

JfAD
Jg. 12 | 2024

Schwerpunkt

Allgemeine Didaktik
und Körperlichkeit

Journal für Allgemeine Didaktik

JfAD

Journal für Allgemeine Didaktik



Journal für Allgemeine Didaktik JfAD

Herausgebende dieser Ausgabe

Ilona Esslinger-Hinz und Gabriele Reinmann

Editorial Board

Ilona Esslinger-Hinz (Heidelberg), Ewald Kiel (München), Kathrin Krammer (Luzern),
Gabi Reinmann (Hamburg), Daniel Scholl (Siegen), Stephan Wernke (Odenburg),
Michaela Gläser-Zikuda (Erlangen-Nürnberg), Manuela Keller Schneider (Zürich),
Frank Lipowsky (Kassel), Matthias Trautmann (Siegen),
Sabine Weiß (München), Klaus Zierer (Augsburg)

Beirat

Ludwig Haag, Barbara Koch-Priewe

Geschäftsführende Herausgeberin

Prof. Dr. Ilona Esslinger-Hinz
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg
E-Mail: JfAD@ph-heidelberg.de

Journal für Allgemeine Didaktik
JfAD

Jg. 12 | Oktober 2024

Schwerpunkt
Allgemeine Didaktik
und Körperlichkeit

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Korrespondenzadresse:

Prof. Dr. Ilona Esslinger-Hinz

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Institut für Erziehungswissenschaft / Institute for Educational Sciences

Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg

E-Mail: JfAD@ph-heidelberg.de

Erscheinungsweise:

Das Journal für Allgemeine Didaktik erscheint jährlich, jeweils im Oktober.

Die Hefte sind über den Buchhandel zu beziehen.

Das Einzelheft kostet EUR (D) 29,90, im Abonnement EUR (D) 24,90 (ggfs. zzgl. Versandkosten).

Das Abonnement für Studierende kostet EUR (D) 19,90 (ggfs. zzgl. Versandkosten)

nur bei Vorlage einer aktuellen Immatrikulationsbescheinigung.

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:

Verlag Julius Klinkhardt

Ramsauer Weg 5

D-83670 Bad Heilbrunn

Tel: +49 (0)8046-9304

Fax: +49 (0)8046-9306

oder nutzen Sie unseren webshop: www.klinkhardt.de

Das Journal für Allgemeine Didaktik (JfAD) ist ein methodenübergreifendes, interdisziplinär und international ausgerichtetes Periodikum mit double-blind Peer-Review-Verfahren.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;

detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024 © by Julius Klinkhardt.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © Ilona Esslinger-Hinz (eigene Aufnahme).

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2024.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6120-5 Digital

doi.org/10.35468/jfad-12-2024

ISBN 978-3-7815-2664-8 Print

ISSN 2943-906X Print

ISSN 2943-9078 Online

Inhalt

Ilona Esslinger-Hinz und Gabi Reinmann

Allgemeine Didaktik und Körperlichkeit – Editorial 7

Thementeil

01	<i>Charlotte Xavier</i>	
	Das Konstrukt körperbezogener Selbstbestimmung.....	15
	The construct of body self-determination	15
02	<i>Marion Y. Schwehr und René Breiwe</i>	
	Organisierte Unterrichtskörper im schulischen Computerraum – Neuordnungen von Körpern im Spiegel von Digitalität	37
	Organised teaching bodies in the school computer lab – Reorganisation of bodies in the context of digitality	38
03	<i>Elisabeth Fock</i>	
	Der Körper im Religionsunterricht – Religionspädagogische Vergewisserungen in systematisierender Absicht.....	63
	The body in religious education – Systematic pedagogical assurances in religious education	64
04	<i>Henrik Dindas und Frank P. Schulte</i>	
	Social Presence: Der Schlüssel zu effektiverem Lernen in der virtuellen Präsenzlehre? – Überlegungen zur virtuellen Körperlichkeit in digitalen Lehr- und Lernsettings	84
	Social Presence: The key to more effective learning in virtual face-to-face teaching? – Reflections on virtual physicality in digital teaching and learning environments	85
05	<i>Robert Rupp, Birgit Wallmann-Sperlich, Lotte Schlimmer und Jens Bucksch</i>	
	Bewegte Hochschullehre curricular verankern – Eine prä-experimentelle Evaluationsstudie	109
	Anchoring physically active university teaching in the curriculum – An empirical study on expectations, teaching competency enhancement, and body awareness from a student perspective.....	110

06	<i>Sarah-Lena Schäfer und Angela Häußler</i>	
	Essalltag und Ernährungsweisen von Studierenden zwischen Online- und Präsenzlehre und die Bedeutung für Lernprozesse im Studium	134
	Everyday eating habits and diets of students between online and face-to-face teaching and their importance for learning processes during studies.....	135

Kontrovers

07	<i>Jonatha Knapp und Martin Giese</i>	
	Von korporealen Phantasmen und ableistischen Bildungsutopien – Ein kritischer Essay zur hochschuldidaktischen Forschung über Körperlichkeit	157
	About embodied phantasms and ableist educational utopias – A critical essay on higher education didactic research on embodiment	158

Allgemeiner Teil

08	<i>Simon Küth und Daniel Scholl</i>	
	The complexity of the lesson planning task: Consequences for student teacher education	175
	Die Komplexität der Unterrichtsplanungsaufgabe: Konsequenzen für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden	176

Rezensionen

09	<i>Malte Brinkmann und Nicole Borsutzky</i>	
	Sammelrezension zum Schwerpunktthema.....	199

Call for Papers 2025

Herausgeber:innen:

Daniel Scholl (Siegen) und Gabi Reinmann (Hamburg)

	Themenschwerpunkt: Allgemeine Didaktik und Künstliche Intelligenz (KI)	207
--	--	-----

Ilona Esslinger-Hinz und Gabi Reinmann

Allgemeine Didaktik und Körperlichkeit

Editorial

Einführung zum Schwerpunkt Allgemeine Didaktik und Körperlichkeit

Die vorliegende Ausgabe des Journals für Allgemeine Didaktik (JfAD) widmet sich dem Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Körperlichkeit und damit einem Themenschwerpunkt, der aktuell durch Krisen (z. B. Corona-Pandemie), technische Innovationen (z. B. Online- und Hybridumgebungen), Gesetzesgrundlagen (z. B. UN-Behindertenrechtskonvention), veränderte Lebensbedingungen (z. B. erhöhte Lebenserwartung) einem deutlichen Wandel unterworfen ist. Dieser führt gesamtgesellschaftlich zu einer veränderten Realisierung, Thematisierung und Fokussierung des menschlichen Körpers. Der Wunsch nach gesunder Langlebigkeit, Körperidealisierungen und -ästhetisierungen, Körperakzeptanz und „body shaming“, die aufkommenden Grenz- bzw. Übergangsfragen im Hinblick auf das Zusammenspiel von Mensch und Technik in transhumanistischen Ansätzen, didaktische Settings, die ohne leibliche Präsenz auskommen, Körpertracking und anderes mehr bilden Indikatoren für eine veränderte Sicht auf Körperlichkeit. In der Folge dieser Veränderungen scheint es zunehmend möglich, den eigenen Körper zu gestalten und zu „optimieren“ und diesen identitätsstärkend, zuweilen auch identitätsstiftend zu erleben. Sichtbar werden damit aber auch die Grenzen der gestaltbaren Körperlichkeit. In der Folge erfährt der kranke, geschädigte, den gesellschaftlichen Erwartungen nicht gerecht werdende Körper Abwertungen.

Dass sich die Sicht auf Körperlichkeit aktuell in einem Modus der Entwicklung und Veränderung befindet, wird auch in der sozialwissenschaftlichen Diagnose angezeigt, dass man es mit einem „body turn“ oder „corporal turn“ zu habe; und der Terminus „embodied learning“ weist darauf hin, dass der „body turn“ zumindest an die Tür der Allgemeine Didaktik klopft.

In Lehr-Lernzusammenhängen wird der Körper bzw. Leib von Lernenden und Lehrenden in der Regel – solange er das Lernen nicht einschränkt – als eine Gegebenheit und Selbstverständlichkeit vorausgesetzt, ohne dass ihm in institutionellen Lehr-Lernzusammenhängen jenseits von kognitiven Vorgängen die Beachtung geschenkt wird, die mit den gesamtgesellschaftlichen Entwicklun-

gen korrespondieren würde. Die körperliche Sorge wird als Teil der Selbstsorge gesehen und meist als privat eingestuft. Es wird vorausgesetzt, dass Lehrende und Lernende ihre Körper jenseits und für die Lehr-Lernsituation versorgen und pflegen. Insbesondere angesprochen durch die Corona-Pandemie hat sich die Perspektive auf Körperlichkeit verschoben: Im Rahmen von Online Lehr-Lernsettings ist zum Beispiel die Frage virulent geworden, welche Wirkungen die körperliche Distanz bzw. Präsenz auf Bildung hat.

Sollte demnach das Thema Körperlichkeit in allgemeindidaktischen Ansätzen und Überlegungen und in der Konsequenz in der (Aus-)Bildung von Lehrenden in jedweder Erziehungs- oder Bildungseinrichtung stärker fokussiert bzw. theoretisch, empirisch und praktisch neu in den Blick genommen werden? Sollten neue Ansätze, Zugänge und Studien das Thema Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit stärker oder neu in die allgemeindidaktische Diskussion aufnehmen? Hat die Allgemeine Didaktik womöglich die Materialität des Seins als Thema zu wenig gesehen, marginalisiert und vernachlässigt oder vergessen?

