

Gabriel, Sabine; Kinne, Tanja

Körpersensible Pädagogik als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung? Diskussion zu Differenzkonstruktiven Lehramtsstudierender im kasuistischen Arbeiten

Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 153-167. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Gabriel, Sabine; Kinne, Tanja: Körpersensible Pädagogik als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung? Diskussion zu Differenzkonstruktiven Lehramtsstudierender im kasuistischen Arbeiten - In: Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 153-167 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328370 - DOI: 10.25656/01:32837; 10.35468/6156-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328370>

<https://doi.org/10.25656/01:32837>

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-Licence: <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

Sabine Gabriel und Tanja Kinne¹

Körpersensible Pädagogik als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung? Diskussion zu Differenzkonstrukten Lehramtsstudierender im kasuistischen Arbeiten

Zusammenfassung

Obwohl Körper-Leibliches für Schule grundlegend ist, sind in der Schul-, Bildungs- und Professionalisierungsforschung nach wie vor Körpervergessenheit und Leibferne festzustellen. Zum Verstehen der besonderen Qualitäten von Körper-Leiblichkeit und ihrer Relevanz für Lern- und Bildungs- oder In- und Exklusionsprozesse entwickelten wir ein Lehrkonzept zum Themenfeld *Körpersensibler Pädagogik* und realisierten es über mehrere Semester. Im Seminarkontext zeichneten wir studentische Fallarbeiten auf und untersuchten die Thematisierungen von Körperlichkeit durch die Studierenden. Durch dokumentarische Analysen ließen sich unterschiedliche Modi der Erzeugung von Körperlichkeit und sozialer Differenzierung bei den Studierenden herausarbeiten. Um sich der Frage zu nähern, inwiefern *Körpersensible Pädagogik* als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung zu verstehen ist, diskutieren wir die identifizierten Erzeugungsmodi vor dem Hintergrund der Ziele des Seminars und den Ansprüchen einer differenz- und inklusionssensiblen Pädagogik.

Schlagnworte: Körper-Leib, Soziale Differenz, Inklusion, Kasuistik, Körpersensible Pädagogik

Abstract

Although corporeality (including affective sensing) is fundamental in schools, the research on schools, education, and teacher education still shows a forgetfulness of the body and a distance from its affective dimension. In order to understand the special qualities of lived body and its relevance for processes of lear-

1 Die Autorinnen haben zu gleichen Teilen an der Erstellung des Beitrags mitgewirkt; die Reihung der Namen erfolgt in alphabetischer Reihenfolge und impliziert keine Erst- oder Zweitautorinnenschaft.

ning and education or inclusion and exclusion, we have developed a teaching concept on the topic of *body-sensitive pedagogy* and implemented it over several semesters. In the seminar context, we recorded student case studies and examined, how corporeality was thematized by the students in the casework. Documentary analyses have made it possible to work out different modes of producing corporeality and social differentiation among the students. In order to approach the question of how far *body-sensitive pedagogy* can be understood as a cross-sectional task of teacher education, we discuss the identified modes of generation in light of the seminar's goals and the demands of a differentiated and inclusive pedagogy.

Keywords: body, social difference, inclusion, casuistry, body-sensitive pedagogy

1 Einleitung

Noch immer lässt sich innerhalb der Schul-, Bildungs- und Professionalisierungsforschung eine relative Einseitigkeit und Vergessenheit des Körpers feststellen (Gabriel & Kinne 2023a, S. 76; Kinne 2019, S. 168; Jennessen 2016, S. 49). Wird Körperlichkeit etwa in der Lehrkräftebildung aufgerufen, wird sie oft im Kontext von Behinderung, Beeinträchtigung und fähigkeitsbezogenen Einschränkungen fokussiert oder im Zusammenhang mit der schulischen Herstellung und Aktualisierung von sozialer Ungleichheit entlang sozialer Differenzdimensionen besprochen. Zumeist ist dabei zentral, wie der Körper angesichts von etwa *disability*, *gender*, *class*, *race/ethnicity* und ihren wechselseitigen Bezügen sowie schulischen In- und Exklusionsdynamiken und/oder gesellschaftlichen Verankerungen in Ressourcen- und Machtverhältnisse zum Faktor ungleichheits(re)produzierender Differenzierungen wird bzw. werden kann (z. B. Buchner 2017 zu Behinderung; Budde 2005 zu Männlichkeiten; Langer 2008 zu sozialer Klasse; Hummrich et. al. 2022 zu Ethnizität und Migration). Darüber hinaus wird Körperlichkeit vereinzelt im Rahmen fachdidaktischer oder auf Stimme und Haltung bezogener Lehrkontexte besprochen (z. B. Hackl 2017; Gora & Hinderer 2021). So wird vor allem die auf den materiellen Strukturen basierende Funktionsphysiologie des Körpers in der Lehrer:innenbildung ins Zentrum der Betrachtungen gerückt. Leibliche Aspekte, wie das Wahrnehmen und Spüren als wesentliche Komponenten jeglicher schulischer Zusammenhänge, werden dagegen wenig thematisch (anders z. B. bei Frankhauser & Kaspar 2017).

