

Knapp, Jonathan; Giese, Martin

Von korporealen Phantasmen und ableistischen Bildungsutopien. Ein kritischer Essay zur hochschuldidaktischen Forschung über Körperlichkeit

Journal für allgemeine Didaktik : JfAD 12 (2024) 12, S. 157-172



Quellenangabe/ Reference:

Knapp, Jonathan; Giese, Martin: Von korporealen Phantasmen und ableistischen Bildungsutopien. Ein kritischer Essay zur hochschuldidaktischen Forschung über Körperlichkeit - In: Journal für allgemeine Didaktik : JfAD 12 (2024) 12, S. 157-172 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-317873 - DOI: 10.25656/01:31787; 10.35468/jfad-12-2024-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-317873>

<https://doi.org/10.25656/01:31787>

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

07 | *Jonathan Knapp und Martin Giese*

Von korporealen Phantasmen und ableistischen Bildungsutopien

Ein kritischer Essay zur hochschuldidaktischen Forschung über Körperlichkeit

Zusammenfassung

Die Analyse stummer Körperphänomene und deren pädagogische Potenziale finden in der Hochschullehre zunehmend Beachtung. Das wachsende Interesse basiert jedoch auf einer zum Teil einseitigen, zum Teil aber auch diskriminierenden Vorstellung von Körperlichkeit. Um diese These zu illustrieren, nimmt der Essay exemplarisch ausgewählte hochschuldidaktische Perspektiven in den Blick und analysiert diese aus einer ableismuskritischen Sichtweise. Die Ergebnisse sensibilisieren dafür, inwiefern Fähigkeitsregime und ableistische Körpernormen in die ausgewählten Perspektiven camoufliert eingewoben sind. Ziel des Essays ist, ableistische Bildungsutopien in der hochschuldidaktischen Forschung über Körperlichkeit zu dekonstruieren, um einen Beitrag dazu zu leisten, den bisherigen Diskurs inklusions-sensibler zu gestalten.

Schlüsselwörter: Ableismus, Hochschuldidaktik, Körperlichkeit

About embodied phantasms and ableist educational utopias

A critical essay on higher education didactic research on embodiment

Abstract

The analysis of silent embodied phenomena and their pedagogical potentials is gaining increasing attention in higher education didactics. However, the growing interest is based on a partly one-sided, and at times discriminatory, understanding of embodiment. To illustrate this thesis, the essay examines selected perspectives from higher education didactics and analyzes them from an ableist-critical perspective. The results highlight how ability regimes and ableist body norms are subtly woven into the selected perspectives. The aim of the essay is to deconstruct ableist educational utopias in higher education didactic research on embodiment, thereby contributing to a more inclusion-sensitive discourse.

Keywords: Ableism, Higher Education didactics, Embodiment

1 Einleitung

Der Körper steht zunehmend im Zentrum der deutschsprachigen (Benner, 2015; Klinge, 2016), aber auch der internationalen pädagogischen Forschung (Knapp & Giese, 2024). Als Medium des In-der-Welt-Seins kann er als vorsprachliches Fundament der menschlichen Erfahrung gedeutet (Merleau-Ponty, 1966) und mit Meyer-Drawe (2001) als initialer Fixpunkt für Lehr-Lernsituationen beschrieben werden. In der Tradition einer (post-)phänomenologischen Erziehungswissenschaft (Brinkmann, 2019) wird er zum „Ausgangspunkt, Gegenstand, Ziel und Mittel sozialer und damit auch pädagogischer Praxis“ (Eger & Klinge, 2021, S. 13) erhoben. Diese Entwicklung ist insofern bemerkenswert, als dass der Körper im Sinne des cartesianischen Dualismus vielfach durch einen marginalisierten Status geprägt ist (Brinkmann, 2019). Dieser Dualismus artikuliert sich im Laufe der europäischen Geschichte in einer „moralischen Höherbewertung des Geistigen und Seelischen gegenüber dem Körper“ (Aner, 2014, S. 18). Vor diesem Hintergrund überrascht es wenig, dass Körperlichkeit auch in der hochschuldidaktischen Forschung bislang randständig thematisiert wird (Hegna & Ørbæk, 2021) und der Körper vielfach eine Verdinglichung zugunsten einer „Verdrängung der leiblich-affektiven Dimension“ (Schreiber, 2021, S. 192) erfährt.

Finden Körperdiskurse in der Hochschuldidaktik inzwischen zunehmend Beachtung, sieht sich dieser Prozess seinerseits allerdings mit ganz eigenen Herausforderungen konfrontiert. Wir argumentieren, dass körperbezogene Bildungspotenziale typischerweise aus privilegierten Positionen formuliert werden, welche stillschweigend durch ableistische Prototypen vorformatiert sind, da sie einer neoliberalen Gesellschaftsordnung und einem damit korrespondierenden Leistungsprinzip folgen. Die These, die wir im Folgenden ausbuchstabieren, lautet: Korporeale Phantasmen und ableistische Bildungsutopien sind clandestin in aktuelle hochschuldidaktische Auseinandersetzungen mit dem Körper eingewoben und behindern einen wertschätzenden Umgang mit Menschen, die diesen Fähigkeitsimperativen nicht genügen (können). Das Im-Perfekte (Lutz et al., 2003) bleibt indolent ignoriert. Ziel ist, im Sinne von Art. 8 der UN-BRK (awareness raising) (CRPD, United Nations, 2006) für institutionelle und systematische Diskriminierungs- und Stigmatisierungseffekte zu sensibilisieren und normabweichenden Körpern auch in der Hochschuldidaktik Raum zu gewähren.