Die Beiträge dieses Journals greifen diese Fragen aus unterschiedlichen theoretischen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und empirischen Blickwinkeln auf und machen deutlich, dass ein allgemeindidaktischer blinder Fleck in Bezug auf Körperlichkeit Lehrende und Lernende gewissermaßen allein mit ihren Körpern in Lehr-Lernsituationen lässt, obwohl es der Körper ist, der das Lehren und Lernen in erster Linie ermöglicht und modelliert. Hierbei geht es nicht allein darum, das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung zu realisieren oder die Potenziale der körperlichen Ko-Präsenz in Bildungsangeboten vor Ort zu entfalten. Vielmehr geht es grundsätzlich darum, Körperlichkeit als Komponente, Element, Aspekt und Grundlage des Lernens aller Menschen in den Blick zu nehmen. Nebenbei bemerkt: Würde dies gelingen, dann wäre damit ein echter Beitrag auch zur Inklusion geleistet. Das vorliegende Journal möchte hierzu einen Beitrag leisten.

Die Beiträge dieses Journals

Im JfAD 2024 sind insgesamt acht Beiträge aufgenommen, die jeweils erfolgreich zwei und im Zweifelsfall drei externe Begutachtungen durchlaufen haben.

Charlotte Xavier entwickelt das Konstrukt der körperbezogenen Selbstbestimmung in der Absicht, die körperbezogene Facette von Selbstbestimmung herauszuarbeiten. Das verstärkte Aufkommen der Online-Lehre wirft zudem die Frage auf, wodurch sich körperbezogene Entscheidungen in den beiden Settings Online- und Präsenzlehre unterscheiden. Die Frage nach dem Selbstbestimmungserleben ist bedeutsam, weil Studien einen Zusammenhang zwischen Selbstbestimmungserleben, Wohlbefinden und Lernerfolgen nahelegen. Mit dem Konstrukt körperbezogenen Selbstbestimmung wird die bislang vernachlässigte Körperlichkeit im Rahmen von Selbstbestimmung in den Blick genommen.

Marion Y. Schwehr und René Breiwe fragen unter einer praxistheoretischen Perspektive nach der Besonderheit und den Merkmalen von Körperlichkeit in einem von Digitalität geprägten schulischen Computerraum. Körperlichkeit wird hier in der Verwobenheit mit den gelebten Logiken bzw. sozialen Praktiken der jeweiligen sozialen Gemeinschaft als sozialisierte Körper gesehen, unterstrichen durch den Terminus „doing body“. Artefakte wie digitale Medien und Körperlichkeit sind miteinander verzahnt und Element unterrichtlicher Ordnungen, die vorhandene ablösen können. Auf der Grundlage einer ethnographischen Untersuchung wird ein Raumwechsel vom Klassenzimmer zum Computerraum körperbezogen untersucht. Die Verfasser:innen zeigen, welche körperbezogenen Ordnungen aufrechterhalten und welche über Artefakte sowie räumliche Gegebenheiten im Computerraum modifiziert bzw. erweitert werden.

Elisabeth Fock stellt Ansätze zur Einbeziehung von Körperlichkeit unter religionspädagogischer sowie religionsdidaktischer Perspektive systematisch und im Überblick angesichts gesellschaftlicher körperbezogener Entwicklungsprozesse vor. Ausgehend von einer Rezeption ausgewählter Jugendstudien wird eine neue und andere Rede von Körperlichkeit unter religionspädagogischer Perspektive gefordert. Der Religionsunterricht hat die Aufgabe, die Normen der Körperkonstruktionen zum Thema zu machen, das Verhältnis von Körper und Technik in den Blick zu nehmen und unter der Perspektive einer „gegenwartssensiblen Theologie des Körpers“ lebensdienliche und lebensfeindliche

Potenziale zu identifizieren. Im ontologisch-religionspädagogischen Verständnis von Vulnerabilität wird eine Chance gesehen, Jugendlichen zu ermöglichen, Solidarität zu üben und ethische Verantwortung zu übernehmen.

Henrik Dindas und Frank P. Schulte gehen der Frage nach, wie soziale Distanz angesichts von virtueller Körperlichkeit in digitalen Lehr-Lernsettings überwunden werden kann. Die Autoren greifen auf den Ansatz „Embodied Learning“ zurück, der die physische Beteiligung des Körpers in jedweder Lehr-Lernsituation, sei es Präsenzlehre, Online-Lehrformate oder solche unter Nutzung immersiver Technologien (VR/AR-Umgebungen) annimmt und betont. Vorgenommen wird eine Verhältnisbestimmung von räumlicher Präsenz (Spatial Presence), verstanden als sensorische und räumliche Involviertheit, und Social Presence, als durch Interaktionen erlebte Verbundenheit. Vor dem Hintergrund dieses Zusammenhangs können Lernerfahrungen dann begünstigt werden, wenn sie sich durch Co-Präsenz, Involviertheit und Interaktionspotenziale auszeichnen. Die Autoren setzen hierfür den Terminus der „virtuellen Präsenzlehre“ und nennen didaktische Prinzipien sowie Umsetzungsmöglichkeiten.

Robert Rupp, Jens Bucksch, Lotte Schlimmer und Birgit Wallmann-Sperlich fordern auf der Grundlage von Studien zum Bewegungsverhalten Studierender Bewegung als hochschuldidaktisches Element, das curricular verankert werden sollte. Begründet wird die Forderung mit Forschungsergebnissen, die eine gesteigerte Konzentration Studierender infolge von Bewegung zeigen. Vorgestellt wird eine qualitativ angelegte Befragung Studierender, die in bewegungsfreundlichen Lehr-Lernsettings studieren. Im Ergebnis zeigt sich, dass das Lehrformat zu einer Sensibilisierung im Hinblick auf das Bewegungsverhalten führt. Weiterhin erweitert sich das Repertoire an bewegungsförderlichen Methoden, die auch für die Schule genutzt werden können. Die Autor:innen plädieren für eine curriculare Verankerung von bewegungsaktivierenden Lehr-Lernformaten an Hochschulen und geben Impulse für den Transfer in Schule und Unterricht.

Sarah-Lena Schäfer und Angela Häußler widmen sich in ihrem Beitrag dem Thema „Essalltag und Ernährungsweisen von Studierenden“ und zeigen auf, dass die Ernährung meist als privat eingeordnet wird und im Rahmen hochschuldidaktischer Überlegungen kaum eine Rolle spielt, obwohl einige Studien auf einen Zusammenhang zwischen dem Ernährungsverhalten und den akademischen Leistungen Studierender hinweisen. Anhand von Interviews mit 27 Studierenden zeigen die Verfasserinnen auf, dass sich das Ernährungs-

verhalten in der Online- bzw. Präsenzlehre unterscheidet und geschlechtertypische Geschlechterkonstruktionen das Essverhalten moderieren. Die Befragung arbeitet die subjektiven Vorstellungen Studierender von „richtigen“ Mahlzeiten und „richtigem“ Ernährungsverhalten heraus sowie das Ernährungsverhalten in Prüfungsphasen und im Vergleich von Online- und Präsenzlehre. Die Verfasserinnen machen deutlich, dass die zeitlichen und finanziellen Ressourcen Studierender gestärkt und das Thema „Ernährung“ in hochschuldidaktische Überlegungen und Ansätze – auch hinsichtlich der Differenz von Online- und Präsenzlehre – einbezogen werden sollten.

Jonathan Knapp und Martin Giese werfen in ihrem Essay einen kritischen Blick auf die hochschuldidaktische Forschung zur Körperlichkeit, verdeutlicht an drei Beispielen bzw. Ansätzen, mit dem Ziel, ableistische Bildungsutopien zu identifizieren und zu dekonstruieren. In den Blick genommen sind vorgeformte und in den Beispielen identifizierte leistungsorientierte Logiken, die sich sowohl auf körperliche Einschränkungen und Behinderungen als auch auf den unversehrten Körper beziehen. Der Essay bringt die Sicht auf den modellierbaren und optimierbaren Körper zur Sprache, den man „besitzt“. Diese Sichtweise auf den Körper als nahezu beliebig formbares Projekt stellt in der Einschätzung der Autoren einen Exklusionsmechanismus bereit, der binäre Kodierungen (behindert/nicht behindert) produziert. Die Sichtweise bildet zugleich eine Utopie, weil die Möglichkeiten zur Körpergestaltung an Grenzen stoßen. Die Autoren fordern, dass hochschuldidaktische Forschung die polarisierenden Unterscheidungsmuster abbaut, das Narrativ beliebiger Formbarkeit und Optimierung kritisch in den Blick nimmt und die Abwertung digitaler Lehr-Lernformate über die Priorisierung des „normgerechten“ Körpers erkennt. Gefordert wird, den Blick für die positiven Aspekte der nicht sichtbaren Körperlichkeit in Online-Lehrformaten zu erkennen und die Diskussion zur Bedeutung von Präsenzlehre differenzierter zu führen.

Der den Schwerpunktteil abschließende Essay positioniert sich somit deutlich anders als etwa der Beitrag von Rupp et al.