Mit einer Perspektive auf den Körper, die diesen nicht nur in seiner Materialität konzipiert, sondern ihn auch als Basis für Affekte, Betroffenheiten, Gefühle, Stimmungen, Intuitionen, Bewegungssuggestionen (MZ) usw. entwirft, wäre zu berücksichtigen, dass soziales Geschehen und damit auch Lern- und Bildungsprozesse stets von expliziten Wahrnehmungs- und impliziten Spürqualitäten (kurz: Leiblichkeit)

mitstrukturiert ist. Dies machen Studien, wie etwa zu Lernen (Brinkmann 2020; Bundschuh 2006), zu Wissen (Gabriel & Kinne 2023b), zu Sozialisation (Liebsch 2017), zu Bildung und Welt-Selbst-Verhältnissen (Koller 2018, insb. unter Einbezug von Waldenfels 1997; Gabriel 2021) deutlich. Damit wären Körper- und Leiblichkeit auch für pädagogisches Handeln und Professionalisierung hervorzuheben. Um den Leerstellen um Körper-Leiblichkeit in der Lehrkräftebildung zu begegnen, entwickelten wir im Teilprojekt *Körpersensible Pädagogik*² eine Lehrkonzeption, in der sowohl die Materialität und Funktionsphysiologie des Körpers als auch das Wahrnehmen und Spüren des Leibes in ihrer unauflösbaren Verbundenheit als wesentliches Merkmal von Unterricht zum zentralen Gegenstand der Auseinandersetzung werden. Da Körper-Leibliches vielfach unterhalb der eigenen Reflexionsschwelle wirksam ist, zielte das fallorientiert ausgerichtete Seminar neben dem Zuwachs von Wissen auch auf die Anbahnung von Reflexivität und Sensibilität gegenüber den Strukturdynamiken im Zusammenhang mit Körper-Leiblichkeit innerhalb sozialen Geschehens in Schule und Unterricht ab. Zur Weiterentwicklung der Lehrkonzeption und deren praktischer Durchführung erhoben wir Fallarbeiten von Studierenden im Seminar-kontext, um besser zu verstehen, welche Sichtweisen auf Körper(lichkeit) bei den Studierenden vorliegen und wie dabei soziale Ein- und Ausschlüsse produziert sowie reflektiert werden. Die Fallarbeiten führten wir dokumentarischen Analysen zur Art und Weise der Thematisierung von Körperlichkeit und sozialer Differenz zu. In diesem Beitrag diskutieren wir das Lehrkonzept unter Zuhilfenahme empirischer Befunde aus der Begleitforschung mit Blick auf die Potenziale und Erfordernisse einer inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung. Dazu stellen wir zunächst das Lehrkonzept vor (Kap. 2), geben dann einen Überblick über die methodische Vorgehensweise in der seminarbegleitenden Forschung (Kap. 3), stellen die Ergebnisse im Überblick dar und diskutieren sie vor dem Hintergrund der Seminarziele (Kap. 4). Abschließend bündeln wird die Befunde und Anschlussüberlegungen zur Frage, inwiefern *Körpersensible Pädagogik* als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung zu verstehen ist und gelingen kann (Kap. 5).

2 Körpersensible Pädagogik als Lehrveranstaltung im Bereich Heterogenität und Inklusion

Die von uns konzipierte und über mehrere Semester angebotene Lehrveranstaltung mit dem Titel *Körper im inklusionsorientierten Unterricht* war im Rahmen des Schlüsselqualifikationsmoduls (LSQ-Modul) der Martin-Luther-Universität

2 Das Teilprojekt ist Bestandteil des BMBF-geförderten Projekts KALEI² *Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung* am Zentrum für Lehrer:innenbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (FKZ 01JA1618) und dort im Handlungsfeld eins *Heterogenität und Inklusion* zur Weiterentwicklung der lehrer:innenbildenden Studiengänge verortet.

Halle-Wittenberg im Teilbereich Heterogenität und Inklusion verortet und richtete sich an Lehramtsstudierende aller Schulformen. Dabei wurde von einem breitgefassten Inklusionsverständnis ausgegangen und Teilhabeförderung als prinzipielle Aufgabe unterrichtlichen Handelns, ohne Engführung auf Behinderung oder zugeschriebene Förderbedarfe, angesehen.

Im Kontext *Körpersensibler Pädagogik* war es uns wichtig, den Körper mitsamt seiner Wahrnehmungs- und Spürfähigkeiten als Aspekt diversitätsbewusster pädagogischer Arbeit zu thematisieren sowie Methoden und Praxen körpersensibler Lehr-Lern-Settings und die (Un-)Machbarkeiten unterrichtlicher Bearbeitung von sozialen Differenzierungen benachteiligungskritisch und in intersektionaler Perspektive aufzurufen und zu reflektieren. Übergeordnetes Seminarziel war es, die Relevanz von wahrnehmungs- und spürfähigen Körpern für Lern- und Bildungsprozesse sowie In- und Exklusionsvorgänge ins Bewusstsein zu heben und für die Wechseldynamiken seiner (Un-)Verfügbarkeit (etwa unbewusste Spürvorgänge, Routinehandeln usw.) in pädagogischen Praxen zu sensibilisieren. Damit ging einher, die Entwicklung eines Komplexitäts- und Kontingenzbewusstseins für Unterrichtsgeschehen und das Handeln aller Unterrichtsbeteiligten durch das Verstehen der Körperbezüge zu unterstützen.

Auf inhaltlicher Ebene wurde die Lehrveranstaltung so konzipiert, dass eingangs eine differenztheoretische, konstruktivismusnahe Perspektive auf Körper und die wechselseitige Hervorbringung von Körper und Leib als Produkt und Produzent des Sozialen (vgl. Gugutzer 2015) sowie grundlegende Begriffe wie Körpersozialisation (u. a. Liebsch 2017), Lehrer:innen-Habitus (u. a. Helsper 2019) und nicht zuletzt Leiblichkeit (u. a. Lindemann 2017) eingeführt und anhand von Beispielstudien und Datenmaterial diskutiert wurden. In der Lehrveranstaltung boten wir eine Perspektive auf Leib an, die diesen als Basis der Selbst- und Weltgerichtetheit von Subjekten fasst, indem Leib(lichkeit) „einen spürend-affektiven Modus des Zugangs zur Welt und des Wissenserwerbs impliziert, der die Welt vor jeder Symbolisierung und Reflexion allererst eröffnet“ (Kalthoff et al. 2015, S. 19). Dabei unterschieden wir in Leibliches, das im und am Körper wahrgenommen werden kann (etwa das Kratzen im Hals) und solches, das Subjekte unbemerkt affiziert (etwa Affektübertragungen). Neben den materiellen und leiblichen Dimensionen von Körperlichkeit waren auch ihre diskursive und mediale (Re-)Produktion Gegenstand der Betrachtung. Unter dieser Perspektive konnten pädagogische Praxen als „zwischenleiblich vermitteltes und verkörpertes Beziehungsgeschehen“ (Gabriel & Kinne 2022, S. 3) thematisiert werden, aus denen heraus Subjektpositionen, z. B. die des Behindert-Seins und -Werdens, erlebt, angenommen oder auch verworfen werden (können).