Dafür diskutieren wir zunächst das Konzept des Körper-Habens. Nachdem Grundlagen einer ableismuskritischen Perspektive in Anlehnung an die Disability Studies vorgestellt werden, problematisieren wir „korporeale Standards“

(Buchner, 2018, S. 121) im Handlungs- und Forschungsfeld Hochschule und beschreiben diese als normgebundene und ableistische Phantasmen. Anhand dreier Beispiele zeigen wir dann auf, inwiefern Fähigkeitsimperative als gängige Referenzschablone unreflektiert in die gewählten Beispiele eingeschrieben sind und dabei ein exkludierendes Potenzial entfalten. Der Essay mündet in einem Fazit mit konstruktivem Ausblick.

2 Der Körper als Projekt – die gesellschaftliche Perspektive des Körper-Habens

Wissenschaftstheoretische Paradigmen sind stets standortgebunden und Wissen ist immer in präkonzeptuelle Sichtweisen eingebettet, die historisch und gesellschaftlich gewachsen und gleichzeitig kontingent sind (Altenrath, 2022). Vor diesem Hintergrund scheint zunächst eine Kontextualisierung der von uns als dominant empfundenen Perspektive auf den menschlichen Körper in spätmodernen „Normalisierungsgesellschaften“ (Foucault, 2001, S. 302) hilfreich, bevor der hochschuldidaktische Körperdiskurs analysiert wird. Um unsere kritische Position zu illustrieren, rekurrieren wir auf die Unterscheidung von Körper-Haben und Leib-Sein (Plessner, 1976). Damit kann die Paradoxie einer gleichzeitigen Auf- und Abwertung des Körpers in neoliberalen Gesellschaftssystemen beschrieben werden. Während das *Körper-Haben* eine objektive, physiologische Betrachtung des menschlichen Körpers umfasst, beschreibt der Modus des *Leib-Seins* in Plessners anthropologischer Philosophie eine subjektive, erfahrungsbezogene Dimension des Körperlichen (Plessner, 1976). In der Spätmoderne kann der Körper als vergesellschaftlichtes Medium der (Selbst-)Inszenierung betrachtet werden, dessen Formung für immer mehr Menschen zu einem identitätsstiftenden Projekt zu werden scheint (Shilling, 2012). In einem Zeitalter prosperierender Fitnessangebote und unter neoliberalen Einfluss zeigt sich, dass ein leistungsfähiger Körper Voraussetzung für gesellschaftliche Anerkennung und Teilhabe geworden ist (Reckwitz, 2018). Diese Entwicklung lässt sich aus phänomenologischer Perspektive dem *Körper-Haben* zuordnen. Darunter versteht Merleau-Ponty, „sich einem bestimmten Milieu zugesellen, sich mit einem bestimmten Vorhaben identifizieren und darin beständig sich engagieren“ (1966, S. 106). In diesem Sinne wird in modernen Leistungsgesellschaften vor allem der modellierbaren und instrumentalisierten Existenzweise des Körpers als Ausdrucksmedium persönlicher Fähigkeiten Aufmerksamkeit geschenkt (Ruin, 2017). Die Optimierung respektive Kapitalisierung des eigenen *Körper-Habens*, wie sie etwa im Leistungssport gängig ist, sichert „auch in anderen Lebensbereichen einen Konkurrenz-

vorteil“ (Balz, 2015, S. 104). Als „symbolisches Darstellungsvehikel des Selbst“ (Klein, 1991, S. 185) avanciert der Körper zum identitätsstiftenden Scharnier zwischen Individuum und Gesellschaft (Aner, 2014). Praktiken, die den Körper als eine Art Maschine verhandeln, haben jedoch auch Folgewirkungen für die Existenzweise des *Leib-Seins*, die mit neoliberalen Optimierungsvorstellungen nur bedingt kompatibel zu sein scheint. Der technologische Fortschritt trägt zu einer spezifischen Form der Entkörperlichung bei (Ruin, 2017), in der das Leib-Sein in den Hintergrund gerät (Schreiber, 2021). Fuchs bringt diese Entwicklung zum Ausdruck, indem er bemerkt: „Der Körper ist nicht mehr einfach Schicksal, sondern er wird zum Projekt“ (2015, S. 148).

3 Grundlagen einer ableismuskritischen Perspektive

Bevor wir unsere essayistische Analyse auf den hochschuldidaktischen Kontext beziehen, konturieren wir im Folgenden Grundlagen unserer ableismuskritischen Perspektive. Wie angedeutet, sind die beschriebenen Funktionalisierungsmechanismen im Sinne des Körper-Habens auch deswegen kritisch zu betrachten, weil sie mit Honneth als ein „Verhältnis der steten Spannung“ (1997, S. 39) im Hinblick auf Forderungen nach der Inklusion marginalisierter Personengruppen entsprechend der UN-BRK gelesen werden können. In Folge einer funktionalistischen Interpretation des Körpers muss das einzelne Subjekt sich bestimmte Fähigkeiten erst selbst aneignen und ständig optimieren, um einen mit Anerkennung verknüpften Status im kompetitiven Positionierungsstreben zu erreichen und zu verteidigen. Da sich die „Fähkeitsimperative aus einer neoliberalen Gesellschaftsordnung speisen, die in ihrer Systemlogik die Produktion von leistungsfähigen, fitten und gesunden Arbeitskräften verlangt“ (Grenier & Giese, 2023, S. 454), werden damit Teilhabemöglichkeiten fähkeitsbezogen hierarchisiert und Exklusionsmechanismen – auch in der Hochschule – (re-)produziert.