Daniel Scholl und Simon Küth suchen im Allgemeinen Teil eine Erklärung zum Befund, dass Expertise im Hinblick auf die Unterrichtsplanung bei Expert:innen im Vergleich zu Novizen nicht feststellbar ist. Sie identifizieren die Komplexität der Aufgabe „Unterrichtsplanung“ als mögliche Ursache und plädieren für eine gezielte Komplexitätsreduktion bei den Planungsaufgaben im Rahmen der Lehrer:innenbildung.

Sammelrezension zum Schwerpunktthema

Dieses Journal schließt mit einer Sammelrezension zum Schwerpunktthema, die von Malte Brinkmann und Nicole Borsutzky zusammengestellt und verfasst und von Matthias Trautmann begleitet wurde.

Dank und Ausblick

Wir danken allen Autorinnen und Autoren, die am JfAD 2024 mitgewirkt haben und bedanken uns zudem für das mit der Einreichung gezeigte Interesse der Autor:innen, deren Beiträge nicht aufgenommen werden konnten. Unser Dank gilt weiterhin den Gutachterinnen und Gutachtern sowie dem Klinkhardt Verlag für die produktive Zusammenarbeit.

Diese Ausgabe ist im Open Access publiziert; sie ist jedoch auch als E-Book sowie in gedruckter Form erhältlich.

Das Journal für Allgemeine Didaktik widmet sich im kommenden Jahr dem Themenschwerpunkt „Allgemeine Didaktik und Künstliche Intelligenz (KI)“. Der Call for Papers befindet sich auf den Seiten 207-209 dieser Ausgabe und ist auch auf der Homepage des JfAD unter <https://www.klinkhardt.de/jfad> zu finden.

Heidelberg und Hamburg im Oktober 2024
Ilona Esslinger-Hinz und Gabi Reinmann
(Herausgeberinnen dieser Ausgabe)

Thementeil

01 | *Charlotte Xavier*

Das Konstrukt körperbezogene Selbstbestimmung

Zusammenfassung

Selbstbestimmung gilt als zentraler Aspekt individuellen Wohlbefindens und motivationaler Handlungen. Insbesondere in Zeiten der Digitalisierung und der damit einhergehenden rasanten Entwicklung in Lehr-Lern-Settings wird deutlich, dass bisherige didaktische Ansätze eher kognitive Prozesse betrachtet haben, während der Körper eher randständig behandelt wird. Ziel dieses Beitrags ist es, die bisher vernachlässigte Körperbezogenheit als integralen Bestandteil der Selbstbestimmung in Lehr-Lern-Prozessen aufzuzeigen und in ein Konstrukt zur *körperbezogenen Selbstbestimmung* einzubetten.

Schlüsselwörter: Selbstbestimmung, Körperbezogenheit, Didaktik, Kultur

The construct of body self-determination

Abstract

Self-determination is considered a central aspect of individual well-being and motivational behavior. Particularly in times of digitalization and the associated rapid development in teaching-learning settings, it becomes apparent that previous didactic approaches have primarily focused on cognitive processes, while the body has been treated more marginally. This paper aims to highlight the previously neglected importance of body-relatedness as an integral component of self-determination in teaching-learning processes and to embed it in a construct for body-related self-determination.

Keywords: Self-determination, body-relatedness, didactics, culture

1 Einleitung

Die Befähigung zur Selbstbestimmung nimmt in der Lehr-Lern-Forschung eine zentrale, allgegenwärtige Rolle ein (Deci & Ryan, 2000; Heitger, 2004; Hofmann, 2013; Hollunder, 2023; Klafki, 2007). Der Schwerpunkt der vorliegenden Forschung ist bislang eher kognitiv ausgerichtet und beinhaltet u. a. motivationstheoretische Gesichtspunkte, Aspekte zur Freiheit des Denkens, Kompetenz und der sozialen Einbindung (Frühwirth, 2020). Die am meisten zitierte und auf spezifische Kontexte angewendete Theorie ist die Self-Determination-Theory (SDT) von Deci und Ryan (1994, 2002). Sie bietet eine nuanciertere Sichtweise auf das motivationale Geschehen im Vergleich zu herkömmlichen Ansätzen der intrinsischen versus extrinsischen Motivation, indem sie verschiedene motivationale Regulationsstile entlang eines Kontinuums der Selbstbestimmung qualitativ unterscheidet. Dabei werden drei Formen extrinsischer Motivation sowie die höchste Form der Selbstbestimmung, die intrinsische Regulation, unterschieden. Nach dieser Auffassung steigt der Grad der Selbstbestimmung von der externen Regulation über die introjizierte und die identifizierte Regulation bis hin zur intrinsischen Regulation. Das zentrale Ergebnis der SDT ist, dass eine Steigerung an Selbstbestimmung zu besseren Leistungen in Lehr-Lern-Kontexten führt (Guay et al., 2008).

Es kann als Konsens angesehen werden, dass der Körper als physische Grundlage eine zentrale Rolle in Lehr-Lern-Prozessen spielt (Alkemeyer, 2006; Schmidtke, 2008). Es verwundert umso mehr, dass der Zusammenhang dieser zwei zentralen Komponenten für gelingende Lehr-Lern-Settings, die Selbstbestimmung und der Körper, bislang in der Forschung eher unterbelichtet bleiben.

Mit der COVID-19-Pandemie und der zunächst notgedrungen etablierten Onlinelehre fand eine gravierende Änderung statt: Die Verlegung des Studiums in den häuslichen Raum ermöglichte und erforderte ein erhöhtes Maß an selbstsorgenden, körperbezogenen Entscheidungen und Handlungen (Esslinger-Hinz, 2022; Strayer & Johnston, 2001; Winter et al., 2010; Pelikan et al. 2021). Die „sich ausbildende Entität“ – der Körper – (Alkemeyer et al., 2015a, 2015b) eröffnete somit neue Möglichkeiten und Freiheiten, brachte jedoch auch Herausforderungen mit sich. Insbesondere die Umgestaltung des Hochschulalltags im häuslichen Umfeld und die Neuausrichtung der Rolle des Körpers in Online-Lehrformaten machten bedeutende Anpassungen hinsichtlich des selbstbestimmten Handelns deutlich. Der öffentliche Raum „Hochschule“ wurde in den privaten Kontext eingebunden und ermöglichte beispielsweise Parallel- und Alternativhandlungen während der Online-Lehr-Situation. Martinek, Carmignola und Dittrich (2021) sehen in ihrer aktuellen Studie aufgrund

der Pandemie die Gefahr einer Einschränkung autonomer Handlungsmöglichkeiten bei Studierenden. Das stellt eine Veränderung dar, die den Körper und körperbezogene Handlungen maßgeblich betrifft und umfasst (Esslinger-Hinz, 2022). Auch der Diskurs über Nähe und Distanz auf institutionalisierter Ebene (Reinmann, 2021) ebenso wie Freiheitsgrade und Partizipationsmöglichkeiten auf Distanz geben Anlass dazu, den Körper in den Blick zu nehmen – ist er es doch, der auf Distanz gehalten wird (Reitinger & Proyer, 2021).

Durch diese Veränderungen hinsichtlich der körperbezogenen, selbstsorgenden Entscheidungen, die es neu zu treffen gilt, wurde eine entscheidende Lücke im Verständnis von Selbstbestimmung offengelegt. Die gegenwärtige Entwicklung in Richtung einer zunehmenden Digitalisierung, Technologisierung und Online-Lehre verstärkt den Bedarf, das Konstrukt zu konkretisieren, da die Körperlichkeit in diesen Kontexten eher marginalisiert wird. Die Studienlage zeigt deutlich auf, dass sowohl das Wohlbefinden als auch Lernerfolge der Studierenden mitunter vom Selbstbestimmungserleben abhängen (Fauth et al 2014; Klieme & Rakoczy 2008; Rakoczy 2006). Insgesamt verdeutlichen diese Studien, dass das Selbstbestimmungserleben und die emotionalen Erfahrungen beim Lernen einen Einfluss auf den Lernerfolg haben können. Es ist wichtig, diese Zusammenhänge zu berücksichtigen, um effektive pädagogische Ansätze zu entwickeln und die Lernmotivation zu fördern. Die körperliche Komponente sollte aus den bisher dargestellten Gründen besonders im Rahmen der Onlinelehre in den Fokus gerückt werden. Es gilt demnach im ersten Schritt den Zusammenhang von Selbstbestimmung und Körperlichkeit systematisch zu klären. Diese Lücke wird mit diesem Beitrag zu schließen gesucht, indem das Konstrukt *körperbezogene Selbstbestimmung* vorgestellt wird. Aus den in diesem Beitrag angebahnten Erkenntnissen soll eine Operationalisierung des theoretischen Konstrukts folgen, um körperbezogene Selbstbestimmung erfassbar zu machen und didaktische Konsequenzen ableiten zu können.

2 Grundlagen der Konstruktentwicklung

Ausgangslage der Konstruktentwicklung stellt eine explorative Literaturrecherche dar, um zu überprüfen, ob es bereits bestehende Konzepte körperbezogener Selbstbestimmung in der wissenschaftlichen Literatur gibt. Die Literaturrecherche verfolgte entsprechend das Ziel, den Stand der Wissenschaft zu erheben und darauf aufbauend die wesentlichen Aspekte für die Begriffsbestimmung der körperbezogenen Selbstbestimmung zu identifizieren. Das Vorgehen sah eine disziplinübergreifende, explorative Literaturrecherche vor, um gegebenenfalls existierende Konstrukte ausfindig zu machen.

