

# praxis.macht.körper Different konstruierte Körperlichkeit in der Schule

Kinne, Tanja

Article | Accepted Manuscript

This is a secondary publication. The original can be found at:

Behindertenpädagogik 2/2019, 58. Jg., 168-183

<https://doi.org/10.30820/0341-7301-2019-2-168>

[www.psychosozial-verlag.de/bp](http://www.psychosozial-verlag.de/bp)

This version is available at <http://dx.doi.org/10.25673/14005>.



This title is licensed under CC-BY-NC-ND 3.0 DE



UNIVERSITÄTS- UND  
LANDESBIBLIOTHEK  
SACHSEN - ANHALT

# praxis.macht.körper

## Different konstruierte Körperlichkeit in der Schule

Tanja Kinne

Behindertenpädagogik 2/2019, 58. Jg., 168–183  
<https://doi.org/10.30820/0341-7301-2019-2-168>  
[www.psychosozial-verlag.de/bp](http://www.psychosozial-verlag.de/bp)

Innerhalb der sozialwissenschaftlich orientierten Schul- und Bildungsforschung rücken körperlich-leibliche Aspekte als konstitutive Elemente schulischer Wirklichkeit zunehmend in den Fokus der Aufmerksamkeit. Innerhalb der Pädagogik bei körperlich-motorischer Beeinträchtigung wird ihnen bisher noch wenig Beachtung geschenkt. Eine Ausnahme bildet der Aufsatz von Sven Jennessen (2016) mit dem Titel *»Der Körper in der Körperbehindertenpädagogik«*, in welchem er die marginale Thematisierung von Körper und Leib innerhalb einer Disziplin, »die schon aufgrund ihrer Terminologie die Nähe zu körperlichen Phänomenen aufweist« (ebd., S. 49) als fragwürdig markiert und den Einbezug aktueller Körper-Leib-Diskurse fordert. Geht man mit Anja Kraus (2009) davon aus, »dass sämtliche pädagogischen Motive, Ziele, Praktiken, Verhältnisse und Interaktionen mit leiblich vermittelten Konstitutionsprozessen in Beziehung stehen« (ebd., S. 13) und in jedweden schulischen Praxen sichtbar werden, liegt es geradezu auf der Hand, ihnen eine entsprechende Aufmerksamkeit zu schenken. Dieser Beitrag greift Sven Jennessens Überlegungen auf und fokussiert körperlich-leibliche Aspekte im Kontext einer schulischen Praxis für alle.

## Körper als Differenzmerkmal

Innerhalb der Pädagogik bei körperlich-motorischer Beeinträchtigung wird mit dem bio-psycho-sozialen Modell von Behinderung und der Internationalen Klassifikation von Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) heute eine Sichtweise zugrunde gelegt, welche Körperbehinderung nicht mehr nur als individuelle Disposition einer Person versteht, sondern das komplexe Zusammenspiel von Körperfunktionen und -strukturen, die damit einhergehenden Aktivitätsmöglichkeiten und die Teilhabebedingungen der sozialen Umwelt als sich gegenseitig bedingend betrachtet. Die Abkehr von medizinisch und individualtheoretisch orientierten Krankheitsfolgemodellen und die Öffnung hin zu sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätzen in Bezug auf die Entstehung und Entwicklung von Behinderung kann zunächst als durchaus positiv bezeichnet werden. Nichtsdestotrotz bleibt die Dimension des Körperlichen innerhalb der ICF im Sinne manifest angenommener Körperfunktionen und -strukturen fest im Griff eines medizinischen Paradigmas, in welchem der Körper »zum Zweck der Prävention, Heilung oder Linderung von Pathologien diagnostisch entschlüsselt und praktisch bearbeitet wird« (Dederich, 2007, S. 57). Dies ist auch nicht verwunderlich, handelt es sich doch um ein innerhalb der Medizin entwickeltes Klassifikationssystem, welches sich sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen öffnet. Innerhalb der pädagogischen Auseinandersetzung im Fach fußen aktuelle Definitionen von Körperbehinderung auf diesem Modell.

Ohne die physische Materialität des Körpers zu bestreiten, stellt Markus Dederich innerhalb der Disability Studies unter Bezugnahme auf Maren Lorenz die ontologisch basierte Allgemeingültigkeit von Definitionen zum Körper, hier also auch Körperfunktionen und -strukturen, infrage und verweist auf die Historizität von Menschenbildern verbunden mit den sich darin entwickelnden Körperbildern (ebd., S. 58). Unter einer solchen Perspektive erscheint der Körper in klarer Abgrenzung zu einem medizinischen Modell von Behinderung als »physisches Medium, in dem sich Wahrheit materialisiert und sinnfällig wird« (ebd., S. 79). Der Körper ist somit nicht eine ahistorische ontologische Konstante, sondern er ist stets kulturell überformt und wird diskursiv hervorgebracht.

Der Phänomenologe Bernhardt Waldenfels (2016) verweist unter Bezugnahme auf Kurt Goldstein darauf, dass selbst eine Disziplin wie die

Medizin, die sich als Naturwissenschaft versteht, nicht kulturunabhängig und damit niemals frei von Normativität zu denken ist:

»Wenn wir eine Metastase als einen rein chemischen Vorgang beschreiben, so handelt es sich nicht um eine Krankheit. Die Rede von Krankheit und Gesundheit setzt schon einen Organismus voraus, der sich selbst am Leben erhält und der deshalb auch eine bestimmte Form der Normativität enthält. Die gesamte Medizin, die man ja den Naturwissenschaften zurechnet, ist aufs Ganze gesehen nicht zu denken ohne solche normativen Vorgaben« (ebd., S. 72).

Gemeint ist hier nicht eine Norm im Sinne einer Verhaltensvorschrift, sondern – in Anlehnung an Maurice Merleau-Ponty und die Gestalttheorie – »eine bestimmte Art von Gesetzlichkeit, die in der sinnlichen Erfahrung am Werk ist« (ebd.) und somit unsere Wahrnehmung und damit auch das körperliche Empfinden von Welt strukturiert. Entscheidend ist für ihn die Einsicht,

»daß über Empfindungen sprechen, nicht bloß heißt, daß ich über mich spreche, daß es vielmehr bedeutet: gleichzeitig über die Welt und über die anderen sprechen. Das Empfinden ist ein komplexes Geschehen, das die Welt, die Natur und die soziale Welt mit betrifft« (ebd., S. 76).