Hier setzt der Begriff *Ableismus* an, mit dem die Diskriminierung und Ausgrenzung von Menschen aufgrund ihrer tatsächlichen oder zugeschriebenen Fähigkeiten verbunden werden (Wolbring, 2015). So verpflichten sich die Vertragsstaaten in Artikel 24 der UN-BRK zwar dazu, Menschen mit Behinderungen einen diskriminierungsfreien und gleichberechtigten Zugang zur allgemeinen (Hoch-)Schulbildung zu gewährleisten (CRPD, United Nations, 2006), allerdings resümiert Aichele (2019), der langjährige Leiter der Monitoringstelle der UN-BRK, dass dies nur unzureichend gelingt. In Bezug auf Bildungskontexte machen ableismuskritische Forschungsarbeiten dafür u. a. Fähkeitsregime verantwortlich, die sich in einseitigen Leistungsvorstellungen und impliziten

institutionalisierten Fähigkeitsnarrativen artikulieren (Hoffmann, 2018). In den Fokus der kritischen Analyse rücken etwa „sozialwissenschaftliche und philosophische Grundannahmen über Autonomie, Fähigkeit und Leistung“ (Buchner et al., 2015, o. S.).

Wird Behinderung als soziale Konstruktion gedeutet, die im Sinne der beschriebenen Mechanismen vorformatiert ist, lässt sich daraus ableiten, dass vermeintlich imperfekte Körper das Produkt ableistischer Zuschreibungsprozesse sind (Ruin, 2022). Die ableismuskritische Perspektive richtet ihren Blick jedoch nicht allein auf die binäre Kodierung ableistischer Subjektpositionierungen im Sinne machtvoller Abgrenzungspraktiken zwischen behindert und nicht-behindert (dis-abled) (Campbell, 2003). Sie betrifft auch – und darum geht es uns im Folgenden primär – die bildungstheoretische Herstellung körperlicher Differenzen und Normalitätsvorstellungen, welche die Bildsamkeit des Menschen beispielsweise an dessen kognitive Leistungsfähigkeiten und implizite Fähigkeitsvoraussetzungen koppeln (Giese & Hoffmann, 2023). Unter Bezugnahme auf die Disability Studies (u. a. Köbsell, 2015) kann formuliert werden: „Nicht die Konstruktion von Behinderung wird fokussiert, sondern es wird aus einer Analyse dessen, was als selbstverständlich angenommen wird, die Konstruktion ‚normaler‘ Fähigkeiten kritisiert. Dies schließt eine Auseinandersetzung mit den als ideal erachteten korporealen Standards mit ein“ (Buchner et al., 2015, o. S.).

4 Korporeale Phantasmen in der körperorientierten Hochschuldidaktik

Im Folgenden soll gezeigt werden, inwiefern die entfaltete ableismuskritische Perspektive dabei helfen kann, camouflierte deprivilegierende Fähigkeitsimperative in hochschuldidaktischen Kontexten zu identifizieren. Da die hochschuldidaktische Forschung sehr vielschichtig ist, diskutieren wir dazu drei Beispiele mit unterschiedlichen theoretischen Abstraktionsgraden, anhand derer wir ein möglichst breites Spektrum hochschuldidaktischer Forschung – notwendigerweise exemplarisch – adressieren.

Unser *erstes Beispiel* befasst sich mit dem gesundheitswissenschaftlich präformierten Konzept der „Bewegten Hochschullehre“. Mit dem *zweiten Beispiel* nehmen wir auf den Ansatz einer „Körperbildung“ Bezug. Dabei wird deutlich, dass sich zu Ausgrenzungsmustern auf körperlicher Ebene auch solche auf kognitiver Ebene gesellen können. Im *dritten Beispiel* blicken wir auf körperbezogene Ansichten über aktuelle Hochschullehre anhand der Abwertung digitaler

Formate, denen auch in einer postpandemischen Hochschule weiterhin eine hohe Relevanz zugeschrieben werden muss (Seidl et al., 2022). Die ausgewählten Argumente erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dienen explizit in einem *essayistischen* Sinne als exemplarische Indizien für die möglicherweise unbeabsichtigte Existenz von korporealen Phantasmen und ableistischen Bildungsutopien.

4.1 Beispiel 1: Das Konzept Bewegte Hochschullehre

Die Rückbesinnung auf den Körper in der Pädagogik wird häufig mit der reflexartigen Kritik an den Lebensbedingungen von Lernenden in einer mediatisierten Welt begründet (Neuber, 2021). Dies zeige sich etwa an einem sedentären Hochschulalltag, was aus gesundheitswissenschaftlicher Perspektive vielfältige Risiken nach sich zieht (Biswas et al., 2015). Zur Reduzierung der Sitzzeit wurde daher das Konzept der Bewegten Hochschullehre (Rupp et al., 2020) entwickelt und mit verschiedenen Implementationsstrategien ausgestattet. Bewegungsaktivierende Maßnahmen wie „Podcast Walks“, „Bewegungspausen“ oder ein „Stehlabor“ (Rupp et al., 2020) versprechen ein stimulierendes, gesundheitsförderndes Lernklima. Lehrende und Lernende sind dazu angehalten, möglichst viele Sitzzeitunterbrechungen in Lehrveranstaltungen zu nutzen, verbunden mit der Zielformulierung: „Gehen statt sitzen“ (Rupp et al., 2020, S. 26). Andernorts wird mit noch deutlicheren Slogans geworben, wenn Sitzen als „das neue Rauchen“ bezeichnet wird (Bischoff, 2018).