Die Literaturrecherche fand zwischen dem 04.09.2023-02.10.2023 statt. Herangezogen wurden verschiedene fachspezifische und fächerübergreifende Datenbanken, die nach thematischer Relevanz ausgewählt wurden: Fachportal Pädagogik, deutscher Bildungsserver, pedocs, PhilPapers, JSTOR, Psycnet und Google Scholar. Die Suche wurde ausgeweitet auf die Begriffskombinationen: „Körperliche Selbstbestimmung“, „Körperliche Autonomie“, „Physical self-determination“ und „Physical autonomy“. Das einzige feste Kriterium, das angewandt wurde, ist das der Sprache: Es wurde nur deutsche und englische Literatur berücksichtigt. Entsprechend wurde Literatur in die Recherche einbezogen, die im Titel oder Abstract explizit auf ein systematisches Konzept oder eine konkrete Theorie zur körperbezogenen Selbstbestimmung verweist. Weiterhin berücksichtigt wurden erwähnte Aspekte, die für die körperbezogene Selbstbestimmung als relevant eingestuft wurden.

Die Recherche hat ergeben, dass in der wissenschaftlichen Literatur weder für die deutsch- noch für die englischsprachige Begriffskombinationen „körperbezogene Selbstbestimmung“, „körperbezogene Autonomie“, „Physical self-determination“ und „Physical autonomy“ ein ausgearbeitetes Konzept vorliegt. Zwar ist die Begriffskombination „körperbezogene Selbstbestimmung“ vereinzelt zu finden, jedoch liegt dem Gebrauch kein systematisches, theoretisches Konstrukt zugrunde. Aus diesem Grund wurde die Konzeptualisierung von *körperbezogener Selbstbestimmung* erarbeitet.

2.1 Selbstbestimmung

Die Begriffe *Selbstbestimmung* und *Autonomie* liegen nahe beieinander und werden sowohl im Alltag als auch im fachwissenschaftlichen Diskurs oft synonym verwendet. Beide umfassen Facetten der menschlichen Entscheidungsfreiheit und Handlungskompetenz (Stirnimann, 2015).

Autonomie beschreibt allgemein die Fähigkeit eines Individuums, unabhängig und selbstständig zu handeln bzw. sein Verhalten selbst zu initiieren und zu kontrollieren, um eigene Entscheidungen treffen zu können (Lee et al., 2015; Sørebo et al., 2009). Hierbei ist Autonomie nie vollkommen, sondern abhängig vom Entwicklungsstand bzw. dem Grad der Selbstorganisation einer Person (Deci & Ryan, 2000; van Petegem et al., 2012). Autonomie kann somit als innerseelische Bewegungsfreiheit betrachtet werden, die das Entscheidungs- und Handlungsvermögen eines Individuums unter den gegebenen Lebensumständen maximiert und bedeutet nicht zwangsläufig unabhängig von anderen zu sein (Cardol et al., 2002; Dekkers, 2001; Leung & Matanda, 2013). Autonomie verweist vor allem auf den Tatbestand der Selbstgesetzgebung und ignoriert damit externe Zwänge und Einflüsse (Bobbert & Werner, 2014; Hügli, 2005).

Selbstbestimmung hingegen bezieht sich auf die Fähigkeit eines Individuums, seine eigenen Werte, Ziele und Handlungen basierend auf inneren Motiven und persönlichen Überzeugungen frei zu wählen. Sie umfasst das Empfinden von Kontrolle über das eigene Leben und die Fähigkeit, unabhängige Entscheidungen zu treffen, die mit den inneren Werten und Überzeugungen im Einklang stehen. Selbstbestimmung betont die Bedeutung intrinsischer Motivation und persönlicher Wahl (Dederich & Jantzen, 2009).

Wolfgang Schulz beschreibt Selbstbestimmung im Kontext von Lehr-Lern-Prozessen wie folgt:

„Selbstbestimmung [...] geht über die selbständige Anpassung an herrschende Vorstellungen, die selbständige Übernahme vorliegender Ergebnisse prinzipiell hinaus. Im Akt der Selbstbestimmung fassen wir die Vorgaben, mit denen wir z. B. in Lehr-Lern-Prozessen bekanntwerden, als von Menschen in historisch sich wandelnden, interessenbedingt interpretierten Situationen erarbeitete Vorgaben auf, mit denen wir uns auseinanderzusetzen haben, um prüfend, gegebenenfalls revidierend, unsere Position selbst zu bestimmen.“ (1988, S. 35)

Bildung kann als Befähigung zur Selbstbestimmung verstanden werden, welche „die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung [...] zur Freiheit des eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen. Eben deshalb ist auch Selbsttätigkeit die zentrale Vollzugsnorm des Bildungsprozesses.“ (Klafki, 2007, S. 19)

Kernelemente der Selbstbestimmung, die für Lehr-Lern-Prozesse eine Rolle spielen, sind das Gefühl der Initiative und der Verantwortung für das eigene Handeln. Es wird unterstützt durch die Erfahrung von Interesse und Wertschätzung und untergraben durch die Erfahrung von außen kontrolliert zu werden (Ryan & Deci, 2020). Unterstützend wirken außerdem die Reduktion von Kontrolle, das Bereitstellen von Wahlmöglichkeiten und Mitbestimmungsmöglichkeiten sowie die Förderung der Selbstaktivierung (Bieg & Mittag, 2009).

Nach diesen Definitionen kann der Unterschied zwischen den beiden Begriffen in der Betonung und im Umfang gesehen werden: Selbstbestimmung konzentriert sich auf die innere Motivation und die Übereinstimmung mit inneren Werten, während Autonomie eher die Fähigkeit beschreibt, unabhängig von äußeren Zwängen zu handeln und Entscheidungen zu treffen.

In vorliegenden Arbeiten (Deci et al., 2017; Deci & Ryan, 2000) wird das Konstrukt Selbstbestimmung, besonders im Bildungs- und Lehr-Lern-Kontext als empirisch fundierte Makrotheorie der menschlichen Motivation, Emotion und Persönlichkeit betrachtet (Deci et al., 2017). Untersuchungsgegenstand ist die Dynamik von menschlichen Bedürfnissen, Motivation und Verhalten innerhalb eines unmittelbaren sozialen Kontextes, der die Selbstbestimmung entweder

positiv oder negativ beeinflusst (Deci & Ryan, 2000). Es geht zentral um drei Grundbedürfnisse (Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeit), die als angeborene psychologische „Nährmittel“ (nutrient) beschrieben werden (Li et al., 2020, S. 114) und die bei der Erfüllung in einem Gefühl von Selbstsicherheit und Selbstbestimmung münden (Chen & Jang, 2010). Hier wird eine direkte Verbindung und Verhältnismäßigkeit von Selbstbestimmung und Autonomie beschrieben. Autonomie entspricht in der SDT dem intrinsischen Regulationsstil, also der intrinsischen Motivation für Handlungen, die mit Freude und Interesse einhergeht. Das Gegenteil von Autonomie ist nicht Abhängigkeit, sondern die Erfahrung des Gefühls, kontrolliert oder gedrängt zu werden oder sich in festgelegter Weise verhalten zu müssen (Deci & Ryan, 1993, 2000; E. L. Deci & R. M. Ryan)

Da das hier vorgestellte Konstrukt in den Bildungskontext eingebettet wird, der äußere Zwänge und Einflüsse (z. B. gesetzliche Grundlagen) mit sich bringt, wird hier der Begriff der Selbstbestimmung und nicht der Autonomie für die Weiterarbeit genutzt. Autonomie als Bestandteil von Selbstbestimmung wird dabei mitgedacht, jedoch nicht explizit als Begriff verwendet. Selbstbestimmung kann als übergeordnet angesehen werden und autonome Anteile beinhalten.

Insgesamt kann Selbstbestimmung als beeinflussbares Merkmal betrachtet werden, welches abhängig von der Relation Akteur:innen – (Virtueller) Raum – Veränderung des Selbstbestimmungsgrades ist (Reitinger & Proyer, 2021).

Bezogen auf Körperlichkeit taucht Selbstbestimmung vor allem in der pädagogischen und sonderpädagogischen Fachdiskussion im Zusammenhang mit Behinderung auf. In diesem Kontext ist vermehrt eine politische Positionierung und eine Beschäftigung mit dem Thema zu beobachten. Oftmals stehen Vereinigungen behinderter Menschen für selbstbestimmtes Leben ein und setzen sich dafür ein, dass „auch bei extremer Einschränkung der Handlungskompetenz [eine] Entscheidungs- oder Regiekompetenz möglich [ist]“ (Lindmeier, 2021).

Die Konkretisierung von Selbstbestimmung zeigt, dass der Körper darin bislang vornehmlich im Zusammenhang mit Behinderung auftritt, nicht aber als Grundvoraussetzung des Lernens betrachtet wird. Für die Planung hochschulischer Lehr-Lern-Settings ist es jedoch hilfreich, sich dieser Explikation bewusst zu sein, um die daraus entstehenden Handlungsspielräume und -grenzen für die Online- und Präsenzlehre bei der Planung zu berücksichtigen und produktiv nutzbar zu machen.