Mit etwa geschlechterdramatisierendem Unterrichtshandeln (u. a. Faulstich-Wieland 2008), fähigkeitsbezogenen Raumnutzungspraxen (u. a. Buchner 2017), milieugeprägten Kleidungs-, Bewegungs- oder Ernährungsstilen (u. a. Wellgraf 2012; Schefer 2018) wurden einzelne Differenz(ierungs)dimensionen vor dem

Hintergrund ihrer (Re-)Produktionsmechanismen im Rahmen schul- und unterrichtlicher (Körper-)Praxen thematisiert und In- und Exklusionsprozesse anhand von Fallarbeiten systematisch reflektiert und diskutiert. Dabei entwickelten wir Perspektiven auf unterrichtliche Praxis, die nicht auf ‚Rezeptwissen‘ für pädagogische Handlungsherausforderungen abstellten, sondern vielmehr eine „Kultur der Distanz“ (Neuweg 2011, S. 42) und die oft spannungsgeladene Struktur pädagogischen Handelns (Helsper u. a. 2016) im Blick hatten. Zur Irritation bewährter Deutungsroutinen, zur Anbahnung professioneller Haltungen gegenüber der Relevanz von Körper-Leiblichem in Schule und Unterricht sowie zur Schärfung von Fähigkeiten zu seiner *praktischen Reflexion* als ein routinehaftes Reflexionsvermögen (in) der Praxis (Bohnsack 2020, S. 59), wählten wir zur Umsetzung in der Lehrveranstaltung einen fallorientierten hochschuldidaktischen Zugang. Da zwar vorausgesetzt werden konnte, dass die Seminarteilnehmenden aus zuvor besuchten Modulen bereits Erfahrungen mit kasuistischem Arbeiten hatten, aber unklar war, welche Datensorten und Methoden in welcher Form bekannt sind,³ stellte eine weitere Vermittlungssäule das Kennenlernen und Erproben eines sequenziellen Analyseverfahrens für kasuistisches Arbeiten dar.

3 Ziele und methodisches Vorgehen der seminarbegleitenden Forschung

Das Ziel unserer seminarbegleitenden Forschung war es, zu verstehen, wie die Studierenden Körperlichkeit im Seminarkontext besprechen und wie soziale – und in unserem Verständnis stets körper- und leibgebundene – Differenzierungen während ihres gemeinsamen Austausches im Seminar Ausdruck finden. Weil implizites Wissen z. B. bei der Wahrnehmung von Unterrichtssituationen und -beteiligten relevant ist (u. a. Pallesen 2019, S. 74; Kramer & Pallesen 2018), aber nur mittelbar zur Sprache kommt (u. a. Bohnsack 2017, S. 63ff.), setzten wir zu seiner Erhebung und Konservierung auf die Aufzeichnung von Kleingruppenarbeiten, in denen die Studierenden ein von uns eingegebenes videografiertes Unterrichtsgeschehen fallanalytisch bearbeiteten. Um mehr Fälle einbeziehen zu können, führten wir die Erhebung von Fallarbeiten in einem inhaltlich und strukturell vergleichbaren lehrer:innenbildenden Seminar an der MLU durch.

Die Sitzung zur Erhebung der studentischen Fallarbeiten fand jeweils zum Ende der Vorlesungszeit im Sommersemester statt und wurde pandemiebedingt als Online-Seminar realisiert. Die 60-minütigen Fallarbeiten waren flankiert von einer

3 Daneben, dass sich etwa mit subsumtiver, problemlösender, praxisanalysierender und rekonstruktiver Fallarbeit grundsätzlich verschiedene (Ideal-)Typen von praktizierten Formaten der Fallarbeit unterscheiden lassen (Schmidt et al. 2019; Steiner 2014), werden aus unserer Erfahrung auch innerhalb der Formate unterschiedliche Analysemethoden oder Varianten von Methoden zur Arbeit an den Fällen vorgeschlagen und in Lehrkontexten praktiziert.

schriftlichen Aufgabenstellung, die den Schritten sequenzanalytischer Fallarbeit nachempfunden war. Der von uns eingebrachte Fall aus dem Fallportal HilData⁴ mit einer Länge von 2:45 Minuten zeigt den Beginn einer klassenübergreifenden Englischstunde im inklusionsorientierten Kontext. Die erhobenen und transkribierten Fallarbeiten werteten wir mit der Dokumentarischen Methode aus.