Indem spezifische motorische Fähigkeiten bevorzugt und hierarchisiert werden, führen diese Äußerungen zu einer potenziellen Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung. Dazu ist der Umkehrschluss kritisch zu betrachten, was dieser Ansatz für Personen impliziert, die solchen Fähigkeitsanforderungen nicht gerecht werden können oder möchten. Unser erstes Beispiel offenbart einen eindimensionalen Blickwinkel auf den Körper, mit einem exkludierenden Denkmuster, das sich aus der „scheinbaren Normalität einer unversehrten Leiblichkeit“ (Waldschmidt, 2012, S. 14) ergibt. Die fähigkeitsbezogenen Annahmen beinhalten eine unhinterfragte Fokussierung auf nicht-behinderte und privilegierte Körper, die sich in einer normalisierenden Matrix in der hochschulischen Ordnung ausformt. Ableistische Normalitätskonstrukte werden (re-)produziert, indem eine uneingeschränkte, autonome Bewegungsfähigkeit aller Hochschulakteur:innen als gegeben vorausgesetzt wird (Giese & Hoffmann, 2023). Im Sinne des antiken Kalokagathia-Ideals erfahren Subjekte, die als bewegungsfähig gelesen werden, mehr Anerkennung und institutionelle Teilhabe, während eine ausgrenzende Perspektive auf anders gelesene Körper

unterschwellig reifiziert wird. Solche Denkmuster greifen umstandslos auf „anthropologische Grundannahmen eines sich selbsttätig bewegend und sich selbst reflektierenden Menschen zurück, was den Ausschluss von Menschen (z. B. aufgrund von Behinderungen) provozieren kann“ (Ruin, 2022, S. 26). Aus inklusionstheoretischer Sicht zeigen diese Analysen, dass es auch auf hochschuldidaktischer Ebene einer Sensibilisierung für vielfältige Körper bedarf.

Daraus folgern wir: Eine diversitätssensible hochschuldidaktische Forschung trägt dazu bei, vielfältige Körper wertzuschätzen und Bildungsbenachteiligungen auszugleichen. Sie beachtet korporeale Grenzen und berücksichtigt, dass der Leib – nicht nur für Menschen mit Behinderung – „ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding“ (Alloa & Depraz, 2012, S. 19) bleibt, dem stets eine bestimmte Unverfügbarkeit inhärent ist (Waldenfels, 2005). Konzepte, die solche Perspektiven ignorieren, werden der Aufgabe, soziale Verantwortung für die Entwicklung einer gerechteren Gesellschaft zu übernehmen, nicht gerecht. Vielmehr tragen sie zur sicherlich subtilen, aber gleichsam wirkmächtigen Narration von korporealen Phantasmen und ableistischen Bildungsutopien bei und reifizieren damit Ungerechtigkeit.

4.2 Beispiel 2: Der Ansatz Körperbildung

Eine tendenziell verknappte Darstellung vielfältiger Körper zeigt sich auch in anderen Beispielen wie etwa in Jägers Überlegungen zur Körperbildung (Jäger, 2023). Auch wenn eine einheitliche Definition nicht vorliegt, „lässt sich eine Tendenz dessen erkennen, was in aktuellen Diskursen als (Körper-)Bildung wahrgenommen werden kann, nämlich die Gestaltung und das Konstruieren des Körpers“ (Jäger, 2023, S. 294). Der Ansatz wirbt für einen bewussten Umgang mit Körperlichkeit und betont ein dynamisches Moment des einzelnen Subjekts: „Körperbildung erfordert eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und mit der Körperlichkeit anderer Menschen, das Verhältnis zum eigenen und anderen Körper muss intensiv erlernt werden“ (Jäger, 2023, S. 290). Die allmähliche Zuwendung zum Körper in der Hochschuldidaktik ist also nicht nur mit vielversprechenden Hoffnungen (Clughen, 2023), sondern auch mit erheblichen kognitiven Ansprüchen verbunden. Die Grundlage für Körperbildung ist „ein aktiver Entwicklungsprozess“ (Jäger, 2023, S. 294), sodass dem Körper als Agens eine subjektivierende Handlungsmacht zugeschrieben wird, mit der Aussicht auf ein zufriedenes Dasein: „Der Körper muss Gegenstand von Erziehung und Bildung sein, um einen Einklang zwischen ihm, dem Geist und der Welt herzustellen und in der Folge ein erfülltes Leben zu ermöglichen“ (Jäger, 2023, S. 290). Diese Darstellung von Körper-

lichkeit als reversibles Projekt impliziert eine Eigenständigkeit des Subjekts, die aus inklusionstheoretischer Perspektive kritisch zu hinterfragen ist. Die autonomen Fähigkeiten des Menschen werden häufig idealisiert überhöht (Ahrbeck & Rauh, 2004) und „Phantasmen von perfekten Körpern, ableistische Prototypen, wie sie auch in der Konstruktion neoliberaler Fitness-Ideale auftauchen“ (Buchner et al., 2015, o. S.) werden vorausgesetzt. Unbeachtet bleibt, dass diese Anforderungen auf Menschen „mit Durchsetzungsvermögen und höherer Bildung, mit leichteren Beeinträchtigungen und guten äußeren Rahmenbedingungen, die die Chance zur Autonomie nutzen können“ (Waldschmidt, 2012, S. 29), ausgerichtet sind. Es darf nicht ignoriert werden, dass das Subjekt mit seinem Körper von gesellschaftlichen Konstruktionsleistungen abhängig und nach Foucault (2001) unauflöslich mit ambivalenten Machtdispositionen verwoben ist. Mit ihren utopischen Fähigkeitsimperativen schließen diese Dispositionen marginalisierte Gruppen aus, wobei „die Möglichkeiten des einzelnen Menschen überschätzt werden, sich über die Bedingungen und Verhältnisse hinwegsetzen zu können“ (Stinkes, 2008, S. 90). In dieser Perspektive werden ungleiche Verhältnisse nicht durch das Subjekt selbst geformt oder aufgelöst, sondern das Subjekt wird vielmehr in die Welt gesetzt und ist in präsoziale Strukturen eingebettet: „Wir können nicht aus eigener Kraft unsere Persönlichkeitsstruktur ändern, wir können uns aber diejenigen gesellschaftlichen Verhältnisse suchen, die am besten zu dieser Struktur passen“ (Roth, 2003, S. 564).