Für die vorliegende Konstruktentwicklung sind zwei Aspekte relevant: Selbstbestimmung kann als beeinflussbar betrachtet werden und die Körperbezogenheit müsste mehr fokussiert werden.

2.2 Der Körper

Der Körper der Lernenden ist die Grundvoraussetzung allen Lernens (Schmidtke, 2008). Das gilt sowohl für den schulischen Kontext als auch für die tertiären Lehr-Lern-Habitate, welche bislang in der Forschung eher randständig behandelt wurden (Rupp et al., 2020). Dass der Körper von Bedeutung für Lernprozesse ist, zeigt auch die zunehmende Beachtung in der disziplinübergreifenden Forschung wie der Soziologie (Keller & Meuser, 2022), der Gesundheitswissenschaft (Walther, 2021), den Gender Studies (Leismann, 2021) oder auch der Behindertenpädagogik (Bartz & Römisch, 2021). Dennoch wird der Körper in der (hoch)schulischen Praxis zumeist nur als das Medium von Bildung verstanden (Wehren, 2020) und die praxistheoretische Perspektive des Körpers als eine „in Praktiken sich verwickelnde, wirkende und darin selbst zu einer kompetenten Mitspielerin sich ausbildende Entität“ (Alkemeyer et al., 2015b, S. 18) vernachlässigt. Dabei ist der Körper schlicht immer dabei und sollte deshalb mitgedacht werden. Die bei Kalthoff et al. (2015b) zum Ausdruck kommende Realisierung des Körpers steht jedoch konträr zum parallel ablaufenden Prozess der fortschreitenden Körperversdrängung, die sich u. a. in der Technologisierung zeigt (Bette, 2005; Höhne et al., 2020; Schenk & Karcher, 2018).

Die Extensionsseite des Begriffs *Körper* ist vielfältig. Je nach Betrachtungsebene kann er als Kommunikationsmittel, als Ausdrucksmedium, als Projektion, als Artefakt, als Wahrnehmungsapparat, als Träger von Informationen, als System und vieles mehr begriffen werden (Hoffmann, 2017). Für den Körper bedeutet das, dass sich „sehr prägnant unterschiedliche (nicht chronologische) Phasen transzendenter Vorstellungen, leiblicher Einheitsfantasien, objektiver Veranschaulichungen, semantischer Aufladungen, zersplitternder Dekonstruktionen, zugeschriebener Eigenschaften, instrumenteller Verkürzungen und gelebter Erfahrungen u. a. nachzeichnen“ lassen (Fischer et al., 2021, S. 2). Besonders im Zusammenhang mit den omnipräsenten Trendthemen Gesundheit (Fischer et al., 2021; Wendler et al., 2021) und digitale Medien (Hoffmann, 2017) findet der Körper große Beachtung. Bereits Dewey kritisierte das Erziehungs- und Bildungssystem immer wieder dahingehend, dass es den Fokus zu stark auf kognitive Prozesse und Leistungen lege, statt auf den Körper und dessen reflektierte Wahrnehmung (Bermúdez, 2007; Gröschner, 2007). Scheint es doch trivial den Körper als zentrales (Verhaltens-)Medium im Lehr- und Lernprozess aufzufassen.

Der Körper gilt somit als grundlegendste Erfahrungsdimension und „das fundamentalste Interaktionselement des Menschen“ (Merleau-Ponty & Walden-

fels, 1976, S. 124). So kann Körperlichkeit als irreduzible Dimension sozialer Wirklichkeit (Keller & Meuser, 2022) und gleichzeitig als nur bedingt verbal zu erfassen (Röhrich et al., 2005) beschrieben werden. Um sich dem Thema im Lehrkontext anzunähern, bedarf es der Ganzheitserfahrung im Integral verschiedener Teilaspekte des Körpererlebens. Für die Auseinandersetzung im Lehrkontext bedarf es der ganzheitlichen Betrachtung, die gleichzeitig möglichst gut verbal zu erfassen ist. Hier kann der kulturtheoretische Zugang hilfreich sein, da der Körper trotz seiner biophysischen Basis nicht nur Natur, sondern auch Kultur ist und die Antwort auf die Frage, was der menschliche Körper ist, eine kulturelle Leistung darstellt (Abraham, 2002; Aner, 2014). Die deskriptive Kulturtheorie greift, wenn ein „großes Ganzes“ abgebildet werden soll (Esslinger-Hinz 2020, S. 6). Somit kann die Ganzheitlichkeit konkret durch Manifestationsformen benannt werden und innerhalb dieser dezidiert nach dem Körper gefragt werden.

Im aktuellen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurs zum Körper wird dessen Bedeutung für eine pädagogische Anthropologie betont und dennoch eine systematische Darstellung der pädagogischen Bedeutung des Themas umgangen (Schmidtke, 2008). Das Individuum in seinem Bildungsprozess stellt zwar das Zentrum pädagogischer und didaktischer Diskussionen dar, wird aber stets über das Verhalten realisiert, nicht über die Körperbezogenheit. Die Gegenstandstheorien der Didaktik sind entsprechend nach Leitbegriffen geordnet, die sich auf Bildung, Lernen, Interaktion, System und Konstruktion stützen und dabei den Körper nicht weiter einbeziehen. Lediglich im Zusammenhang mit der Bewegungskompetenz und der Körpersprache findet der Körper Erwähnung (Kron et al., 2022, S. 88, 115).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Körper zwar in seiner Bedeutung für die Pädagogik betont wird, dass es aber an einer Fokussierung innerhalb verschiedener Ansätze fehlt. Einen der wenigen strukturierenden Beiträge legen Röhrich et al. (2005) vor, der für die Entwicklung des Konstrukts herangezogen wurde. Diese deskriptive Annäherung um die Körperbezogenheit als Ausschnitt der Selbstbestimmung in der Ganzheit verbal zu erfassen, wurde hier genutzt. Die terminologische Abgrenzung von Teilaspekten des Körpererlebens erfolgte auf Grundlage anthropologischer und entwicklungspsychologischer Theorien und umfasst die Facetten Körperschema (Wahrnehmung von Gestalt und Raum), Körperempfinden (intero- exterozeptive Wahrnehmung), Körper-Kathexis (Körperbesetzung, emotionale Fokussierung auf den Körper), Körperbild (formales Wissen, Bedeutungszuschreibung des Körper betreffend) und Körper-Ich (Unterscheidung von ich/du, innen/außen) (Röhrich et al., 2005).

Tab. 1: Systematik der terminologischen Abgrenzung von Teilaspekten des Körpererlebens (Röhricht et al. 2005, S. 188)

<i>Aspect of body experience</i>	<i>Psychological object</i>	<i>Teilaspekt des Körpererlebens</i>	<i>Inhaltliche Beschreibung/Definition</i>
körperbezogene Perzeptionen	Body schema (Body size estimation)/ (Body orientation)	Körperschema Körpergrößenwahrnehmung	- Wahrnehmung von Gestalt und Raum (Ausdehnung und Grenzen)/ - Orientierung am Körper
Body percept	Body as sensory register	Körperempfinden/ -perzepte	- intero- und exterozeptive Wahrnehmung
körperbezogene Emotionen	Body cathexis Body emotion	Körper-Kathexis Körper-Emotionen	- Körperbesetzung, Körperzufriedenheit - emotionale Fokussierung auf den Körper - Ganzheitsempfinden - Sensitivität/leibliche Vitalität - Scham/Stolz
körperbezogene Kognitionen	Body image (Body concept)/ (Body fantasy)/ (Body attitude)/ (Body knowledge)	Körperbild	- formales Wissen, Phantasien, Gedanken, Einstellungen/Bewertungen, Bedeutungszuschreibungen den Körper betreffend
Body ego	Body as stimulus to self, instrument for purposive action; Definiteness/protective value of body boundaries; Attitudes pertinent to identity	Körper-Ich	- Unterscheidung von: ich/du, innen/außen (Demarkation); - leibliche Integrität, Kohärenz - leibliche Identität - Bewegungs-/Handlungsinitiation, Koordination
Körperbewusstheit	Body awareness		- Gewahrsein der eigenen Leiblichkeit in all ihren Aspekten/Ausprägungen - Reflektierte Körpererfahrung

Das Konstrukt körperbezogene Selbstbestimmung

3 Rahmung der Konstruktentwicklung

3.1 Lehr-Lern-Settings an der Hochschule – Online- und Präsenzlehre

Aufgrund der rasanten und beispiellosen Wandlungen in der (Hochschul-)Lehre durch die COVID-19-Pandemie erscheint es angebracht, die hochschuldidaktischen Herausforderungen und Anforderungen, insbesondere im Zusammenhang mit der *körperbezogenen Selbstbestimmung*, genauer zu betrachten (Reinmann, 2022). Die lebensweltlichen Einschränkungen, der Verlust an körperlicher Nähe und sozialen Kontakten ließen alle spüren, „wie Taktilität zunehmend vor allem vom Tasten drücken geprägt wird, was sich im Bildungsbereich besonders bemerkbar macht“ (Feigl, 2022, S. 175). Insbesondere durch den vermehrten Einsatz digitaler Medien wird viel Wissen und kognitive Prozesse auf ebendiese Medien geladen, woraus eine Distanzierung zu unserer eigenen Körperlichkeit resultiert (Feigl, 2022). Inwiefern diese zunehmende Verlagerung Einfluss auf unsere Lernprozesse hat und was das für das Individuum und die Interaktion mit der Umwelt bedeutet, ist bislang wenig erforscht (Feigl, 2022). Es gilt der Grundsatz, dass – ganz gleich welches Format – die Lehrveranstaltungen immer wieder darauf zu prüfen sind, ob sie in der Lage sind, die Aufgaben der akademischen Lehre zu erfüllen (das Wissen, was Lehrende und Lernende tun, wissen und wollen) (Egger & Witzel, 2022). Entsprechend soll das Konstrukt der *körperbezogenen Selbstbestimmung* in einem nächsten Schritt auf dieses Forschungsdesiderat angewendet werden. Hierzu ist die systematisierte Berücksichtigung der Lehr-Lern-Settings bereits im Konstrukt zu bedenken, um anschlussfähige Untersuchungen darauf aufbauen zu können und damit einen Beitrag zur Hochschuldidaktik zu leisten. Hierfür müssen die beiden Formate Präsenz- und Onlinelehre genauer gefasst werden.