Diese soziale Verwobenheit führt uns zurück zum nicht-naturalistisch zu denkenden Körper, welcher erst in ganz konkreten Verhältnissen als normal, anormal, funktional, dysfunktional, gesund oder krank aufgerufen wird. Solcherlei Bewertungen erfolgen stets auf Grundlage kultureller und historisch kontingenter symbolischer Ordnungen, Deutungen und Wertungen und es ist immer der »Körper als physisches Gebilde, der mit bestimmten materialen Eigenschaften und Kennzeichen als »defizitärer Körper« überhaupt erst bestimmte Praktiken initiiert« (Gugutzer & Schneider, 2007, S. 35) und legitimiert. Birgit Müller (2000) resümiert unter Bezugnahme auf Judith Butler: »Die Behauptung des natürlichen, materiellen Körpers ist eine normative Ausschlusspraxis« (ebd., S. 133). Weicht ein Schüler\*innenkörper von dieser Norm ab, kann dies zur Attestierung eines besonderen Förderbedarfs führen, welcher zunächst unabhängig von der nun zugewiesenen Schulform eine angemessene Unterstützungsleistung garantieren soll. Auch der Verbleib im allgemeinen Schulsystem, nun als sogenanntes *Integrationskind*, sorgt nicht automatisch dafür, dass keine Ausgrenzungen stattfinden. Tobias Buchner (2017) konnte diesbezüglich in einer empirischen Studie, die aktuelle körpersoziologische Theorien einbezieht, zeigen, dass Sitzordnungen, z.B.

zum Zweck der Differenzierung innerhalb des Unterrichts Körper spezifisch platzieren und sortieren. Durch die Positionierung der Schüler\*innenkörper in Relation zu Lehrendenkörpern und Helfenden in Form von Integrationsbegleiter\*innen, pädagogischen Unterrichtshilfen, Personen im Bundesfreiwilligendienst etc. werden spezifische Körper-Ordnungen gebildet, über welche fähigkeitsbezogene Differenzen symbolisch markiert werden. Die somit hervorgebrachte Gruppe, hier der Integrationskinder, zeigt sich nun auch innerhalb der Raumanordnung auf dem Pausenhof, in dem die »ableistische Relationierung der Subjekte reinszeniert wird« (ebd., S. 5). Die hier nur sehr kurz dargestellten Ergebnisse der Studie verdeutlichen die Komplexität der Hervorbringung schulischer Wirklichkeit, in welcher Strukturen, Praktiken und verkörperte Mitspieler\*innen stets in ihrer Bezogenheit aufeinander betrachtet werden müssen.

Es liegt mir fern, an dieser Stelle per se pro Inklusion und contra Sonderschule zu argumentieren, muss man hier doch zwischen verschiedenen Ebenen des Diskurses unterscheiden. Die Entstehung des Sonderschulwesens kann zunächst als Ausdruck der Suche nach einem *guten* Ort des Lernens für Schüler\*innen mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen gesehen werden, da die aktuellen Bedingungen im allgemeinen Schulsystem als unzureichend erlebt wurden und zu ungünstigen Entwicklungsprognosen für die benannte Schüler\*innengruppe führte. Dies ist in seiner historischen Gewordenheit zu verstehen und steht für ein allgemeines Schulsystem, welches mit körperlicher Differenz überfordert war und teilweise noch immer ist. Die vermeintliche Überforderung der betroffenen Schüler\*innen wäre also zunächst Zeichen eines nicht kompatiblen Systems, hier des allgemeinen Schulsystems. Wenn wir heute in einem inklusionsorientierten Verständnis die umfassende Teilhabe aller am allgemeinen Schulsystem fordern, liegt es auch in der gemeinsamen Verantwortung, eine Schule zu schaffen, in welcher die Teilhabe und bestmögliche Entwicklung aller Lernenden gesichert ist. Der Gedanke Paul Moors (1974): »Heilpädagogik ist Pädagogik und nichts anderes!« (S. 273) würde in dieser Lesart bedeuten, dass eine inklusive Pädagogik nichts anderes als eine allgemeine Pädagogik für alle Schüler\*innen in ihrer jeweiligen *Unterschiedlichkeit* mit dem Ziel der *Chancengleichheit* hinsichtlich ihrer individuellen Entwicklungsverläufe wäre. Dass dabei körperlich-leibliche Aspekte keine naturalistisch/biologischen Konstanten, sondern bedeutende Variablen im sozialen Geschehen sind und unter der Perspektive von Inklusion

einbezogen werden müssen, soll dieser Beitrag zeigen. Darüber hinaus plädiere ich dafür, den Aspekt der Körperlichkeit als pädagogische Querdimension noch stärker in allgemeinpädagogische Überlegungen einzubeziehen und bereits vorhandene Wissensbestände des Faches, z.B. im Sinne psychomotorischer Konzepte, unter Beachtung soziologischer und leibphänomenologischer Ansätze neu zu reflektieren, zu bündeln und für eine inklusionsorientierte allgemeine Pädagogik fruchtbar zu machen.

## **Körper innerhalb von Pädagogik und Bildungsforschung**

Innerhalb pädagogischer Diskurse schärfte der Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf (1981) schon vor nunmehr fast vierzig Jahren den Blick dafür, wie in der Schule Sinnlichkeit zivilisiert und Körper zu »Prothesen für redende Münder, hörende Ohren, lesende Augen, schreibende Hände« (ebd., S. 7) gemacht werden. Die systematische Marginalisierung körperlich-sinnlicher Aspekte aus dem Schulischen kann auf eine lange Tradition herabsehen. *Ego cogito ergo sum – ich denke, also bin ich* wurde fußend auf den Ideen René Descartes (vgl. 1644/1992) als Begründer der Lehre des Dualismus von Körper und Geist tief in unserem Wissens- und Glaubenssystem verankert. Im Sinne der abendländischen Tradition fungiert der Körper hier klar im Dienste des Geistes und wird dem Intellekt untergeordnet.