Im Vergleich zum ersten Beispiel artikulieren sich die Fähigkeitsregime im Ansatz einer Körperbildung nicht primär auf körperlich-motorischer Ebene, sondern basieren auf impliziten kognitiven Fähigkeitserwartungen. Vermeintlich kann das einzelne Subjekt über sein körperlich-leibliches In-der-Welt-Sein selbst verfügen: „Durch Körperbildung kann der Mensch ein Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis entwickeln, seine Denk- und Handlungsmöglichkeiten und Reflexionsformen erweitern“ (Jäger, 2023, S. 294). Kritisch betrachtet, können solche Hinweise als Ausdruck cartesianischer Färbungen interpretiert werden, in denen ein kognitivistisches Paradigma sichtbar wird. Zwar ist der Mensch aus phänomenologischer Perspektive als „psychophysische Einheit“ (Plessner, 1982, S. 437) zu deuten, allerdings benötigt er keine kognitive Legitimation nach dualistischem Muster, damit sein pädagogisches Potenzial ernstgenommen werden kann. Außer Acht gelassen wird ansonsten, dass der leibhafte Körper als vorreflexive Entität „selbst über ein Wissen verfügt, das die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen des Menschen bestimmt“ (Klinge, 2016, o. S.). Werden Prozesse der Körperformung also nicht mit Blick auf die Individualität einzelner Körper betrachtet, wird das hegemoniale Verhältnis

von Subjekt und Macht verschleiert, was zur Figuration von diskriminierenden Zuschreibungen beiträgt und Menschen zu Träger:innen vermeintlich determinierter Identitäten macht. Wie Butlers diskurstheoretischer Ansatz zeigt, sind körperliche Formierungsprozesse jedoch keine reinen Selbstentwürfe, sondern stets auch Prozesse des Unterworfenwerdens. Dem Subjekt selbst kann keine alleinige Verantwortung für die eigene gesellschaftliche Position zugeschrieben werden, da es von anderen Subjekten „in fundamentaler Weise abhängig ist“ (Butler, 2001, S. 12).

Daraus folgern wir: Eine diversitätssensible hochschuldidaktische Forschung darf die autonome Handlungsfähigkeit des Individuums nicht utopisch überschätzen. Stattdessen sollte die machtvolle Reglementierung insbesondere für deprivilegierte Subjekte beachtet werden, um neben dem konstitutiven Potenzial des Körpers auch seine primordiale Abhängigkeit von anderen Subjekten zu berücksichtigen. Körperbildung könnte folglich als Chance der „Entsubjektivierung“ (Lüders, 2007, S. 127) und damit als Schritt zu mehr Gleichberechtigung begriffen werden. Zielperspektive wäre eine Didaktik, welche die Formbarkeit von Körpern sensibel reflektiert, den prekarierten Status der Benachteiligten verbessert und polarisierende Unterscheidungsmuster bestmöglich dekonstruiert.

4.3 Beispiel 3: Die Abwertung digitaler und Aufwertung analoger Hochschulseminare

Abschließend konzentrieren wir uns auf prominente, aktuelle hochschuldidaktische Entwicklungen seit der Corona-Pandemie. Fragen zur Bedeutung von Körperpräsenz in verschiedenen Formaten der Hochschule wurden „so virulent wie noch nie“ (Lipkina, 2023, S. 315). Dabei scheint die spezifische Dignität des körperlich-physischen Zugewen-Seins in seminaristischen Situationen einen Kontrapunkt zur Onlinelehre zu bilden. Virtuelle Seminare sind aufgrund von Limitationen sozialer Interaktion häufig mit messbarer Unzufriedenheit verknüpft (Gellisch et al., 2022). Die Vielfalt der Ausdrucksformen ist eingeschränkt und die zwischenleibliche Begegnungsebene wird in einer entkörperlichten Kommunikation reduziert, etwa beim vergeblichen Versuch in synchronen Seminaren Blickkontakt mit anderen Teilnehmenden herzustellen. Kurzum: „der Leibraum [wird] geradezu amputiert“ (Marquardt, 2022, S. 3).

Gleichzeitig werden in der analogen Hochschullehre die Potenziale des Körpers als vorsprachliches Inszenierungs- und Wissensmedium betont (Klemm & Staples, 2015), in der Annahme, dass die Seminarbeteiligten im dreidimensionalen Präsenzerleben „körperbezogene Informationen [...] weitgehend automatisch

dekodieren“ (Kerres, 2022, S. 72). Vor allem die Sichtbarkeit von Personen wird als wichtiger Unterscheidungsfaktor zum Virtuellen identifiziert, denn „ohne den Blick bleibt die Ungewissheit – die Leere in der Begegnung“ (Marquardt, 2022, S. 5). Die Onlinelehre wird in dieser hochschuldidaktischen Perspektive vielfach als zweitrangig eingestuft, da sich Begegnungen in Präsenz durch einen niederschwelligeren Austausch kennzeichnen (Willatt & Buck, 2023) und Sinneseindrücke vielfältiger wahrgenommen werden können.