Bei der Präsenzlehre finden sich Lehrende und Studierende zur gleichen Zeit am gleichen Ort ein, sodass in physischer Präsenz ohne Online-Elemente gelehrt wird (Reinmann, 2021). Das voraussetzende Prinzip ist Nähe und Gleichzeitigkeit (Reinmann, 2022). Bei der Onlinelehre sind Lehrende und Studierende an verschiedenen Orten und interagieren zeitgleich oder zeitversetzt, sodass in digitalen Umgebungen ohne physische Präsenz gelehrt wird (Reinmann, 2021). Onlinelehrfomate erfordern und ermöglichen neue Erfahrungsweisen und Denkgewohnheiten. Damit einher gehen veränderte Emotionen, Vorstellungen von Raum- und Zeitstrukturen, Verhaltensweisen, Objektivationen, Kognitionen, körperliche (Co-)Präsenzen und Authentizität (Hoffmann, 2017). In diesem Beitrag wird davon ausgegangen, dass das Lehrformat das

Konstrukt der *körperbezogenen Selbstbestimmung* rahmt und entsprechend Auswirkungen darauf haben kann.

3.2 Die Hochschulkultur

Die gesellschaftliche Relevanz von Selbstbestimmung, die spätestens durch den Bildungsbezug unübersehbar ist, kann als kulturelles Projekt betrachtet werden und erfordert eine systematische Auseinandersetzung mit ihr (Waldschmidt, 2012). Lehr-Lern-Settings finden in der Regel innerhalb eines bestimmten Rahmens statt: in der Schule, in der Hochschule oder auch in anderen (Fort-)Bildungseinrichtungen. Diese Institutionen ermöglichen und erfordern Interaktion und bieten gleichzeitig bestimmte Bedingungen und Manifestationen, die die stattfindende Interaktion formen und rahmen. Immer dann, wenn Interaktion stattfindet, entsteht Kultur (Esslinger-Hinz, 2021).

Der Begriff „Kultur“ ist durch eine hohe Extensionsseite geprägt und wird in vielfältigen Kontexten genutzt: Wohnkultur, Esskultur, Organisationskultur, Streitkultur und Schulkultur um nur einige Beispiele zu nennen. Trotz dieses vielfältigen Gebrauchs handelt es sich bei Kultur keineswegs um einen beliebigen Begriff; Kultur eignet sich immer dann, „wenn ein Bezug zu Interaktionszusammenhängen hergestellt werden kann, in denen sich Regulierungen etabliert haben und zugleich beständig reproduzieren“ (Esslinger-Hinz, 2020b, S. 609). Interaktion und soziale Beziehungen wiederum hängen wesentlich davon ab, wie der Körper dabei eingesetzt wird (Wulf, 2015). Der Körper kann somit als Produkt und als Produzent des Sozialen betrachtet werden (Bourdieu, 2011; Goffman & Dahrendorf, 2003) und darf bei der Betrachtung von (Hochschul-)Kultur nicht ignoriert werden.

Sowohl innerhalb der Schulpädagogik als auch innerhalb der Organisationspädagogik liegen hierzu etliche Ansätze vor (Böhme et al., 2015; Engel, 2018; Esslinger-Hinz, 2020b; Helsper, 2008; Terhart, 1994), welche für die weiteren Überlegungen genutzt werden. Immer dann, wenn der Vergleich von Einzelinstitutionen bedeutsam wird, kann die Kultur herangezogen und genutzt werden, um Distinktionsmerkmale herauszuarbeiten (Esslinger-Hinz, 2020a). Eine systematische Aufarbeitung der Hochschulkultur liegt in der Literatur bislang nicht vor, weshalb für das Konstrukt der *körperbezogenen Selbstbestimmung* die Schulkultur vergleichend herangezogen wird.

Der hier unterlegte Kulturbegriff ist ein deskriptiver, der eine genaue Beschreibung der einzelhochschulischen Kultur in ihrer Gesamtheit ermöglicht und damit die Eigendynamik beinhaltet und dennoch systematische und sinnstiftende Zusammenhänge erkennen lässt (Esslinger-Hinz, 2020a). Eine Untersuchung

der körperbezogenen Aspekte von Seminarkulturen und ein systematischer Vergleich zwischen körperbezogenen Aspekten der Hochschulkultur in Formaten der Präsenz- und Onlinelehre liegt in der Literatur bislang nicht vor. Vorhandene Kulturen stellen jedoch eine der zentralen Voraussetzungen dar, um Neues implementieren zu können und Zusammenhänge innerhalb einer Organisation offen zu legen (Esslinger-Hinz, 2021).

Um Kultur systematisch beschreibbar zu machen, bedarf es eines Kerns, der die stetigen, fest etablierten Anteile von Lehr-Lern-Settings beobachtbar und beschreibbar macht. Hierfür lassen sich sechs Bereiche ausdifferenzieren, die auch als Manifestationsformen betitelt werden können, da es sich um jene Komponenten handelt, die die Kultur konstituieren und manifestieren (Esslinger-Hinz, 2020a, 2021). Diese sich an der Oberfläche abbildenden Bereiche sind das Verhalten der Akteure, Kognitionen, Raum-Zeit-Strukturen, Objektivationen, Emotionen und die Körperpräsenz (Esslinger-Hinz, 2021). Die Manifestationsformen sind sichtbar, erfahrbar und beschreibbar: Sie bilden die Oberflächenstruktur ab und sind mittels empirischer Forschung zugänglich (Esslinger-Hinz, 2021). Die Bezeichnung *Oberfläche* legt bereits nahe, dass es ebenfalls etwas in der *Tiefe* geben muss. Genauer handelt es sich um Sinn-, Begründungs- und Wertzusammenhänge, die die Entstehung der Oberfläche nicht dem Zufall überlassen, sondern verantwortlich für die (Fort-) Existenz jener sind. Diese Sinnideen sind der konkreten Praxis unterlegt und werden von den Akteuren als richtig, geltend und wahr angenommen (Esslinger-Hinz, 2021). Für die Beschreibung und Herleitung des Konstrukts ist die Betrachtung der Oberfläche die relevantere, da durch diese die Kultur beobachtbar und beschreibbar wird. Deshalb wird auf detailliertere Erklärungen zur Tiefenstruktur an dieser Stelle verzichtet. Die Oberfläche einer Kultur ist zugänglich und beschreibbar – auch von den Akteuren, die sich in der Kultur selbst befinden. Damit steht sie in direktem Zusammenhang mit der Beschreibbarkeit von Lehr-Lern-Settings in Bezug auf die *körperbezogene Selbstbestimmung* und bildet den interaktionellen, beschreibbaren Rahmen. Dieser Zugang der Versprachlichung der Oberfläche wird für das Konstrukt der *körperbezogenen Selbstbestimmung* genutzt.

4 Zusammenführung: Das Konstrukt *körperbezogene Selbstbestimmung*

Auf der Basis der hier entwickelten Grundlagen wird *körperbezogene Selbstbestimmung* folgendermaßen definiert:

Körperbezogene Selbstbestimmung ist das Bestreben, körperbezogenes Verhalten, körperbezogene Kognitionen, körperbezogene Emotionen und körperbezogene Objektivationen (nach eigenen Maßstäben) selbst bestimmen zu können. Sie ist in einen kulturellen Rahmen eingebunden und in Lehr-Lern-Situationen durch das Lehrformat gerahmt.

Auf der Grundlage der dargestellten Merkmale von Selbstbestimmung, kann davon ausgegangen werden, dass die körperbezogene Selbstbestimmung ein veränderbares Merkmal ist und grundsätzlich durch das Gefühl von Initiative und Verantwortung für das eigene Handeln, durch die Reduktion von Kontrolle, das Anbieten von Wahlmöglichkeiten und durch die Förderung der Selbstaktivierung unterstützt werden kann (Bieg & Mittag, 2009; Ryan & Deci, 2020). Darüber hinaus ist für die Weiterarbeit mit dem Konstrukt die Annahme relevant, dass eine Steigerung *körperbezogener Selbstbestimmung* nicht a priori als positiv anzunehmen ist. Insbesondere in Lehr-Lern-Situationen spielt das Selbstbestimmungserleben der Lernenden eine wichtige Rolle für die Motivation und den Lernerfolg (Deci & Ryan, 1993). Kontrolle und Selbstaktivierung als veränderbare, zentrale Merkmale stellen damit die zentrale Achse des Konstrukts körperbezogener Selbstbestimmung dar und markieren ein Spannungsverhältnis aus externem und internem Pol aus Sicht des Lernenden (vgl. Abb. 1).