Innerhalb soziologischer Theorien wurde mit dem *body turn*, dem *practical turn* oder auch dem *corporal turn* eine Wende hin zum Körperlichen eingeleitet und es entstand im Laufe der letzten Jahre eine Soziologie des Körpers in seinen Grundzügen (z.B. Gugutzer, 2006, Langer, 2008, Abraham & Müller, 2010, Keller & Meuser, 2011). Diese rekurriert vor allem auf praxistheoretische Ansätze, in denen mit der Auffassung vom Sozialen als »verkörpertes Vollzugsgeschehen« (Alkemeyer, 2015, S. 476) Körperlichkeit als wesentliches Merkmal allen sozialen Geschehens akzentuiert wird.

Andreas Reckwitz (2003) verweist auf die an den späten Foucault anschließenden Forschungen Gilles Deleuzes und seinen Ansatz zu einer Theorie der Materialität, »das heißt des Sozialen als eines räumlich-materialen Zusammenhangs von Körpern und Artefakten« (ebd., S. 283). Als *Ort des Sozialen* beschreibt Reckwitz soziale Praktiken als kleinste Einheiten des Sozialen,

»verstanden als know-how abhängige und von einem praktischen ›Verstehen‹ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ›inkorporiert‹ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ›verwendeten‹ materialen Artefakten annehmen« (ebd., S. 289).

Praktiken haben hierbei eine materielle Struktur, deren Instanzen Körper und Artefakte sind. Mit dieser starken Betonung der Körperlichkeit heben sich Praxistheorien sowohl von Handlungstheorien ab, bei denen der Körper gar nicht auftaucht, als auch von Kulturtheorien, die den Menschen mit der Betonung des Mentalen oder Diskursiven eher intellektuell betrachten. Der Körper wird hierbei jedoch nicht nur als ausführendes Instrument verstanden. Der Mensch *hat* also nicht nur einen Körper sondern er lernt beim Erwerb einer Praktik, auf eine spezifische Art und Weise Körper zu *sein* (vgl. ebd., S. 290). Der hier angedeuteten Unterscheidung in *Körper-Haben* und *Körper-Sein* werde ich später innerhalb der leibphänomenologischen Überlegungen weiter nachgehen. Doch schon hier sei darauf verwiesen, dass Körperlichkeit sowohl eine innere als auch eine äußere Seite hat. Der innerliche Aspekt betrifft die Inkorporiertheit von Wissen und praktischem Verstehen in Form einer körperlich-leiblichen Mobilisierbarkeit von Wissen. Dieses *Körperwissen* muss nicht zwangsläufig dessen sprachliche Entäußerungsfähigkeit nach sich ziehen, denn es ist zunächst im vorsprachlichen Bereich angesiedelt. Der äußerliche Aspekt zielt auf die Performativität des Handelns, die im Vollzug von Praktiken als »skillfull performance« (ebd.) interpretierbar wird. Damit wird sie »eine potenziell intersubjektiv als legitimes Exemplar der Praktik X verstehbare Praktik« (ebd.), wobei deren Verständlichkeit auf die körperlichen Performanzen abzielt, welche »in ihrer Situiertheit vollständig öffentlich und beobachtbar« (Hirschauer, 2004, S. 73) sind.

Es ist anzunehmen, dass die schon oben in Bezug auf den cartesianischen Dualismus kritisierte, rein kognitive Konzipierung des Bildungsbegriffs und die daraus folgende Nicht-Anerkennung bzw. Nicht-Beachtung körperlich-leiblicher Aspekte und insbesondere körperlichen Wissens maßgeblich zur Aufrechterhaltung von Ungleichheitsverhältnissen innerhalb schulischer Bildungsprozesse beiträgt. Innerhalb der Bildungsforschung gehört die Körper- und Leibvergessenheit zwar noch nicht der Vergangenheit an, es ist jedoch eine Hinwendung zum Körper in Form einer körpersensiblen Forschung auszumachen (z.B. Meyer-Drawe, 1984). Während zunächst eher die an

Foucault orientierte selbstdisziplinierende Unterwerfung von Subjekten unter bestehende schulische Ordnungen im Zentrum der Analysen standen (z.B. Langner, 2008, 2011), wird aktuell der Körper als Agens des Unterrichtsgeschehens fokussiert, welcher als wissender und Wissen kommunizierender Körper aufscheint und auch zum Ort subtilen Widerstands gegenüber herrschenden schulischen Ordnungen werden kann (z.B. Falkenberg, 2013).

Wie schon oben angedeutet, verweist Andreas Reckwitz (2003) über die »Postulate der »Materialität« der Praxis in Körpern und Artefakten« (ebd., S. 284) hinaus auf deren implizite Logik im *praktischen Wissen*, welches als inkorporiertes Wissen im Körper verortet ist. Michael Polanyi (1985) macht in diesem Kontext darauf aufmerksam, »dass wir in der Wahrnehmung mehr wissen, als wir zu sagen wissen« (ebd., S. 14.) und spricht damit genau das Wissen an, welches sich in seiner vorprädikativen Form ohne Worte und Begriffe dem Sagbaren und auch dem unmittelbar Beobachtbaren entzieht. Innerhalb eines *Körperwissens* (vgl. dazu beispielhaft Keller & Meuser, 2011) wird neben dem rein intellektuellen nun ein eher prozedurales, vorprädikatives Wissen angenommen. Dieses ist ein

»schweigsames Wissen als ein Gespür für die Materialeigenschaften der beteiligten Dinge, für die Absichten von Spielpartnern, für Arbeitsabläufe, soziale Unterschiede, funktionale Anforderungen und normative Erwartungen, aber auch für Spielräume und Situationspotenziale, die sich in der Praxis fortlaufend ergeben« (Alkemeyer, 2015, S. 479).