Werden Präsenzseminare infolge der digitalen Anforderungen zu einem realeren Erfahrungsmodus stilisiert, zeigt sich in unserer Argumentation eine Instrumentalisierung leiblicher Wesen im Sinne des Körper-Habens. Wird der Körper jedoch auch in seiner leiblichen Dimension erkannt, im Sinne des Leib-Seins, deutet sich nach phänomenologischem Verständnis eine Verschränkung zur Virtualität an: Der Leibkörper kann nicht verdinglicht und auf seine äußere Hülle reduziert werden, sondern ist ein „System möglicher Aktionen, ein virtueller Leib, dessen phänomenaler ‚Ort‘ sich durch seine Aufgabe und Situation bestimmt“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 291). Wie bereits im Existenzialismus formuliert (Sartre, 1993), materialisiert sich die leibliche Verfasstheit des Menschen vor und mit anderen also selbst dann, „wenn diese nur imaginär oder virtuell anwesend sind“ (Brinkmann, 2018, S. 196). Anstatt das Präsenzlernen simplifizierend auf- und die digitale Erfahrung abzuwerten, sollte Körperlichkeit in beiden Formaten systematisch unterschieden werden, da Präsenz nicht nur als Anwesenheit *im* Körper bestimmt werden kann, sondern auch als Erfahrung der Welt *durch* den Körper (Merleau-Ponty, 1966). Die lebensweltliche Erfahrung in Präsenzformaten kann nicht als authentische oder natürliche Erfahrung hypostasiert werden (Ruin & Giese, 2023), digitale Herausforderungen sollten „nicht zum Rückschritt ins alleinige Präsenzlernen führen“ (Redecker, 2023, S. 38). Mit der naiven Aufwertung präsenzbezogener Möglichkeiten bzw. der pauschalen Abwertung digitaler Lehrformate gerät die Facettenhaftigkeit von Präsenz-Erfahrungen aus dem Blick. Damit ist die Gefahr verbunden, ungerechte Verteilungen gesellschaftlicher Ressourcen und implizit ableistische Denk- und Handlungsformen zu reproduzieren. Wird der analoge Modus normativ überladen, reduziert das den Körper auf seine äußere Gestalt, wobei meist unreflektiert bleibt, von welcher Körperdefinition überhaupt ausgegangen wird. Die Hierarchisierung der unterschiedlichen Lehrformate richtet sich in unserer Lesart nach dem Maßstab normgerechter Körper und suggeriert, als sei dieser a priori ein omnipotentes und bildungsermöglichendes Interaktionsmedium.

Daneben gibt es u. a. für Menschen mit Behinderung potenzielle Barrieren in Seminaren vor Ort bzw. auf dem Weg dorthin. Mobilitätseinschränkungen,

aber auch soziale und kommunikative Hindernisse können limitierende Faktoren im analogen Lernprozess darstellen, die in der Online-Lehre quasi unsichtbar werden. Auch Erfahrungen von Sichtbarkeit oder ungewollter Aufmerksamkeit sowie die Unmittelbarkeit und der Zwang zur sofortigen Reaktion in Präsenz können möglicherweise als Hemmnis wahrgenommen werden. Im Idealfall können digitale Plattformen durch eine größere Barrierefreiheit dazu beitragen, dass Menschen mit Behinderung einen leichteren Zugriff auf Bildungsinhalte bekommen und soziale Teilhabemöglichkeiten positiv beeinflussen. So könnten individuelle Bedarfe berücksichtigt und Bildungszugänge verbessert werden. Zu beachten ist, dass auch digitale Lernräume durch sozial wirksame Transformationsprozesse formatiert sind (Weber-Spanknebel, 2023). In diesem Sinne sind auch Online-Seminare zwar „nicht frei von Ambivalenzen der Auto- und Heteronomie, bieten jedoch Lernenden neben einer räumlich-zeitlichen Struktur und dem Weg aus sozialer Isolation die Möglichkeit, sinnlich vielfältig (und damit auch inklusionsorientiert) zu kommunizieren“ (Redecker, 2023, S. 39).

Daraus folgern wir: Eine diversitätssensible hochschuldidaktische Forschung weist eine simplifizierende Abwertung digitaler Formen bzw. eine Aufwertung analog stattfindender Seminare als naiv zurück, weil die in dieser Hierarchisierung sichtbar werdenden Kriterien durch implizite ableistische Normen präkonfiguriert sind. Mithilfe einer inklusionssensiblen Körperdidaktik könnten die Struktur des leiblichen Zur-Welt-Seins für die virtuelle Hochschullehre eigenständig betrachtet und unreflektierte Vorbehalte gegenüber digitalen Lernräumen abgebaut werden.

5 Fazit

Wie wir gezeigt haben, spiegeln sich (de-)privilegierende Fähigkeitsregime, die mit neoliberalen gesellschaftlichen Konzepten verwoben sind, auch in der hochschuldidaktischen Forschung wider, was dazu führt, dass der differente Körper weiterhin an den Rand gedrängt und indolent ignoriert wird (Giese & Ruin, 2018). Die in den Beispielen exemplarisch identifizierte Marginalisierung des Imperfekten basiert auf ableistischen Vorstellungen von Normalität und befördert ungleiche Bildungschancen, was auch den Nutzen der hier gewählten Theorieperspektive illustriert. Hier zeigt sich, dass auch – oder vielleicht sogar gerade – Hochschulen bzw. hochschuldidaktische Forschung nicht gegen die implizit organisierte Produktion ableistischer Imperative immunisiert sind. Um Visionen und Dystopien beharrlicher ableistischer Körperideale weiter zu irritieren, plädieren wir dafür, Körperlichkeit in der hochschuldidaktischen

Forschung diverser zu konzeptualisieren und im Vokabular entsprechend zu berücksichtigen. In anderen Worten: „es geht nicht mehr darum, zu belegen, dass Personen mit Beeinträchtigungen auch teilhaben können, sondern es geht um die Frage, wie alle Menschen auch vorgeblich schon Befähigte in die Lage versetzt werden können, mit differenten Körpern, Existenzweisen, Kommunikationsformen umzugehen“ (Buchner et al., 2015, o. S.). Unser Anliegen würde jedoch missverstanden, wenn es als Plädoyer gegen eine körperorientierte Forschung interpretiert würde. Vielmehr möchten wir den Diskurs mit unserem Essay herausfordern und schärfen. Durch die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Vorannahmen soll dieser an Differenzierung gewinnen. So möchten wir dazu beitragen, dass Körperkonzepte inklusions-sensibler in die Hochschullehre implementiert werden.