So konnten wir fünf studentische Fallarbeitsgruppen erheben und der dokumentarischen Analyse (Bohnsack 2021; Nohl 2017) zuführen. Um die Verlaufs- und Inhaltsstruktur der Fallarbeiten zu (re)konstruieren und eine erste komparative Bestimmung von Homo- und Heterologien vorzunehmen, erstellten wir thematische Verläufe. In der anschließenden formulierenden Interpretation selektierter Passagen, die wir aufgrund formal-sprachlicher, inhaltlicher und funktional-technischer Kriterien auswählten, beschrieben wir die thematischen Elemente auf Ebene des immanenten Sinngehalts. Ziel war es, deren Inhalte weiter zu differenzieren, einen intersubjektiven Nachvollzug zu fördern und kommunikativ-generalisierbares Wissen zu konkretisieren. Über die Frage, wie vergleichbare Themen (hier z. B. Stühle, Plätze, Bewegung) 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 als dritten Schritt, der reflektierenden Interpretation, die Verschränkungen der Regel- und Unregelmäßigkeiten der Herstellung von Körperlichkeit während der Fallarbeiten im Horizont des Dokumentsinns frei. Die so rekonstruierten Modi Operandi der von den Studierenden während der Fallarbeit hervorgebrachten Herstellungspraxen nennen wir Erzeugungsmodi und bezeichnen damit die unterschiedlichen typischen Weisen der Herstellung von Körperlichkeit in den Fallarbeiten. In ihnen zeigen sich – angelehnt an das Begriffsinventar der Dokumentarischen Methode – charakteristische Homologien in Bezug auf soziale Differenzierungen, die in Form von Thematisierungen oder auch Nichtthematisierungen von Körperlichkeit offenkundig werden. Hier dokumentieren sich implizite Wissensbestände der Studierenden: „Fallarbeit [...] macht eigene Orientierungen hinsichtlich Schule, Unterricht, Lehrer:innenhandeln usw. zugänglich, da die Interpretationen immer auch etwas über die Interpretierenden aussagen“ (Demmer & Heinrich 2018, S. 183 zitiert nach Schmidt & Wittek 2019, S. 129). Daher geben die Weisen der Herstellung von Körperlichkeit innerhalb der Fallarbeiten der Studierenden prinzipiell Aufschluss über kollektiv geteilte Werthaltungen und Orientierungen in Bezug auf Körper oder soziale Differenz (Bohnsack 2017, S. 15).⁵

4 Unter <https://hildata.uni-hildesheim.de> mit dem Titel *109_sandwich_plate_Sequenz4* (Zugegriffen: 2. Februar 2023).

5 Im kasuistischen Arbeiten ist noch weiteres implizites Wissen enthalten, denn auch im Agieren der im eingebrachten Videoausschnitt Beteiligten wird Implizites wahrnehmbar. Es wäre zu diskutieren, inwiefern dies die Orientierungen der Studierenden überlagert, mitstrukturiert oder zum Teil auch bricht (ausführlicher zum methodischen Vorgehen und zu den Eigenheiten der Datensorte Videografien zu studentischen Fallarbeiten im Seminarkontext unter Gabriel & Kinne 2024).

Infolge der vorliegenden Fallzahl verzichteten wir auf eine mehrdimensionale Typenbildung und erarbeiteten keine soziogenetische Typenbildung als „empirische Rekonstruktion der sozialen *Genese* der Unterschiede“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 303, Herv. i. Orig.). Die für die in den Erfahrungsräumen begründeten *Aspektstrukturen* (Bonnet 2011, S. 200) der untersuchten Fallarbeiten inhärente Erklärungskraft können wir daher bei den im Folgenden dargestellten Befunden und deren Implikationen nicht systematisch einbeziehen.

4 Erzeugungsmodi von Körperlichkeit und deren weitere Diskussion

In der Begleitforschung wurde der Zusammenhang der Thematisierungen von Körperlichkeit bzw. körperbezogenen Aspekten (wie unterrichtliche Bewegungs- oder Sitzordnungen) und Herstellungsweisen von Körperlichkeit, die sich darin ausdrücken, untersucht. Die so herausgearbeiteten und explizierten Erzeugungsmodi von Körperlichkeit lassen sich hinsichtlich ihrer Bedeutung für soziale Differenzierungsverständnisse, unterrichtliche Ordnungen und pädagogische Handlungsperspektiven auf Vielfalt theoretisieren sowie vor dem Hintergrund der Seminarziele diskutieren. Im Folgenden werden wir die Erzeugungsmodi in Form der Darstellung von verdichteten Befunden vorstellen. Eine ausführlichere Darstellung unter Einbezug empirischen Materials findet sich an anderer Stelle (s. Gabriel & Kinne 2024).

4.1 Überblick über die Erzeugungsmodi von Körperlichkeit

Insgesamt konnten wir vier verschiedene Herstellungsweisen identifizieren und als Erzeugungsmodi beschreiben. Da die Fallarbeiten der Studierenden von divergenten Diskursen im Sinne „verdeckter Rahmeninkongruenz“ (Gerstenberg 2014, S. 294) gekennzeichnet waren, in denen sich eine Arbeitsgruppe nicht oder nur scheinbar in rituellen Konklusionen einigte, präsentiert eine Arbeitsgruppe mitunter mehrere Modi. Innerhalb der jeweiligen Weisen der Herstellung von Körperlichkeit haben wir soziale Differenzierungsverständnisse theoretisiert, die entsprechend jeweilig einem Modus zugehörig sind (siehe Abb. 1).

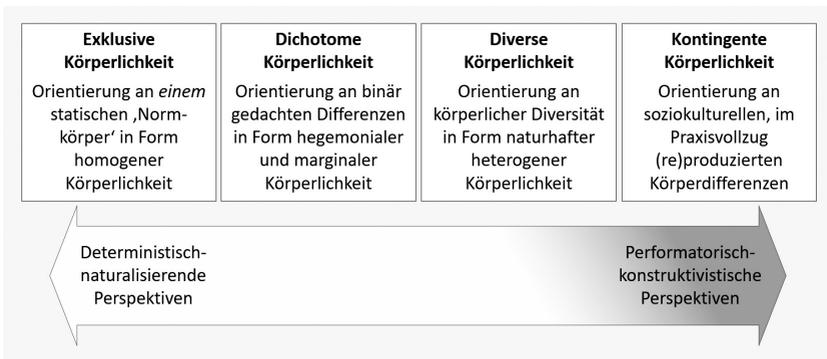


Abb. 1: Übersicht der Herstellungsweisen von Körperlichkeit in den studentischen Fallarbeiten (eigene Darstellung)