Ein solches Wissen wird als »praktisches Vermögen« (Alkemeyer, 2015, S. 480) oder auch als »praktischer Sinn« (Bourdieu, 2001, S. 206) einem intellektuell-begrifflich zu fassenden Reflexionswissen traditionell untergeordnet. Ihm eine Bedeutung zuzuschreiben und dieses innerhalb entsprechender Forschungsfragestellungen zu thematisieren, stellt in unserer am diskursiven Paradigma orientierten empirischen Wissenschaft eine deutliche Trendwende und damit die Chance zur Überwindung des noch immer vorherrschenden cartesianischen Dualismus innerhalb der empirischen Bildungsforschung dar. Gleichzeitig eröffnen sich Potenziale dafür, differenzierte Einblicke in Mechanismen von Ein- und Ausschluss, die sich am Körper manifestieren, zu erhalten.

Die »Schweigsamkeit des Sozialen« in Form eines vorprädikativen, stummen Wissens (Hirschauer, 2001, S. 201) stellt sich hierbei als forschungsmethodische Herausforderung innerhalb unseres traditionell



stark diskurszentrierten Forschungsverständnisses dar, welches auf der Bearbeitung versprachlichter Daten basiert. Hier muss zuallererst etwas zur Sprache gebracht werden, »was vorher noch nicht Sprache war« (ebd., S. 430). Eventuell ist es hierbei notwendig, über das bisher schwerpunktmäßig ethnografische Vorgehen hinaus weitere gegenstandsadäquate Forschungsmethoden zu entwickeln. Gleichzeitig könnten Forschungsergebnisse zu einem solchen impliziten Erfahrungswissen an Bedeutung gewinnen angesichts multimodaler Handlungsanforderungen, wie sie z.B. in der schulischen Praxis, aber auch in vielen anderen gesellschaftlichen Kontexten zu finden sind. In einer praxeologischen Lesart wird dieses in den Körpern steckende Wissen höchst relevant, z.B. dann, wenn Menschen unter hohem Zeitdruck und innerhalb hochkomplexer und sich häufig ändernder Anforderungen handeln müssen. Dies trifft auf das Arbeitsfeld von Pädagog\*innen in hohem Maße zu, nicht zuletzt durch dessen »widersprüchliche Anforderungen, in deren Spannung pädagogisches Handeln [...] hervorgebracht wird« (Helsper, 2004, S. 55).

Thomas Pille (2013) konnte beispielsweise in einer ethnografischen Studie zum Referendariat angehender Pädagog\*innen zeigen, dass innerhalb der »Einsozialisation« in das Berufsfeld Wissen inkorporiert wird, welches nach und nach innerhalb spezifischer Körperpraktiken zum Tragen kommt und sichtbar wird. Problematisch ist dabei, dass von den Mentor\*innen übernommene Körperpraktiken oft eher traditionellen Vorstellungen von Unterricht entspringen und diese Art von Unterricht damit auch immer wieder reproduziert wird. Ein im Studium erworbener (selbst-)kritisch reflexiver Habitus kann mit diesen zunächst funktionierenden Praktiken durchaus im Konflikt stehen. Gleichzeitig scheint inkorporiertes Wissen von Lehramtsstudierenden in Form biografischen Erfahrungswissens als Schüler\*in das Erleben des eigenen Handelns in Praktikumssituationen zu beeinflussen. Bei der Reflexion von Unterrichtsversuchen innerhalb der schulpraktischen Übungen wird von Studierenden immer wieder thematisiert, dass Situationen, in denen sie die Eigenaktivität der Schüler\*innen förderten und sich als Instrukteur\*innen zurücknahmen als irritierend erlebt wurden, obwohl die Schüler\*innen dieses Angebot gut annahmen. Hier scheinen biografische Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit als inkorporiertes Wissen zum Verhalten von Lehrer\*innen – nämlich als aktive, alle Zügel in der Hand haltende Personen mit Kontrollmacht – in starkem Gegensatz zum theoretisch basierten Anspruch an eine »neue« Lehrer\*innenrolle zu stehen.

## Körper und Leib

Wie schon in Bezug auf das praxistheoretische Verständnis angerissen, ist allen Menschen und somit auch allen schulischen Akteur\*innen eines gemein: Sie *haben* einen *Körper*. Gleichzeitig *ist* dieser je eigene *Körper* der Ausgangspunkt unserer Wahrnehmung der Welt. Innerhalb der Leibphänomenologie wird dieser Doppelaspekt als *Körper haben* und *Leib sein* beschrieben. Helmut Plessner (1979) betont: »Ein Mensch ist immer zugleich Leib [...] und hat diesen Leib als diesen Körper« (ebd., S. 43). Mit der Referenz auf die doppelte Bedeutung des Körpers, der zugleich auch Leib ist, bezieht sich Helmut Plessner auf die Auseinandersetzung des Philosophen Edmund Husserl mit der Körper-Leib-Thematik. Während der Körper kontinuierlich dreidimensional ausgedehnt ist und sich zu einer bestimmten Zeit an einer bestimmten Stelle im Raum befindet, gilt diese Art der Positionierung für den Leib nicht. Dieser fungiert als Bezugspunkt für die eigene Orientierung in Form eines spezifischen Zur-Welt-Seins oder – wie Edmund Husserl (1963) es formuliert – er ist der »Nullpunkt aller Orientierung« (ebd., S. 158). Während sich ein Körper also in Raum und Zeit befindet, existiert ein Leib raum-zeitlich und entfaltet Raum- und Zeitbezüge vom je eigenen Hier und Jetzt ausgehend (vgl. Lindemann, 2017, S. 59). Der auf die Umwelt gerichtete Leib wird wiederum immer auch als körperlicher Leib gespürt. Das Erkenntnisinteresse gilt hier der Selbstwahrnehmung des Körpers als leibliche Erfahrung.

