelschulen. *Zeitschrift für Inklusion online*, 1 (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/435> Zugegriffen: 2. Juni 2021.
- Fabel-Lamla, Melanie, Kunze, Katharina, Moldenhauer, Anna & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2020). *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gabriel, Sabine & Kinne, Tanja (2023). „Körper/Leib inklusiv!“ - Zu den Un-/Verfügbarkeiten des Körperleiblichen im inklusionsorientierten Diskurs_Raum. In Mirjam Hoffmann, Thomas Hoffmann, Lisa Pfahl, Michael Rasell, Hendrik Richter, Rouven Seeho & Josefine Wagner (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (S. 73-81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gabriel, Sabine & Kinne, Tanja (2022). Auf den Spuren körper-leiblicher Differenzierungen als Erfahrungen sozialer In- und Exklusion. Eine postphänomenologische Perspektive auf Körper und Behinderung. *Zeitschrift Für Disability Studies (ZDS)*. Abseits und Jenseits des Sozialen Modells – Disability Studies & Education, 2022 (2).
- Gerland, Juliane, Niediek, Imke, Hülsken, Julia & Sieger, Marvin (2022). Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs mit digitalen Musizier-Medien. In Bernhard Schimek, Gertraud Kremsner, Michelle Proyer, Rainer

- Grubich, Florentine Paudel & Regina Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 92-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goldmann, Daniel (2019). Ist das noch Dokumentarisch? Replik zu einer Variante Dokumentarischer Organisationsforschung im Beitrag von Martin Hunold „Zur dokumentarischen Rekonstruktion von Organisationserziehung“. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Anne Schondelmayer, Kevin Stützel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (S. 101-106). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces).
- Heinzel, Friederike, Krasemann, Benjamin & Sirtl, Katharina (2019). Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. „Protokollieren“ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In Tanya Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 57-88). Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Hinz, Andreas (2006). Kanada ein „Nordstern“ in Sachen Inklusion. In Andrea Platte, Simone Seitz & Karin Terfloth (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse* (S. 149-158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kabel, Sascha, Leser, Christoph, Pollmanns, Marion & Kminek, Helge (2020). Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung in studentischer Fallarbeit. In Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze, Anna Moldenhauer & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 168-183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kinne, Tanja (2019). praxis.macht.körper - Different konstruierte Körperlichkeit in der Schule. *Behinderungspädagogik*, 58 (2), S. 168-183.
- Lindemann, Gesa (2017). Leiblichkeit und Körper. In Robert Gugutzer, Gabriele Klein & Michael Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Grundbegriffe und theoretische Perspektive Bd. 1* (S. 57-66). Wiesbaden: Springer VS.
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Mecheril, Paul & Plößner, Melanie (2009). Differenz und Pädagogik. In Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee & Jürgen Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194-209). Weinheim: Beltz.
- Meier, Stefanie, Hüppin, Birgit & Schieferdecker, Ralf (2019). Wahrnehmung von Heterogenität in der Grundschule – Strategien der Komplexitätsreduktion (angehender) Lehrkräfte. In Christian Donie, Frank Foerster, Marlene Obermayr, Anne Deckwerth, Gisela Kammermeyer, Gerlinde Lenske, Miriam Leuchter & Anja Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 114-124). Wiesbaden: Springer VS.
- Menschling, Anja (2017). Das Gruppendiskussionsverfahren in der Organisationsforschung: ein Zugang zur Rekonstruktion des Verhältnisses zwischen Regelerwartungen und Regelpraktiken. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissensoziologie* (S. 59-79). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Meyer-Drawe, Käte (1984). *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. Brill: Wilhelm Fink.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 295-323). Wiesbaden: Springer VS.
- Pallesen, Hilke (2019). Interpretative Unterrichtsforschung in der Lehrer*innenbildung. Fallarbeit mit der Dokumentarischen Methode. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (4), S. 72-81.

- Pfahl, Lisa (2012). Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion. In Rolf Becker & Heike Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (S. 415-436). Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Verlag.
- Riegel, Christine (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering: pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Schieferdecker, Ralf (2016). *Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Studie*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 261-280). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, Tanja (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken. In Dies. & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion* (S. 251-266). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Tyagunova, Tanya (Hrsg.) (2019). *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Waldschmidt, Anne (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29 (1), S. 9-31.
- Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (2021). Kasuistik in Forschung und Lehre. Ordnungen und Unordnungen mit Blick auf die Disziplinen. In Dies. (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 7-20). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorinnen

Gabriel, Sabine, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Teilprojekt „Körpersensible Pädagogik“ innerhalb des Projekts Kalei2 und im Seiteneinstiegsprogramms am Zentrum für Lehrer:innenbildung.

Arbeitsschwerpunkte: (Leib-)Phänomenologie, Bildungs- und Professionalisierungsforschung, Soziale Differenz und Ungleichheit, inklusionsorientierte Pädagogik sowie Forschungsmethod(ologi)en.

sabine.gabriel@paedagogik.uni-halle.de

Kinne, Tanja, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Rehabilitationspädagogik, Arbeitsbereich Körperpädagogik, Leitung des Teilprojekts „Körpersensible Pädagogik“ innerhalb des Projekts Kalei2 am Zentrum für Lehrer:innenbildung.

Arbeitsschwerpunkte: Körper, Leib und Nicht/Behinderung, Postphänomenologie sowie inklusionsorientierte Pädagogik.

tanja.kinne@paedagogik.uni-halle.de