Im Modus *Exklusive Körperlichkeit* zeigt sich eine Orientierung an einem statischen ‚Normkörper‘. Während in diesem Modus eine Homogenisierung von Körperlichkeit zentral ist, die sich in der Fallarbeit z. B. darin ausdrückte, dass dem Körper in seiner individuellen Konstitution als z. B. lern- und teilhabebeeinflussendes Element kaum Aufmerksamkeit durch die Studierenden zukam, ist der Modus *Dichotomer Körperlichkeit* wesentlich an einem binär gedachten Differenzieren orientiert, wobei Körperlichkeit als normal oder unnormal aufgerufen wird. Dies drückte sich darin aus, dass in den Fallarbeiten herausgearbeitete Abweichungen innerhalb schulischer (Sitz-)Ordnungen vonseiten der Studierenden mit einer unterrichtsfunktionalen Begründung legitimiert wurden (werden mussten): ‚Besondere Stühle‘ wurden hier thematisch als schulische Antwort auf abweichende Bedürfnisse Einzelner im Sinne eines kompensatorischen Mittels zum Ausgleich des Defizits. Wenngleich ‚Normkörper‘ im Modus *Diverser Körperlichkeit* als Richtgröße eingesetzt wurden, um Schüler:innen etwa in mit und ohne Behinderung einzuteilen, wurden hier jedoch keine homogenen, in sich geschlossenen, gegenüberstehenden Gruppen entworfen, sondern unterschiedliche körperliche Verfasstheiten als verschiedene Lernausgangslagen im Sinne körperlicher Diversität anerkannt. So wurden in diesem Modus z. B. die verschiedenen Stühle oder höhenverstellbaren Tische als ‚normales Unterrichtsmittel‘ zum Erzeugen von Abwechslung für alle diskutiert, dass die Schulen zur Ermöglichung von Sitz- und Mobilitätsvarianten bereitstellen. Trotz der Unterschiede, die die Modi voneinander abgrenzbar machen, vereint diese drei Modi eine ontologisch-naturalistische Perspektive auf Körper(lichkeit). Körperlichkeit wird hier konzipiert als etwas Naturgegebenes; soziale Herstellungsweisen von Körperlichkeit kommen wenig bis nicht in den Blick. Jedoch nimmt die Intensität deterministisch-naturalisierender Perspektiven auf Körper mit einer stärkeren Orientierung

an Diversität ab. Im vierten Modus der *Kontingenten Körperlichkeit* findet sich eine Orientierung an soziokulturellen, -historischen und im Vollzug von Praxis (re)produzierten Körperdifferenzierungen. In diesem Modus sind keine essentialisierenden Herstellungsweisen zu finden. Dabei wurden in den Fallarbeiten z. B. sozial-räumliche Gegebenheiten oder Artefakte thematisch, die an der Hervorbringung von Körpern und Bedürfnissen als wirksam eingeschätzt wurden. So wurde etwa die Frage diskutiert, ob sich der von den Studierenden besprochene Schüler verstärkt bewegt, weil der Stuhl dazu einlädt, oder der Schüler den besonderen Stuhl hat, um sich besser bewegen zu können. Dieser Modus ist Ausdruck eines Verständnisses, auf dessen Grundlage Schüler:innen nicht per se heterogen sind, sondern im Unterrichtsgeschehen als divers entworfen werden.

4.2 Diskussion der Befunde vor dem Hintergrund der Seminarziele

Ziel des Seminars war es, einen Beitrag zur Anregung kontingents- und vielfaltsorientierter Differenzvorstellungen mit einem besonderen Blick auf die Relevanz des Körper-Leiblichen bei der Hervorbringung, Aktualisierung oder Transformation bildungs- und lernrelevanter sozialer Ordnungen in Schule und Unterricht zu leisten. Im Sinne inklusionsorientierten Lehrer:innenhandelns war damit verbunden, soziale Ordnungen bzw. pädagogische Praxen in Schule und Unterricht als anpassungsbedürftig an die vielfältigen Verfasstheiten der Lernenden zu verstehen. Vor dem Hintergrund der Seminarziele und in Anlehnung an aktuelle Inklusionsdiskurse und -forschungen, die eine Bedeutungssteigerung von inklusionsorientiertem Handeln in Lehrpraxen betonen (z. B. verschiedene Beiträge in Häcker & Walm 2015), sowie an bildungspolitische Forderungen nach Inklusion und Teilhabe aller Schüler:innen, ist eine kritische Reflexion einschränkender, diskriminierender oder exkludierender Differenzierungen und fehlender Sensibilität zugrundeliegender Strukturen sozialer (Bildungs-)Ungleichheit unabdingbar.

Da „Inklusion als Menschenrecht [...] [daher auch; d. Vf.] in der universitären Lehre nicht in Abrede gestellt werden kann“ (Schmidt & Wittek 2019, S. 128) und darf, liegt Professionalisierungsbedarf für die (weitere) Anbahnung bzw. Entwicklung wissenschaftlich-reflexiver Wissensbestände bei einigen Modi in besonderer Weise vor. Ein stark an einer deterministisch-naturalistischen Perspektive orientiertes Verständnis von Körperlichkeit bzw. sozialer Differenz, wie es sich etwa in den Erzeugungsmodi *Exklusive* und *Dichotome Körperlichkeit* zeigt, sieht in der Logik von Abweichung insbesondere die Schüler:innen in der Pflicht, sich an unterrichtliche Ordnungen und Praxen anzupassen, also die vermeintliche Abweichung zu kompensieren oder wettzumachen. In den Fallarbeiten dieser Modi wurden unterrichtliche Ordnungen stärker auf Basis der Vorstellung einer homogenen Gruppe Lernender (re-)produziert und Lernende so entindividualisiert. Eine Sensibilität für unterschiedliche Teilhabebedingungen und -chancen oder ungleichheitsrelevante Perspektiven auf Unterricht drückt sich darin nicht oder al-

lenfalls vermindert aus, womit die Gefahr der Negation oder Reduktion von Vielfalt einhergeht. Einem Verständnis des Pädagogischen als performatives Element bezüglich der (als divers) wahrgenommenen Ausgangslagen aller Schüler:innen steht dies entgegen. Die stark essentialisierenden und an Hegemonie(re)produktion orientierten Erzeugungsmodi vernachlässigen den Blick für unterschiedliche Lernausgangslagen und individuelle Lernprozesse und sind als wenig inklusionsorientiert und -sensibel einzuschätzen.