Edmund Husserl (1973) sieht im Bewusstsein das Zentrum und den Kernpunkt der Sinnstiftung. Auf der Suche nach den Gründen unseres Erkennens trifft er jedoch immer wieder auf die Widerständigkeit des Leibes bei jenem bewussten Erkennen: »Derselbe Leib, der mir als Mittel aller Wahrnehmung dient, steht mir bei der Wahrnehmung seiner selbst im Wege und ist ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding« (ebd., S. 159). Käte Meyer-Drawe (2016) greift diesen Aspekt auf und betont, dass Husserl die Stellung des Leibes »als Umschlagpunkt zwischen kausalem und intentionalem Geschehen, gleichsam zwischen Natur und Sinn« (ebd., S. 209) rätselhaft bleibt und für ihn »eine ständige Irritation auf dem Weg zu einer transzendentalen Phänomenologie bedeutete« (ebd.). Nun wäre es fatal, mit der Unterscheidung zwischen Körper und Leib eine Zuordnung zu originär natürlichen und kulturellen Aspekten zu

verbinden, würde das doch bedeuten, den cartesianischen Dualismus durch die Hintertür wieder hereinzuholen. Plessners Verweis auf die Doppeldeutigkeit bzw. Unterscheidung von Körper und Leib geschieht, ohne ein dualistisches Neben- oder Gegeneinander von Körper und Leib kreieren zu wollen. Im Gegenteil betont Plessner, dass Körper und Leib nur in Verschränkung zu begreifen sind. Diesen Gedanken verfolgt Bernhard Waldenfels (2016) weiter, indem er Husserls Unterscheidung in aktuellen und habituellen Leib aufgreift: »Der aktuelle Leib ist der fungierende Leib, der im Sehen, im Hantieren, im Hören usw. tätig ist, während der habituelle Leib bestimmte Dispositionen enthält, die je nach Situation aktiviert werden« (ebd., S. 188). Er bezieht damit ebenfalls sein Eingebunden-Sein in Historizität ein und bezeichnet ihn als »durchtränkt mit Geschichte« (ebd.), was ebenfalls bei Maurice Merleau-Pontys Unterscheidung zwischen natürlichem und kulturellem Leib zentral ist. Auch hier geht es im Kern darum, entgegen einem Nebeneinander dieser Aspekte deren Interdependenz zu betonen und seine Verschränkung quasi als dritte Dimension, in der sich Kultur und Natur durchdringen, zu beschreiben:

»Der Leib ist natürlich, sofern als die sinnlichen Qualitäten, das Nervensystem, der Blutkreislauf etc. keine Erfindungen des Menschen sind. Der Leib ist immer auch kulturell, sofern alles, was natürlich vorgegeben ist, eine bestimmte kulturelle Deutung, Organisation und Schematisieren erfährt« (ebd.).

Dies korrespondiert stark mit den Überlegungen Pierre Bourdieus zur Ablagerung von Historizität in Gesten, Haltungen und Sprechweisen als inkorporierter Habitus, auf den bereits vorn verwiesen wurde. Bernhard Waldenfels verdeutlicht diese Verwobenheit eindrücklich und betont »eine integrative Sichtweise, die besagt, daß die Unterscheidung zwischen Natur und Kultur in der Kultur getroffen wird« (ebd., S. 189). Im Rückgriff auf die Gedanken des Leibphänomenologen Maurice Merleau-Ponty betont Waldenfels die Akteur\*innenperspektive in einem sozialen Handlungsgeschehen und gleichzeitig seine Geschichtlichkeit indem er eine leibliche Perspektive einbezieht,

»wenn er [Merleau-Ponty, Anm. d.A.] vom Leib und von der Philosophie des Leibs spricht, so ist immer auch eine Theorie der Geschichte, des Politischen im Spiel. [...] Es ist beim Thema Leiblichkeit also nicht an einen rein physiologischen Bereich zu denken, sondern an das, was überhaupt das Leben in der Welt ausmacht« (ebd., S. 16).

Der Leib hat eine Sonderstellung, ist er doch das *Material meiner Wahrnehmung*, indem ich meine je aktuelle Position zu den Dingen und Erscheinungen der Welt verändern kann, dies im Hinblick auf ihn selbst jedoch nicht gelingt. Bernhard Waldenfels (2016) führt dazu das Spiegel-Beispiel an. Es ist mir nicht möglich, meine Position zu mir selbst insofern zu ändern, als ich mich von allen Seiten betrachten könnte. Auch die Benutzung eines Spiegels bietet hier keine Abhilfe, da ich mich in ihm selbst als etwas Fremdes wahrnehme, so als ob ich mich im Spiegel als Andere\*n sehe, als Fremde\*n, so, wie andere mich sehen. Die Wahrnehmung von Fremdheit ist hier ein Hinweis darauf, dass die sehende und die Gesehene Person nicht einfach identisch sind: »Der Sehende ist der Gesehene, doch er ist es auf gewisse Weise auch nicht, weil sein Blick gebrochen ist durch ein fremdes Medium, er sieht sich auf gewisse Weise mit dem Blick des Anderen« (ebd., S. 33).

Fremdheit als zentraler Bezugspunkt innerhalb der leibphänomenologischen Betrachtungen von Bernhard Waldenfels deutet auf die potenzielle Unverfügbarkeit meiner selbst als Leibliches in Form eines Selbstzugs hin. Somit gibt es eine Differenz im Leib, die eine völlige Deckung ausschließt und den blinden Fleck in Bezug auf die Wahrnehmung des mir Leiblichen markiert. Gerade weil der Körper in seiner Vorreflexivität nicht immer kontrollierbar ist, einen Eigensinn hat, ist er sinnhaft und erlangt eine eigene soziale Relevanz (vgl. Gugutzer, 2006, S. 19). Besonders bedeutsam wird dieser Körpereigensinn, wenn er in Form von Widerstand Handlungen anleitet, welche sozialen Wandel initiieren können.

Gleichzeitig zeichnet sich der Leib durch einen Selbstbezug aus, was Maurice Merleau-Ponty (1959) am Beispiel des Berührens der eigenen Hand deutlich macht:

»Wenn meine rechte Hand meine linke berührt, empfinde ich sie als »physisches Ding, aber im selben Augenblick tritt, wenn ich will, ein außerordentliches Ereignis ein: auch meine linke Hand beginnt, meine rechte Hand zu empfinden, das Ding verändert sich, *es wird Leib, es empfindet*« (ebd., S. 243, Hervorh. i. Orig.).