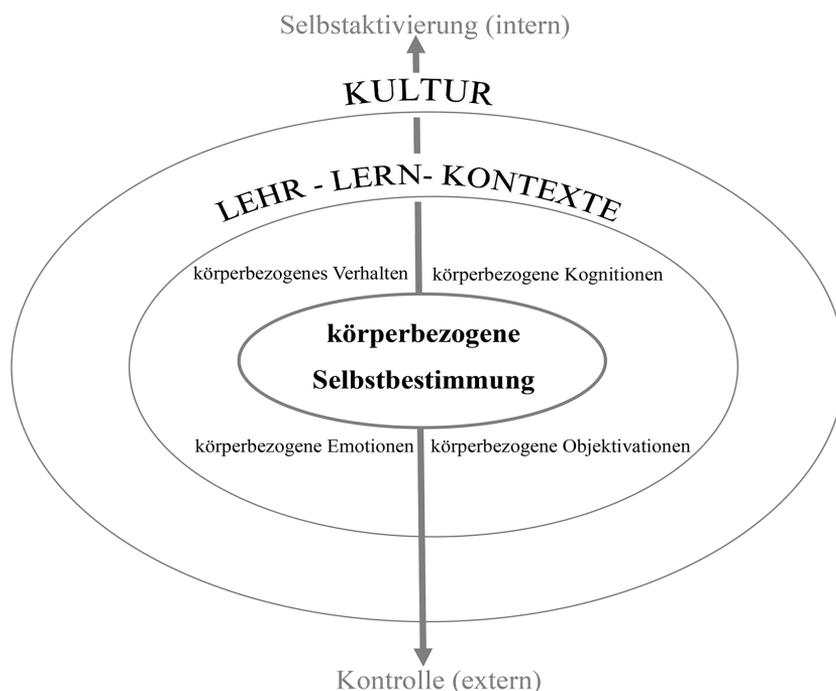


Abb. 1: Konstrukt körperbezogene Selbstbestimmung (eigene Abbildung)

In Lehr- Lern-Kontexten ist es die lehrende Person, die Kontrolle reduzieren oder erhöhen kann, nicht der Lernende selbst. Auch in Lehr-Lern-Situationen mit hohem Maß an Selbstbestimmungsmöglichkeiten für die Lernenden definiert die Lehrperson deren Maß. Diese externe Orientierung wandelt sich im Verlauf der Achse. Die Bereitstellung von Wahlmöglichkeiten bedarf noch immer der aktiven Handlung der lehrenden, also externen Person. Die Wahrnehmung und Annahme der Möglichkeiten obliegen jedoch dem Lernenden. Wenn Lehrende beispielsweise Wahlmöglichkeiten bei dem Bearbeitungsformat einer Aufgabe anbieten (Gruppen- oder Einzelarbeit), liegt es im nächsten Schritt an der lernenden Person, sich zu entscheiden und beispielsweise eine Gruppe für die Weiterarbeit zu gründen oder einzeln zu arbeiten. Hierbei ist entsprechend von einem Mischverhältnis externer und interner Tätigkeit aus Sicht des Lernenden auszugehen.

Selbstaktivierung markiert das andere Ende des Spannungsfeldes und kann als ein intern ablaufender Prozess ohne direkte Einflussnahme von außen oder anderen Akteuren betrachtet werden. Um sich selbst zu aktivieren und zu motivieren, bedarf es eines integrierten Antriebs, indem man den Lerngegenstand beispielsweise als besonders relevant erachtet.

Diese qualitativ unterschiedlichen Ausprägungen selbstbestimmten Handelns spielen insbesondere für die Planung von Lehr-Lern-Settings hinsichtlich der körperbezogenen Selbstbestimmung eine wichtige Rolle. Die Einflussnahme der Planenden von außen mit den einhergehenden Chancen, aber auch die Grenzen der Einflussnahme auf das Erleben von Selbstbestimmung gilt es im Lehr-Lern-Kontext abzuwägen und im Bewusstsein zu halten.

Darüber hinaus ist im Zusammenhang mit der Körperbezogenheit neu zu überprüfen, ob eine Steigerung der Selbstbestimmung in Lehr-Lern-Kontexten durchgehend als positiv zu bewerten ist, oder ob eingeschränktere Selbstbestimmungsmöglichkeiten auch positive Seiten haben und von Lernenden z. B. als Entlastung empfunden werden können.

In der vorliegenden Konstruktentwicklung wurde der Zusammenhang mit der Kultur aufgenommen, indem die Facetten der Körperlichkeit auf der kulturellen Oberfläche identifiziert wurden. Entsprechend der Annahme, dass der Körper das fundamentalste Interaktionselement des Menschen darstellt und immer da, wo Interaktion über einen längeren Zeitraum stattfindet, eine Kultur entsteht, sollen Körperbezogenheit und Kultur konkret miteinander in Beziehung gesetzt werden. Wie und warum körperliche und soziale Interaktion zustande kommt ist immer (mit-)bestimmt von der Kultur, in der sie stattfindet. Des Weiteren bietet die deskriptive Herangehensweise an Kulturerforschung eine dienliche Ausgangslage, um das schwer zu verbalisierende

Thema *Körperbezogenheit* in seinen vielfältigen Facetten beschreibbar zu machen. Die Körperbezogenheit wurde im vorliegenden Konstrukt entsprechend auf der kulturellen Oberfläche identifiziert und konkretisiert (vgl. Tab. 2): Die linke Hälfte von Tabelle 2 führt die Facetten der Körperlichkeit nach Röhricht et al. auf, die rechte Hälfte benennt die kulturtheoretischen Äquivalente dazu.

Tab. 2: Körperbezogenheit und Kultur

Systematik der terminologischen Abgrenzung von Teilaspekten des Körpererlebens		Kulturtheoretische Äquivalente anhand der Oberflächenmerkmale	
Körperbezogene Perzeptionen / Wahrnehmungen	Körperschema	Objektivationen	Arbeitsplatz, Selbstdarstellung, Ernährung
	Körperempfinden		
Körperbezogene Emotionen	Körper Kathexis (Triebenergie)	Emotionen	Selbstdarstellung, Eigenwahrnehmung
Körperbezogene Kognitionen	Körperbild	Kognitionen	Anwesenheit anderer, soziale Eingebundenheit, Verbindlichkeit, Bewegung, Mitarbeit
	Körper-Ich		
Körperbewusstheit		Verhalten	

Körperschema und Körperempfinden nach Röhricht et al. beschreiben die Wahrnehmung von Gestalt und Raum und die Außenwahrnehmung von Lebewesen und können dem Äquivalent der Objektivationen, genauer: den körperbezogenen Objektivationen zugeordnet werden (Röhricht et al., 2005). Die körperbezogene Wahrnehmung des „Außen“ steht hierbei im Fokus. Die körperbezogenen Emotionen, Röhricht et al. Sprechen von der Körper Kathexis, können der Manifestationsform der Emotionen zugeordnet werden und bezieht sich im Kern auf das Innen, also die körperbezogenen Emotionen, welche auch die Eigenwahrnehmung und Selbstdarstellung umfassen können. Weiterhin zählt ein konkretes, explizites Wissen über den Körper ebenfalls zum Körpererleben und ist einzubetten in den kulturtheoretischen Rahmen, in dem man sich befindet. So wird das eigene Körperbild auf Grundlage von konkreten Annahmen und Wissen innerhalb einer Kultur bestimmt. Körperliche Aktivitäten wie z. B. Bewegung und Mitarbeit in Lehrveranstaltungen fallen nach diesem Verständnis ebenfalls unter körperbezogene Kognition. Es

handelt sich um das Wissen über die eigene körperliche Eingebundenheit und körperliche Aktivitäten. Auch die Anwesenheit anderer und die damit verbundene soziale Eingebundenheit fällt unter die körperbezogenen Kognitionen. Diese Einordnung soll mit einem konkreten Szenario veranschaulicht werden. Man stelle sich eine Lehrveranstaltungssituation vor: einmal im Präsenzformat, einmal im Onlineformat. Das Wissen um die Anwesenheit, die Mitarbeit und die Bewegung meines Körpers ist die eine Perspektive. Hinzu kommt die Perspektive, in der die Anwesenheit der Anderen nicht mehr körperlich erfahrbar ist. Die Körperlichkeit wird auf eine kognitive Ebene gehoben. Kommiliton:innen und Dozent:innen sind zwar virtuell anwesend, aber die physische Erfahrbarkeit entfällt und damit möglicherweise auch das Gefühl bzw. die Wahrnehmung der sozialen Eingebundenheit. Als vierte Komponente der kulturtheoretischen Einbettung von Körperlichkeit gilt die Körperbewusstheit, die sich in diesem Konstrukt besonders im körperbezogenen Verhalten zeigt. Gemeint sind die reflektierte Körpererfahrung und das Gewahrsein der eigenen Körperlichkeit in all ihren Ausprägungen und Verhaltensweisen.