Demgegenüber werden thematisierte Differenzen in einer Perspektive, in der Körperlichkeit als soziohistorische und kulturelle, kontingente Konstruktion verstanden wird, die aus performativ entfalteten Differenzierungsprozessen hervorgeht, stärker aus einer Vielfaltperspektive heraus besprochen und nicht als individuelle Defizite bzw. Störungen, die es für die lerneffiziente Unterrichtsteilnahme zu kompensieren gilt. Sogleich verweisen die stärker an einer performativen Perspektive orientierten Sichtweisen der Studierenden, die vor allem den Erzeugungsmodus *Kontingente Körperlichkeit* kennzeichnen, aber auch bereits im Modus *Diverse Körperlichkeit* erkennbar werden, auf Sensibilitäten und Aufmerksamkeiten für teilhabe- und ungleichheitsrelevante Differenz(ierungs)prozesse, mit der Folge, dass schulische (Raum-)Ordnungen kritischer als anpassungsbedürftige pädagogische Praxis besprochen werden. In dieser Perspektive, die einem kulturwissenschaftlichen Modell von Behinderung, wie es etwa in den Disability Studies vertreten wird (Waldschmidt 2005), nahekommt, kämen Sensibilitäten für die Prozesshaftigkeit, Brüchigkeit und Kontingenz des Pädagogischen am stärksten zum Ausdruck.

5 Anschlussüberlegungen zu Körpersensibler Pädagogik als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung mit fallbasierter Methodik

Lehrveranstaltungen, die körper- und leib sensible Theoriereferenzen zur Basis haben, sind aus unserer Sicht geeignet, Körper nicht nur im Kontext von Behinderung oder (chronischer) Krankheit zu thematisieren, sondern diese mitsamt ihrer Wahrnehmungs-, Spür- und Kommunikationsfähigkeiten als konstitutives Element des Schulischen und damit über alle Schulstufen und -formen hinweg zur Diskussion zu stellen. Dass dies nicht zuletzt aus menschenrechtlichen aber auch bildungspolitischen Gründen notwendig ist, haben wir in Kap. 4 herausgearbeitet.

In unserer seminarbegleitenden Forschung zeigt sich insgesamt, dass Diversitätssensibilität und Vielfaltsorientierung in sehr unterschiedlichen Intensitäten vorliegen. Das hat zur Folge, dass nicht alle Modi gleichermaßen als adäquat für eine inklusionsorientierte pädagogische Handlungsperspektive zu bewerten sind. In jedem Fall bieten sie Anlass für vielfältige Reflexionen im Seminkontext, die wir für unerlässlich halten. Die Ergebnisse zeigen auch, dass rekonstruktives ka-

suistisches Arbeiten nicht per se zu einem reflexiven Habitus führen muss und kann. Zum Teil werden erst in der begleitenden Bearbeitung im Seminarkontext Irritationsmomente hervorgerufen, deren Diskussion und Verknüpfung mit theoretischen Einsätzen dann zu kritisch-reflexiven Haltungen führen können.

Auf der Befundebene, die auf die Fallarbeiten der Studierenden selbst abstellt, zeigt sich jedoch auch, dass die Studierenden Aspekte wie unterrichtliche Bewegungs- oder Sitzordnungen selbstläufig thematisiert und ihnen in Perspektiverweiterung auf Raum eine Relevanz für Unterricht zugesprochen haben. Es wurde eine Vielzahl an körperlich fundierten Differenzierungen aufgerufen, aus denen wir verschiedene Erzeugungsmodi von Körperlichkeit mitsamt der damit einhergehenden Differenzierungsverständnisse herausarbeiten konnten. Die in den Fallarbeiten aufscheinenden unterschiedlichen Perspektiven auf Körperlichkeit, soziale Differenz und nicht zuletzt Vielfalt, bieten unseres Erachtens professionalisierungsrelevantes Potenzial, um zum Beispiel Mechanismen eigener Differenzproduktion zu irritieren. Insbesondere wenn die eingebrachten Perspektiven in diskussionsanregender Form miteinander konkurrierten, könnten die Inkongruenzen als Ausdruck möglicher Mobilisierung der Reflexion und Distanznahme vom eigenen (Schüler:innen-)Habitus wirksam werden und stünden dann für eine potentiell positive Wirkung auf die Anbahnung eines kritisch-reflexiven Lehrer:innenhabitus (u. a. Pallesen 2019; Helsper 2018). Die Anbahnung versuchten wir mit einer reflexiven Nachlese der Fallarbeiten zu unterstützen, die nicht auf die Durchsetzung der ‚richtigen‘ Interpretationen abzielte, sondern vielmehr ein annäherungsweise Aufspüren der Perspektiven und Themen der Studierenden vor Augen hatte. Zur Erweiterung der Lehrkonzeption könnten die Befunde im Sinne eines forschenden Lernens der dozierenden Person für die weitere Ausgestaltung der Lehrveranstaltung genutzt werden. Mit Blick auf unsere Befunde könnten Konzepte wie *Bewegte und Bewegende Schule* oder auch Ansätze eines *Grünen Klassenzimmers* oder des *Raumes als dritter bzw. drittem Pädagog:in*, in denen Lehr-Lern-Settings stärker geöffnet sind und leiblichen Aspekten eine stärkere Beachtung gezollt wird, das Seminarkonzept sinnvoll bereichern oder an dieses anschließen. Damit kann ein breit gefasstes Inklusionsverständnis sowie intersektionale Perspektiven auf soziale Differenzierungen und Diskriminierungen bzw. In- und Exklusionsvorgänge in Schule und Unterricht unterstützt werden. Durch den stärkeren Einbezug von Themen, die Schul- und Unterrichtsentwicklung berühren, könnten Brücken zwischen verschiedenen Studieninhalten innerhalb der Lehrer:innenbildung geschlagen und gleichzeitig verdeutlicht werden, dass *Körpersensible Pädagogik* über den Bereich von Inklusions- oder Förderpädagogik weit hinausgeht.