Wenn meine Hand meine andere Hand ertastet, handelt es sich nicht um eine schlichte Verdopplung der Wahrnehmung, sondern es entsteht eine neue Qualität, in der das Getastete auch gleichzeitig das Tastende ist. Es ist weder Objekt noch Subjekt, es ist beides gleichzeitig. Die Trennung zwischen dem Körper als Ding und dem psychischen Erleben wird damit

radikal unterlaufen und es wird eine Ebene eröffnet, die vor dieser Entscheidung liegt: »Es beschreibt den unüberschreitbaren Modus menschlicher Erfahrung und erfasst den leiblichen Körper als funktionalen Zusammenhang, der Medium und Gegenstand der Erfahrung gleichzeitig ist, ohne ihn auf einen bloßen Funktionalismus reduzieren zu wollen« (Bedorf, 2015, S. 141).

Leiblichkeit betrifft mich selbst und die anderen und entzieht sich mir sogleich, bleibt also in gewissen Punkten mir selbst fremd. Im Leib realisiert sich ein Selbstentzug, der sich erst im Fremdbezug, also im Horizont eines fremden Leibes, realisiert. Bernhard Waldenfels entwickelt daran seine Philosophie des Antwortens, die ohne eine fundamentale Bewusstseinschicht auskommt. Er sprengt damit die Grenzen einer Philosophie des Geistes und entfaltet angelehnt an Maurice Merleau-Pontys (1959) Konzept der »Zwischenleiblichkeit« (S. 246), welches im gemeinsamen Tun – also in der Praxis – entsteht, ein Konzept der leiblichen Responsivität als »leiblich verankertes Grundverhältnis zur Wirklichkeit« (Waldenfels, 2016, S. 372), die immer schon als Antwortgeschehen auf fremde Ansprüche gesehen werden kann und eine grundlegende leibliche Bezogenheit unseres Seins auf die Welt bedeutet. Leibliche Responsivität vereint dabei Momente der Intentionalität und Kommunikativität und geht gleichzeitig darüber hinaus: »Sie hat es mit dem Fremden zu tun, mit dem, worauf ich antworte, wenn ich etwas im Sinn habe oder wenn ich bestimmten Regeln folge« (ebd., S. 369). Ansprüche resultieren hier aus den »Aufforderungskomplexen« (ebd., S. 376) von Dingen, Menschen und/oder mir selbst und können gleichsam sprachlich kodiert sein als auch in Form eines Blickes, einer Geste, eines Abwendens etc. hervortreten. Sie sind grundsätzlich durch ihren Möglichkeitscharakter und ihre potenzielle Offenheit in Bezug auf die Antwort gekennzeichnet, was »uns immer wieder nötigt, neue Antworten zu finden« (ebd., S. 375).

Diese Spielräume und Situationspotenziale werden auch im performativen Körperverständnis Judith Butlers als »Momente der Verschiebung, Subversion und Überschreitung« (Alkemeyer, 2015, S. 476) deutlich. Die verändernde Kraft praktischer Vollzüge als minimale Differenz in der Wiederholung körperlich-diskursiver Akte rückt die Widerständigkeit und Eigensinnigkeit des Körpers in den Fokus der Aufmerksamkeit. Anders als in der Leibphänomenologie ist diese bei Butler jedoch weniger im Selbstentzug begründet, sondern wird eher aus praxistheoretischer Perspektive beschrieben, da in jeder einzelnen

Situation Differenzen im Hervorbringen der körperlich situierten Praktiken auftreten können, was wiederum eine stetige Veränderung von Praxis und damit sozialer Wirklichkeit mit sich bringt.

## **Forschungsperspektiven**

Im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs werden Gesellschaft und Subjekt nicht mehr gegenüber gestellt, vielmehr ist eine Verschiebung von einer eher individualtheoretischen Perspektive hin zu einer sozialtheoretischen zu beobachten, in welchem das Verhältnis des Subjekts zu sich selbst immer im Horizont des Sozialen bestimmt wird (vgl. Brinkmann, 2018, S. 195). Gemeinsam ist den damit verbundenen und hier nur angerissenen theoretischen Positionen, dass der Körper innerhalb dieser Auffassungen sowohl als Produzent als auch als Produkt gesellschaftlicher Vollzüge in Erscheinung tritt. Strukturen, Praktiken und verkörperte Mitspieler\*innen bringen Gesellschaft und somit auch Schule ko-konstitutiv hervor (vgl. Alkemeyer, 2015, S. 476). Dies impliziert, dass der Körper in der Praxis gemacht wird und gleichfalls Praxismacht hat. Legen wir dieses Verständnis zugrunde, eröffnet sich die Möglichkeit eines (neuen) Verständnisses sozialen (Lern-)Geschehens, in welchem das Stumme, Nichtsprachliche und Implizite innerhalb sozialer Vollzüge vermehrt in den Blick gerät und damit das bisher vornehmlich Diskursive schulischen Lernens zugunsten einer körper-leiblichen Verstehens-Perspektive neu justiert wird. Dem Körper käme damit eine zentrale Funktion als Medium subjektivierender Selbst- wie als Agens der Ordnungsbildung zu.

Vor diesem Hintergrund wäre das bio-psycho-soziale Modell der Entstehung von Behinderung wiederum anschlussfähig (vgl. Schuntermann, 2005), denn auch hier wird Behinderung nicht mehr als statische Gegebenheit einer Person, sondern als situatives Zusammenspiel von Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten und Teilhabebedingungen gesehen, welches durch positiv oder negativ dimensionierte persönliche und gesellschaftliche Kontextfaktoren verstärkt oder abgeschwächt wird. Auf die Kritik am naturalistischen Verbleib des Körperlichen im Sinne ontologisch konstanter Körperfunktionen und -strukturen habe ich mit Bezug auf Markus Dederich bereits eingehend verwiesen. Bezieht man die Überlegungen zur kulturellen Formung gesellschaftlich konstruierter Körperbilder und des

Selbsterlebens ein, könnte das Modell einen Beitrag zur Analyse be- und entthindernder Faktoren in Form von Ein- und Ausschlussmechanismen im schulischen Feld sowohl im Hinblick auf Lernende mit körperlichen Differenzmerkmalen als auch als allgemeines Analyseinstrument leisten, welches mit den oben benannten theoretischen Positionen gefüllt und auf körperlich-leibliche Aspekte bezogen werden kann.