Literatur

- Ahrbeck, B., & Rauh, B. (Hrsg.). (2004). *Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein*. Kohlhammer.
- Aichele, V. (2019). Eine Dekade UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. *Zeitschrift der Bundeszentrale für politische Bildung*, 69(6–7), 4–10.
- Alloa, E., & Depraz, N. (2012). Edmund Husserl – „Ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding“. In *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Begriffs* (S. 7–22). Mohr Siebeck.
- Altenrath, M. (2022). Aber standortgebunden: Wissenschaftstheoretische Verortungen. In S. Hofhues & K. Schütze (Hrsg.), *Doing Research – Wissenschaftspraktiken zwischen Positionierung und Suchanfrage* (S. 328–338). transcript.
- Aner, K. (2014). Der Körper. Was ist das und was ist er für die Soziale Arbeit? *Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 38(1), 18–20. <https://doi.org/10.1007/s12054-014-0003-3>
- Balz, H.-J. (2015). Die Körperlichkeit in der Psychologie – Zugänge, Modelle und „blinde Flecken“. In M. Wendler & E.-U. Huster (Hrsg.), *Der Körper als Ressource in der sozialen Arbeit* (S. 103–119). Springer.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (8. Aufl.). Beltz.
- Bischoff, A. (2018). Gilt auch für COPD: Sitzen ist das neue Rauchen. *MMW – Fortschritte der Medizin*, 160(20). <https://doi.org/10.1007/s15006-018-0461-9>
- Biswas, A., Oh, P. I., Faulkner, G. E., Bajaj, R. R., Silver, M. A., Mitchell, M. S., & Alter, D. A. (2015). Sedentary time and its association with risk for disease incidence, mortality, and hospitalization in adults: A systematic review and meta-analysis. *Annals of internal medicine*, 162(2), 123–132.
- Brinkmann, M. (2018). Verkörperungen zwischen Normalisierung und Subjektivierung. Zur Anthropologie und Sozialtheorie pädagogischer Praxis der Körperbildung und -erziehung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87(3), 191–204. <https://doi.org/10.2378/vhn2018.art21d>
- Brinkmann, M. (2019). Pädagogisches (Fremd-)Verstehen. Zur Theorie und Empirie einer inter-korporalen Ausdruckshermeneutik. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Verkörperungen. (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern*. (S. 131–158). Springer.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Klinkhardt.

- Buchner, T., Pfahl, L., & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*, 2.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.
- Campbell, F. K. (2003). *The Great Divide: Ableism And Technologies Of Disability Production*. Queensland University of Technology.
- Clughen, L. (2023). 'Embodiment is the future': What is embodiment and is it the future paradigm for learning and teaching in higher education? *Innovations in Education and Teaching International*, 61(4), 735–747. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2215226>
- Eger, N., & Klinge, A. (2021). Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung? In N. Eger & A. Klinge (Hrsg.), *Kulturelle Bildung* (S. 9–19). kopaed.
- Foucault, M. (2001). In *Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975–76)*. Suhrkamp.
- Fuchs, T. (2015). Körper Haben oder Leib sein. *Gesprächstherapie und Personenzentrierte Beratung*, 40(3), 147–153.
- Gellisch, M., Wolf, O. T., Minkley, N., Kirchner, W. H., Brüne, M., & Brand-Saberi, B. (2022). Decreased sympathetic cardiovascular influences and hormone-physiological changes in response to Covid-19-related adaptations under different learning environments. *Anatomical Sciences Education*, 15, 811–826. <https://doi.org/10.1002/ase.2213>
- Giese, M., & Hoffmann, T. (2023). Die Ausgeschlossenen? „Leistungsgerechtigkeit“ im inklusiven Sportunterricht. *German Journal of Exercise and Sport Research*. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00925-3>
- Giese, M., & Ruin, S. (2018). Forgotten bodies – an examination of physical education from the perspective of ableism. *Sport in Society*, 21(1), 152–165. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225857>
- Grenier, M., & Giese, M. (2023). „Dysconscious ableism“ und hochschuldidaktische Exklusionspotenziale. Kritisches Essay zur universitären Sportlehrkräfteausbildung in den USA und Deutschland im Kontext der schulischen Inklusion. *German Journal of Exercise and Sport Research* 53(4), 450–457. <https://doi.org/10.1007/s12662-023-00876-9>
- Hegna, H. M., & Ørbæk, T. (2021). Traces of embodied teaching and learning: A review of empirical studies in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29(2), 420–441. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989582>
- Hoffmann, T. (2018). Leistungsfähigkeit und Leistungsgerechtigkeit aus behinderten- und inklusivpädagogischer Perspektive. In T. Sansour, O. Musenberg, & T. Riegert (Hrsg.), *Bildung und Leistung: Differenz zwischen Selektion und Anerkennung* (S. 70–80). Klinkhardt.
- Honneth, A. (1997). Anerkennung und moralische Verpflichtung. *Zeitschrift für Philosophische Forschung*, 51(1), 25–41.
- Jäger, S. (2023). Körper(-Bildung). In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 289–296). Springer.
- Kerres, M. (2022). Frustrationen in Videokonferenzen vermeiden: Limitationen einer Technik und Folgerungen für videobasiertes Lehren. In K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning* (S. 59–78). Wolters Kluwer.
- Klein, M. (1991). *Von der Seele des Körpers* (Bd. 1). Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Klemm, M., & Staples, R. (2015). Warten auf Antwort. Digitale Kommunikation im Spannungsfeld körperlicher und textueller Selbstrepräsentation. In K. Hahn & M. Stempfhuber (Hrsg.), *Präsenzen 2.0, Medienkulturen im digitalen Zeitalter* (S. 113–134). Springer.
- Klinge, A. (2016). Zwischen Bewahrung und Erneuerung: Vom Wissen des Körpers aus sportwissenschaftlicher Sicht. *Paragrana*, 25(1), 346–360.
- Knapp, J. & Giese, M. (2024). Investigating Embodied Presence across Various Formats in Higher Education: A Phenomenological Heuristic Approach from a Bildung-Theoretical Perspective. *Trends in Higher Education*, 3(2), 457–471. <https://doi.org/10.35390/higheredu3020027>