Weiterhin gilt der Einsatz einer rekonstruktiven Kasuistik, die an Relevanz- und Gütekriterien von qualitativen Forschungsmethoden im Modus sequenzanalytischen Interpretierens orientiert ist, im Seminarkontext für die Anbahnung praktischer Reflexionsfähigkeiten bzw. professioneller Haltungen als gewinnbringend (siehe

Kap. 2). Dabei darf jedoch nicht unterschätzt werden, dass rekonstruktive Analysemethoden voraussetzungsvoll sind und auf einer komplexen Methodologie basieren. In Forschungszusammenhängen ist ein tiefgründiges Verständnis der zugrunde liegenden Methodologie einer Auswertungsmethode zwar grundlegend, zur Ausschöpfung des Potenzials als hochschuldidaktischer Zugang ist aber dieses Wissen – gerade in frühen Phasen des Studiums – nicht in Gänze vorzusetzen. Wenn Kasuistik zur Anbahnung eines kritischen Lehrer:innenhabitus beitragen soll, ist eine Komplexitätsreduktion angezeigt. Dies kann z. B. erfolgen, indem den Studierenden eine klar strukturierte Aufgabenstellung, die den Schritten sequenzanalytischer Interpretation nachempfunden ist, zur Seite gestellt wird. Gleichzeitig wäre dabei zu beachten, dass damit den Studierenden neben dem Fall selbst ein weiterer Stimulus dargeboten wird, der gerade bei einem Arbeiten mit enger Zeitbegrenzung im Seminarkontext dazu führen kann, dass die Auswertungstiefe der Feinanalyse zugunsten einer Abarbeitungslogik zurückgestellt wird (Gabriel & Kinne 2024). Dem wäre neben der gezielten Auswahl des Fallmaterials zu begegnen, indem die anschließende offene Diskussion der Analyseergebnisse nicht lediglich zu Präsentationszwecken eingesetzt wird, sondern zu einem wesentlichen Teil der Auseinandersetzung mit dem Fall im Seminarkontext und so quasi zu einem ‚neuen‘ Fall wird.

Körpersensible Pädagogik(en), die auch die Auseinandersetzung mit Leiblichkeit nicht aus den Augen verlieren, implizieren für das Lehrer:innenhandeln sowie für die Anbahnung einer differenzsensiblen Haltung und eines Verständnisses für die Berufsrolle als Lehrkraft mit all seinen Machbarkeiten aber auch Begrenzungen eine Vielfalt grundlegender Themen. Gerade im Kontext eines weiten Inklusionsverständnisses, in dem neben zugeschriebenen Behinderungen auch Themen wie *disability*, *gender*, *class*, *race/ethnicity* usw. aufgerufen werden, wäre die Beschäftigung mit Körper-Leiblichem für alle Lehramtsstudiengänge angezeigt. Dies birgt eine Vielzahl an Inhalten, die sich sowohl über die verschiedenen lehramtsspezifischen Module als auch über die gesamte Studienzeit und möglicherweise auch in die zweite und dritte Phase der Lehrer:innenbildung erstrecken sollten. Um inklusive Haltungen anzubahnen, bieten Lehrveranstaltungen zum Themenfeld *Körpersensibler Pädagogik*, insbesondere in einer starken Fallorientierung, implementiert als Querschnittsaufgabe der Lehrer:innenbildung, ein Potenzial, um etwa Überzeugungen zu komplexitätsreduzierten Kausalitätsvorstellungen zu irritieren. Da nicht zu differenzieren, auch und gerade im unterrichtlichen Handeln, unmöglich ist, erscheint es dabei besonders wichtig, Differenzierungsprozesse diversitätssensibel, machtkritisch und inklusionsorientiert anzubahnen.