Für die Weiterentwicklung einer Pädagogik bei körperlich-motorischer Beeinträchtigung als Disziplin wäre es unabdingbar, Körper und Leiblichkeit als konstituierende Momente schulischen Lernens und Lebens mit Blick auf die Dekonstruktion von Teilhabebarrrieren von Schüler\*innen mit differenter Körperlichkeit an allen Orten (schulischen) Lernens gezielt in den Blick zu nehmen und damit nicht nur stellvertretend für ihre Klientel zu sprechen, sondern Körper und Leiblichkeit als konstituierendes Moment des Schulischen und somit als pädagogische Querdimension im Sinne einer körpersensiblen Pädagogik zu akzentuieren. Somit sind zwei forschungsrelevante Blickrichtungen benannt, eine allgemeinpädagogische und eine, welche explizit das Moment der Wahrnehmung von und des Umgangs mit körperlicher Differenz fokussiert. Letzteres ist somit keine grundlegend andere Fragestellung, sondern lediglich eine Differenzierung allgemeinpädagogischer Fragen in Bezug auf die Wahrnehmung, die damit verbundene Zuschreibung und den Umgang mit körperlicher Diversität.

Im allgemeinpädagogischen Feld der Schul- und Bildungsforschung liegen bereits erste Forschungsergebnisse, meist mit ethnografischem Zugang, vor. Diese gilt es nun weiter auszudifferenzieren und hinsichtlich eines körpersensiblen Professionswissens praxiswirksam werden zu lassen. Dadurch, dass sich in konkreten Praxen spezifischer institutioneller Settings Ein- und Ausschlussmechanismen durch den Körper und am Körper manifestieren, wäre beispielsweise zu fragen, wie unter einer körper- und leibsensiblen Perspektive schulische Ordnungen hergestellt, aufrechterhalten oder auch unterlaufen werden. Damit rücken die je spezifischen Handlungspotenziale aller Akteur\*innen im schulischen Feld in den Fokus der Aufmerksamkeit. Der Blick richtet sich darauf, wie innerhalb spezifischer Settings körperliche Praktiken welche sozialen Ordnungen herstellen, reproduzieren oder verändern.

Im Kontext der Pädagogik bei körperlich-motorischer Entwicklung ergeben sich darüber hinaus spezifische Fragestellungen. Beispielsweise ist bisher kaum erforscht, inwiefern die Zuschreibung von Andersartigkeit bzw. die Adressierung der\*des Anderen als körperlich different innerhalb

spezifischer (schulischer) Praxen leibliche Erfahrungen konstituiert und wie sich dies in welcher Form in Subjektivierungsprozessen äußert. Zu fragen wäre beispielsweise, inwiefern die Wahrnehmung körperlicher Differenz verschiedener Akteur\*innen den Vollzug von Praktiken prädisponiert und welche handlungsleitenden Wissensordnungen innerhalb spezifischer schulischer Settings rekonstruiert werden können.

Die Überlegungen Pierre Bourdieus zur Ablagerung von Historizität in den Gesten, Haltungen und Sprechweisen ihrer Trägersubjekte als inkorporierter und damit *verkörperter* Habitus sind ebenfalls ein grundlegender verstehender Zugang zu diesem äußerst komplexen Feld. Die damit zu analysierende Bedeutung inkorporierter Routinen für die (Re-)Produktion sozialer Wirklichkeit und ursprünglicher Konditionierungen im Handeln mündet in Fragen zu den Anforderungen, die ein bestimmtes Feld und seine Praktiken an ihre Teilnehmer\*innen stellt (vgl. Alkemeyer, 2015, S. 476). Zu fragen wäre dabei, welchen sozialen Status – etwa als körperlich different oder normal und somit als behindert oder nicht behindert – ein Subjekt mit seiner »Mitspielkompetenz« (Reicherz, 1992, S. 331) in diesem Prozess erlangen kann. Es reicht nicht aus, Akteur\*innen nach ihrer Zufriedenheit im existierenden Schulsystem zu fragen und entsprechende Befunde als Begründung für die Machbarkeit, Realisierbarkeit oder eben auch Nichtrealisierbarkeit von Beschulung innerhalb spezifischer Settings darzustellen oder am Schulerfolg im Sinne individuell erbrachter und mit Noten vermessener Leistungen festzumachen. Vielmehr wäre es grundsätzlich von Interesse, wie Praxis hier überhaupt erst hergestellt wird. Erst dann können Überlegungen angestellt werden, wie Praxis im Sinne eines *guten Ort des Lernens* weiterentwickelt werden kann. Unter einer praxistheoretischen Perspektive wären dabei Körperlichkeit und Leiblichkeit aller schulischer Akteur\*innen sowohl als Produkt als auch als Produzent von Schul*wirklichkeit* zu fokussieren.

Damit verbunden wären auch die Leiberfahrungen einzubeziehen als ein »Sich-Spüren« (lived body), welches keinesfalls nur als individuelles Ergebnis neuronaler Verarbeitungsprozesse zu sehen ist, sondern ebenfalls durch unser kulturell geprägtes Körperwissen strukturiert wird und von kulturspezifischen Praktiken abhängt und somit stets eine kulturelle Formung erfährt. Hier wäre die pädagogisch oft handlungsleitende Annahme, Körperstrukturen und -funktionen seien ontologischer Bestandteil von Behinderung und damit pädagogisch nicht beeinflussbar, auf den Prüfstand zu heben, denn die Zuschreibung von



(Dys-)funktionalität geschieht ebenfalls im Kontext kulturell geprägter Vorstellungen von Normalität.