- Köbsell, S. (2015). Disability studies in education. *Zeitschrift für Inklusion*, 2.
- Lipkina, J. (2023). „Sehen und Gesehen werden“? Bildungstheoretische Perspektiven auf Artikulationsformen in digitalen Konferenzen. In M. F. Buck & M. Zulaica y Mugica (Hrsg.), *Digitalisierte Lebenswelten. Kindheit – Bildung – Erziehung. Philosophische Perspektiven* (S. 309–326). J.B. Metzler.
- Lüders, J. (2007). *Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. transcript.
- Lutz, P., Macho, T., Staupe, G., & Zirden, H. (Hrsg.). (2003). *Der (im-)perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung*. Böhlau.
- Marquardt, A. (2022). Die Amputation des Leibes – Lehre in Zeiten von Kontaktbeschränkungen und Videokonferenzen. *Online-Magazin Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 22, 1–10. <https://doi.org/10.21240/lbzm/22/09>
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung* (Bd. 7). De Gruyter.
- Meyer-Drawe, K. (2001). *Leiblichkeit und Sozialität: Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. Wilhelm Fink Verlag.
- Neuber, N. (2021). *Fachdidaktische Konzepte Sport II. Themenfelder und Perspektiven*. Springer.
- Plessner, H. (1976). Die Frage nach der *Conditio humana*. In H. Plessner (Hrsg.), *Die Frage nach der Conditio humana. Aufsätze zur philosophischen Anthropologie* (S. 7–81). Suhrkamp.
- Plessner, H. (1982). *Ausdruck und menschliche Existenz*. Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2018). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne* (6. Aufl.). Suhrkamp.
- Redecker, A. (2023). Die Abgründe der Anwesenheit und die Anmaßung der Abwesenden. Zur Phänomenologie leiblichen Lernens in digitalen Räumen. In M. F. Buck & M. Zulaica y Mugica (Hrsg.), *Digitalisierte Lebenswelten. Kindheit – Bildung – Erziehung. Philosophische Perspektiven* (S. 27–46). J.B. Metzler.
- Roth, G. (2003). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Suhrkamp.
- Ruin, S. (2017). Vielfältige Körper? Eine empirische Untersuchung zu Körperbildern von Sportlehrkräften vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(3), 221–231. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0452-5>
- Ruin, S. (2022). *Diversität und Körperlichkeit als Thema der Sportpädagogik. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und fachdidaktische Annäherungen*. Meyer & Meyer.
- Ruin, S., & Giese, M. (2023). Experiencing being objectified? A critical investigation of basic pedagogical categories in digital health education. *Health Education Journal*, 1-12. <https://doi.org/10.1177/00178969231212290>
- Rupp, R., Dold, C., & Bucksch, J. (2020). *Bewegte Hochschullehre. Einführung in das Heidelberger Modell der bewegten Lehre*. Springer.
- Sartre, J.-P. (1993). *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie*. Rowohlt.
- Schreiber, J. (2021). *Körperoptimierung. Selbstverbesserung zwischen Steigerungsdruck und Leibgebundenheit*. Springer.
- Seidl, T., Salden, P., & Metzger, C. (2022). Hochschuldidaktik in Deutschland 2022. In R. Stang & A. Becker (Hrsg.), *Lernwelt Hochschule 2030: Konzepte und Strategien für eine zukünftige Entwicklung* (S. 181–190). De Gruyter.
- Shilling, C. (2012). *The Body and Social Theory*. SAGE.
- Stinkes, U. (2008). Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen. In B. Fornefeld (Hrsg.), *Menschen mit komplexer Behinderung: Selbstverständnis und Aufgabe der Behindertenpädagogik* (S. 82–107). Reinhardt.
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprote.pdf>
- Waldenfels, B. (2005). *Idiome des Denkens*. Suhrkamp.

- Waldschmidt, A. (2012). *Selbstbestimmung als Konstruktion: Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber-Spanknebel, M. (2023). Das Teilen der Welt. Sozialität unter Bedingungen von Technik und Digitalität. In M. F. Buck & M. Zulaica y Mugica (Hrsg.), *Digitalisierte Lebenswelten. Kindheit – Bildung – Erziehung. Philosophische Perspektiven* (S. 309–326). J.B. Metzler.
- Willatt, C., & Buck, M. F. (2023). Studieren im Medium des Digitalen. In M. F. Buck & M. Zulaica y Mugica (Hrsg.), *Digitalisierte Lebenswelten. Kindheit – Bildung – Erziehung. Philosophische Perspektiven* (S. 347–369). J.B. Metzler.
- Wolbring, G. (2015). Human Enhancement verlangt die Auseinandersetzung mit Fähigkeitserwartungen. *Soziale Sicherheit CHSS*, 1, 16–19.

Autoren

Jonathan Knapp | Pädagogische Hochschule Heidelberg, Sportwissenschaft / Sportpädagogik, Institut für Gesellschaftswissenschaften |
Im Neuenheimer Feld 720, 69120 Heidelberg |
E-Mail: knapp2@ph-heidelberg.de | ORCID-ID: 0009-0007-3885-2224

Prof. Dr. Martin Giese | Pädagogische Hochschule Heidelberg, Sportwissenschaft / Sportpädagogik, Institut für Gesellschaftswissenschaften |
Im Neuenheimer Feld 720, 69120 Heidelberg |
E-Mail: martin.giese@ph-heidelberg.de | ORCID-ID: 0000-0002-5621-9429