Generell versprechen kasuistische Lehr-Lern-Formate auch durch die mit ihnen verbundene Theorie-Praxis-Verknüpfung einen Zugang für Studierende, Schulgestaltung und -leben sowie Unterrichtsgeschehen und seine Regelmäßigkeiten und Besonderheiten wahrzunehmen, zu analysieren, zu reflektieren und nicht zuletzt auch in seiner Kontingenz kritisch zu diskutieren.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lebramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bonnet, Andreas (2011). Erfahrung, Interaktion, Bildung. In Wolfgang Meseth, Matthias Proseke & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 189-208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brinkmann, Malte (2020). Leib und Denken. Zum Verhältnis von Denken, Lernen und Erziehen in der interkorporalen Reflexivität. In Rita Casale, Markus Rieger-Ladich & Christiane Thompson (Hrsg.), *Verkörperte Bildung* (S. 22-37). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Buchner, Tobias (2017). Markierungen und Platzierungen. Die Produktion von ›Integrationskindern‹ über verräumlichte Praktiken an Regelschulen. *Zeitschrift Für Inklusion*, 1 (4). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/435> Zugriffen: 04. Februar 2021.
- Budde, Jürgen (2005). *Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem*. Bielefeld: transcript.
- Bundschuh, Konrad (2006). *Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demmer, Christine & Heinrich, Martin (2018). Doing rekonstruktive Inklusionsforschung? Zu den Schwierigkeiten, methodisch aufgeklärt innerhalb eines normativ aufgeladenen Forschungsfelds zu agieren. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 177-190). Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2008). Schule und Geschlecht. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 673-695). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frankhauser, Regula & Kaspar, Angela (2017). Der bewegte Körper im Unterricht: Zwischen medialer Inszenierung und Manifestation des Leiblichen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6, S. 53-67.
- Gabriel, Sabine (2021). *Körper in biografieanalytischer Perspektive. Zum Verhältnis von Körper, Biografie und ihrer Erforschbarkeit*. Opladen: Budrich.
- Gabriel, Sabine & Kinne, Tanja (2024). Körpersensible Pädagogik im Blick. Dokumentarische Analysen von Fallarbeiten Studierender zu Körper-Leib-Ordnungen im Unterricht. In Jörg Korte, Doris Wittek, Marlene Kowalski & Jana Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums. Reihe Dokumentarische Schulforschung*. (S. 270-289) Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gabriel, Sabine & Kinne, Tanja (2023a). „Körper/Leib ;inklusive!“ – Zu den Un_Verfügbarkeiten des Körperleiblichen im inklusionsorientierten Diskurs_Raum. In Mirjam Hoffmann, Thomas Hoffmann, Lisa Pfahl, Michael Rasell, Hendrik Richter, Rouven Seebo & Josefine Wagner (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (S. 73-81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gabriel, Sabine & Kinne, Tanja (2023b). Körper – Leib – Wissen. Entwurf einer postphänomenologischen Perspektive auf den Wissensbegriff. In Christian Lindmeier, Stephan Sallat, Vera Oelze, Wolfram Kulig & Marek Grummt (Hrsg.), *Partizipation, Wissen, und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs* (S. 48-54). 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*, 2 (2). https://doi.org/10.15203/ZDS_2022_2.06
- Gerstenberg, Frauke (2014). Die Frage als Diskursbewegung in (pädagogischen) Praktiken. Zu den Möglichkeiten einer Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode. In Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann & Norbert Neuss (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung* (S. 277-306). Freiburg: FEL.
- Gora, Stephan & Hinderer, Marcel (2021). *Leitfaden Sprechen in der Schule: Körper – Stimme – Botschaft. Wie Lehrer-Schüler-Kommunikation gelingt*. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Gugutzer, Robert (2015). *Soziologie des Körpers*. Bielefeld: transcript.

- Häcker, Thomas & Walm, Maik (Hrsg.) (2015). *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hackl, Bernd (2017). Der Körper als Unterrichtsmittel. Non-verbale Kommunikation und die performative Beglaubigung der didaktischen Praxis. *Pädagogische Korrespondenz*, 30 (2), S. 69-87.
- 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.), *Ungewisshheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf/Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster & New York: Waxmann.
- Hummrich, Merle, Schwendowius, Dorothee & Terstegen, Saskia (Hrsg.) (2022). *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jennessen, Sven (2016). Der Körper in der Körperbehindertenpädagogik. In Sven Jennessen & Reinhard Lelgemann (Hrsg.), *Körper – Behinderung – Pädagogik* (S. 49-59). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalthoff, Herbert, Rieger-Ladich, Markus & Alkemeyer, Thomas (2015). Bildungspraxis. Eine Einleitung. In Thomas Alkemeyer, Herbert Kalthoff & Markus Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis: Körper, Räume, Objekte* (S. 9-36). Weilerswist: Velbrück.
- Kinne, Tanja (2019). praxis.macht.körper. Different konstruierte Körperlichkeit in der Schule. *Behindertenpädagogik*, 58 (2), S. 168-183.
- Koller, Hans-Christoph (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kramer, Rolf-Torsten, & Pallesen, Hilke (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In Tobias Leonhard, Julia Kosinar, & Christian Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41-52). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Langer, Antje (2008). *Disziplinieren und Entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.
- Liebsch, Katharina (2017). Sozialisation. In Robert Gugutzer, Gabriele Klein & Michael Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven* (S. 275-281). Wiesbaden: Springer VS.
- Lindemann, Gesa (2017). Leiblichkeit und Körper. In Robert Gugutzer, Gabriele Klein & Michael Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven* (S. 57-65). Wiesbaden: Springer VS.
- 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.
- Neuweg, Georg Hans (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 23 (2), S. 33-45.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 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.
- Schefer, Astrid (2018). Einfluss des Essens in Gesellschaft auf Ernährungsverhalten und schulische Leistung von Jugendlichen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 7 (3), S. 100-110.
- Schmidt, Richard & Witteck, Doris (2019). Drei Ebenen von Normativität(en) in der Erforschung inklusionsorientierter Lehrer:innenbildung. Qualitative Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projekts KALEI. In Claudia Klektau, Susanne Schütz & Anne Julia Fett (Hrsg.), *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung* (S. 115-132). Halle-Wittenberg: Zentrum für Lehrer:innenbildung.

- Schmidt, Richard, Becker, Elena, Grummt, Marek, Haberstroh, Max, Lewek, Tobias & Pfeiffer, Alexander (2019). Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer:innenbildung. https://fallportal.zlb.uni-halle.de/wp-content/uploads/2019/02/KALEI_AK-Kasuistik_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf Zugegriffen: 30. Mai 2023.
- Steiner, Edmund (2014). Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), S. 6-20.
- Waldenfels, Bernhard (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldschmidt, Anne (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29 (1), S. 9-31.
- Wellgraf, Stefan (2012). *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: transcript.

Autorinnen

Gabriel, Sabine Dr.ⁱⁿ

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Heterogenität und Inklusion am Zentrum für Lehrer:innenbildung in Koop. mit dem Arbeitsbereich Inklusion und Exklusion in Bildung, Erziehung und Sozialisation der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

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.ⁱⁿ

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Körperpädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Leitung des Teilprojekts Körpersensible Pädagogik innerhalb des Projekts Kalei² am Zentrum für Lehrer:innenbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Körper, Leib und Nicht/Behinderung, Postphänomenologie sowie inklusionsorientierte Pädagogik
tanja.kinne@paedagogik.uni-halle.de