Ein besonderes Augenmerk könnte – nicht nur im Kontext körperlicher Diversität – dem Körpereigensinn gelten; und zwar besonders dann, wenn er als Widerständigkeit des Körpers soziale Ordnungen stört und damit möglicherweise zu Veränderungen dieser anregt. Robert Gugutzer hat den Eigensinn des Körpers eher situativ gefasst. Sven Jennessen (2016) erweitert diese Perspektive und fragt, wie soziale Wirklichkeit strukturiert wird, wenn Menschen, deren Körperlichkeit sich durch permanentes Abweichen vom Gewohnten auszeichnet, daran teilhaben (vgl. ebd., S. 56). Aus einem praxistheoretischen Verständnis heraus wäre zu fragen, welche Art von Praxis hierbei entsteht und welche Praktiken inwiefern sozialen Ein- oder Ausschluss hervorbringen. Forschungen zum Widerstands- und damit auch Machtpotenzial des Körpers, das sich gegen bestehende soziale Ordnungen subtil oder auch vehement zur Wehr setzt, liegen hierzu bisher kaum vor.

Die Sensibilisierung für die Wirkmächtigkeit des Körperlich-Leiblichen im pädagogischen Prozess – verbunden mit dem Wissen um seine Unverfügbarkeit im Sinne herkömmlicher Lern-Wissensordnungen – wäre darüber hinaus ein spezifischer Fokus auf Professionalisierungsprozesse im Sinne einer körper- und leibsensiblen Pädagogik als unverzichtbarer Bestandteil pädagogischer Diskurse.

## Literatur

- Abraham, A. & Müller, B. (2010). *Körperhandeln und Körpererleben – Multidisziplinäre Perspektiven auf ein brisantes Feld*. Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, T. (2015). Verkörperte Soziologie – Soziologie der Verkörperung. Ordnungsbildung als Körper-Praxis. *Soziologische Revue*, 38(4), 470–502.
- Bedorf, Thomas (2015). Leibliche Praxis. Zum Körperbegriff der Praxistheorie. In T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.), *Praxis denken* (S. 129–150). Wiesbaden: Springer.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brinkmann, M. (2018). Verkörperung zwischen Normalisierung und Subjektivierung. Zur Anthropologie und Sozialtheorie pädagogischer

- Praxis der Körperbildung und -erziehung. *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87(3), 191–204.
- Buchner, T. (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> (20.10.2018).
- Dederich, M. (2007). *Körper, Kultur und Behinderung – Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld: transcript.
- Descartes, R. (1644/1992). *Die Prinzipien der Philosophie* (Übers. und mit Anm. vers. von Artur Buchenau) (8. durchges. Aufl.). Hamburg: Meiner.
- Falkenberg, M. (2013). *Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen*. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Foucault, M. (2004). *Geschichte der Gouvernementalität. 2 Bde.: I. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität; II. Die Geburt der Biopolitik. Vorlesungen am Collège de France 1977/78 und 1978/79*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gugutzer, R. (2006). Der body turn in der Soziologie. Eine programmatische Einführung. In R. Gugutzer (Hrsg.), *body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports* (S. 9–55). Bielefeld: transcript.
- Gugutzer, R. & Schneider, W. (2007). Der ›behinderte‹ Körper in den Disability Studies. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung – Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 31–53). Bielefeld: transcript.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hirschauer, S. (2001). Ethnografisches Schweigen und die Schweigsamkeit des Sozialen. *Zeitschrift für Soziologie*, 30(6), 429–451.
- Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In K.H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 73–91). Bielefeld: transcript.
- Husserl, E. (1973). *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlass Zweiter Teil: 1921–1928. Husserliana GW 14*. Dordrecht: Springer.
- Husserl, E. (1963). *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge. Husserliana GW 1*. Dordrecht: Springer.
- Jennessen, S. (2016). Der Körper in der Körperbehindertenpädagogik. In S. Jennessen, R. Lelgemann (Hrsg.), *Körper – Behinderung – Pädagogik* (S. 49–59). Stuttgart: Kohlhammer.
- Keller, R. & Meuser, M. (2011). *Körperwissen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraus, A. (2009). Körper, Leib und Bild. In A. Kraus (Hrsg.), *Körperlichkeit in der Schule* (S. 7–37). Oberhausen: Athena-Verlag.
- Langer, A. (2008). *Disziplinieren und entspannen: Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.

- Langer, A. (2011). »Körperbewusste Schule«? Funktionen und Adressierungen von pädagogischen Körperkonzepten. In R. Keller & M. Meuser (Hrsg.), *Körperwissen* (S. 317–334). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindemann, G. (2017). Leiblichkeit und Körper. In R. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie* (S. 57–66). Wiesbaden: Springer.
- Merleau-Ponty, M. (1959). Der Philosophen und sein Schatten. In M. Merleau-Ponty & C. Bermes (Hrsg.), *Zeichen* (S. 233–264). Hamburg: Meiner.
- Meyer-Drawe, K. (1984). *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2016). Leib, Körper. In C. Bermes & U. Dierse (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Philosophie des 20. Jahrhunderts* (S. 207–220). Hamburg: Felix Meiner.
- Moor, P. (1974). *Heilpädagogik – Ein pädagogisches Lehrbuch*. Bern, Stuttgart, Berlin: Hans Huber.
- Müller, B. (2000). *Körper – (De-)konstruktionen – Praxen*. Berlin: Logos Verlag Berlin.
- Pille, T. (2013). *Das Referendariat – Eine ethnografische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript.
- Plessner, H. (1979). Lachen und Weinen. In H. Plessner (Hrsg.), *Philosophische Anthropologie*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken – Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reicherz, J. (1992). Beschreiben oder Zeigen – Über das Verfassen ethnografischer Berichte. *Soziale Welt*, 43(3), 331–350.
- Rumpf, H. (1981). *Die übergangene Sinnlichkeit – Drei Kapitel über die Schule*. München: Juventa.
- Schuntermann, M.F. (2005). *Einführung in die ICF. Grundkurs – Übungen – offene Fragen*. Bobingen: Kessler-Verlag.
- Waldenfels, B. (2016). *Das leibliche Selbst. Vorlesung zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Tanja Kinne  
 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,  
 Institut für Rehabilitationspädagogik  
 Franckeplatz 1  
 06110 Halle (Saale)  
 E-Mail: [tanja.kinne@paedagogik.uni-halle.de](mailto:tanja.kinne@paedagogik.uni-halle.de)