5 Relevanz und Ausblick des Konstrukts *körperbezogener Selbstbestimmung*

Das vorliegende Konstrukt fokussiert aus dem gesamten Spektrum der Selbstbestimmung den Teil, der sich auf die Körperlichkeit bezieht. Da Selbstbestimmung insbesondere in Lehr-Lern-Kontexten ein relevantes Thema darstellt und durch die zunehmende, rasante Digitalisierung vor neuen Herausforderungen und Chancen steht, wurde die Selbstbestimmung in die Online- und Präsenzlehre als rahmende Settings eingebettet. Im Gewahrsein der mitunter schwierig zu verbalisierenden Körperbezogenheit wurde die Kulturtheorie als interaktioneller Rahmen und Möglichkeit, Beobachtbares beschreibbar zu machen, ebenfalls in das Konstrukt aufgenommen. Das Konstrukt trägt dazu bei, die Diskussion über Selbstbestimmung um eine bislang vernachlässigte Perspektive zu erweitern und ermöglicht somit einen neuen, erweiterten Blick auf Herausforderungen und Chancen in der Bildungsforschung.

Die genaue Auswirkung *körperbezogener Selbstbestimmung* auf die Motivationsregulation und das Wohlbefinden der Akteure innerhalb der Hochschullehre ist noch nicht ausreichend geklärt. Es gilt zu prüfen, ob die körperbezogenen Freiräume, die durch Online-Lehre entstehen, als belastend und überfordernd empfunden werden (Grund et al., 2012). Erste Untersuchungen legen nahe, dass lediglich etwa die Hälfte der Studierenden erfolgreiches körperbezogenes

Selbstmanagement praktiziert (Esslinger-Hinz, 2022; Holz-Ebeling; Winter et al., 2010).

Die Lehr-Lern-Kontexte und in diesem Fall insbesondere das Setting Onlinelehre und das Setting Präsenzlehre werden in dem Konstrukt der *körperbezogenen Selbstbestimmung* ebenfalls gesondert betrachtet. Kontrolle, Wahlmöglichkeiten und Selbstaktivierung sehen in beiden Formaten je verschieden aus, werden verschieden wahrgenommen und möglicherweise auch verschieden von den Akteuren bewertet. Besonders die mögliche Entlastung und Erleichterung durch die Reduktion von Wahlmöglichkeiten könnte in diesem Zusammenhang von Interesse sein. Die fortschreitende Digitalisierung mit aller Vielfalt an Möglichkeiten und den damit einhergehenden Entscheidungen und Kontingenzen könnte mitunter als erschwerend und belastend wahrgenommen werden. Diese Perspektive ist insbesondere für anschließende Untersuchungen zur körperbezogenen Selbstbestimmung von Interesse.

In Anbetracht der Erkenntnisse zu Selbstbestimmung und Körperbezogenheit ist es von großer Bedeutung, die *körperbezogene Selbstbestimmung* in der Hochschuldidaktik zu berücksichtigen. Die Schaffung eines Umfelds, das den Studierenden ermöglicht, ihre *körperbezogene Selbstbestimmung* zu nutzen, könnte die Motivation, Leistungsfähigkeit und das Wohlbefinden in Online- und Präsenzformaten gleichermaßen stärken. Es bedarf jedoch weiterer Forschung und Implementierung, um die optimale Integration *körperbezogener Selbstbestimmung* in die Lehre zu erreichen.

Literatur

- Abraham, A. (2002). Einleitung. In Abraham (Hrsg.), *Der Körper im biographischen Kontext* (S. 11–14). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80424-2_1
- Abraham, A. & Müller, B. (2010). *Körperhandeln und Körpererleben*. <https://doi.org/10.25595/365>
- Alkemeyer, T. (2006). Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (1. Aufl., S. 119–141). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90294-4_7
- Alkemeyer, T., Kalthoff, H. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2015a). *Bildungspraxis*. Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783845277349>
- Alkemeyer, T., Kalthoff, H. & Rieger-Ladich, M. (2015b). Bildungspraxis – eine Einleitung. In T. Alkemeyer, H. Kalthoff & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis* (S. 9–34). Velbrück Wissenschaft. <https://doi.org/10.5771/9783845277349-9>
- Aner, K. (2014). Der Körper. *Sozial Extra*, 38(1), 18–20. <https://doi.org/10.1007/s12054-014-0003-3>

- Bartz, G. & Römisch, K. (2021). Körper und Gesundheit aus der Perspektive der Behindertenpädagogik. In M. Wendler, S. Schache & K. Fischer (Hrsg.), *Multidisziplinäre Perspektiven auf Körper und Gesundheit* (S. 281–296). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32999-0_15
- Bermúdez, J. L. (2007). *Thinking without words* (1., issued as an Oxford Univ. Pr. pbk. ed.). *Philosophy of mind series*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195159691.001.0001>
- Bette, K.-H. (2005). *Körperspuren*. <https://doi.org/10.25595/204>
- Bettina Lindmeier, D. M. (7. Juli 2021). Das Leitprinzip der Selbstbestimmung. *Bundeszentrale für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/lernen/inklusiv-politisch-bilden/335017/das-leitprinzip-der-selbstbestimmung/>
- Bieg, S. & Mittag, W. (2009). Die Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen und Unterrichtsemotionen für die selbstbestimmte Lernmotivation: Paralleltitel: Effects of classroom conditions and learning emotions on self-determined motivation of adolescents. *Empirische Pädagogik*, 23(2), 117–142.
- Bobbert, M. & Werner, M. H. (2014). Autonomie/Selbstbestimmung. In C. Lenk, G. Duttge & H. Fangerau (Hrsg.), *Handbuch Ethik und Recht der Forschung am Menschen* (S. 105–114). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-35099-3_17
- Böhme, J., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2015). *Schulkultur*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2>
- Bourdieu, P. (2011). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (B. Schwibs & A. Russer, Übers.) (1. Aufl. [Nachdr.]. *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 658*. Suhrkamp.
- Cardol, M., Jong, B. A. de & Ward, C. D. (2002). On autonomy and participation in rehabilitation. *Disability and rehabilitation*, 24(18), 970-4; discussion 975-1004.
<https://doi.org/10.1080/09638280210151996>
- Chen, K.-C. & Jang, S.-J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741–752.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.01.011>
- Deci, E. L., Olafsen, A. H. & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. <https://doi.org/10.25656/01:11173> (Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, S. 223-238).
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E.L. & R. M. Ryan. (2002) Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In *Handbook of self-determination research* (S. 3–33).
- Dederich, M. & Jantzen, W. (Hrsg.). (2009). *Behinderung, Bildung, Partizipation: Bd. 2. Behinderung und Anerkennung* (1. Auflage). Kohlhammer Verlag.
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1284851>
- Dekkers, W. J. (2001). Autonomy and dependence: chronic physical illness and decision-making capacity. *Medicine, health care, and philosophy*, 4(2), 185–192.
<https://doi.org/10.1023/a:1011497901122>
- Egger, R. Epilog: Über die Mehrdeutigkeit des Auftrags und der Chancen digitaler universitärer (Weiter-)Bildung. In *Egger, Witzel (Hg.) 2022 – Hybrid, flexibel und vernetzt* (S. 265–276).
https://doi.org/10.1007/978-3-658-37204-0_14

- Egger, R. & Witzel, S. (Hrsg.). (2022). *Doing Higher Education. Hybrid, flexibel und vernetzt? Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37204-0>
- Engel, N. (2018). Kulturtheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Organisation und Pädagogik. Handbuch Organisationspädagogik* (Bd. 17, S. 237–248). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_23
- Esslinger-Hinz, I. (2020a). Lern- und Lebensort Schule. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 9(2-2020), 3–19. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v9i2.01>
- Esslinger-Hinz, I. (2020b). Schulkultur. In *utb-Titel ohne Reihe. Handbuch Schulpädagogik* (S. 609–621). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586984-609-621>
- Esslinger-Hinz, I. (2021). *Kultursensible Didaktik: Eine Einführung in Theorie und Praxis : mit Online-Materialien* (1. Auflage). Pädagogik. Beltz; Preselect.media GmbH. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-2120788>
- Esslinger-Hinz, I. (2022). *Parallel- und Alternativhandlungen Studierender während der Onlinelehre: ein Kulturwandel*. <https://doi.org/10.3217/zfhe-17-03/03>
- Feigl, E. (2022). Vom Homo hapticus zum Homo digitus. In R. Egger & S. Witzel (Hrsg.), *Doing Higher Education. Hybrid, flexibel und vernetzt? Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von* (S. 161–181). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37204-0_9
- Fischer, K., Schache, S. & Wendler, M. (2021). Multidisziplinäre Perspektiven auf Körper und Gesundheit. In M. Wendler, S. Schache & K. Fischer (Hrsg.), *Multidisziplinäre Perspektiven auf Körper und Gesundheit* (S. 1–10). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32999-0_1
- Frühwirth, G. (2020). Die Self-Determination Theory nach Deci & Ryan. In G. Frühwirth (Hrsg.), *Selbstbestimmt unterrichten dürfen: Kontrolle unterlassen können* (S. 5–25). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29071-9_2
- Goffman, E. & Dahrendorf, R. (2003). *Wir alle spielen Theater: Die Selbstdarstellung im Alltag* (P. Weber-Schäfer, Übers.) (19. Auflage). Piper.
- Gröschner, A. (2007). Körpersprache im Unterricht. Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung mithilfe von Unterrichtsvideos. *Bildungsforschung*, 4. <https://doi.org/10.25656/01:4614> (Bildungsforschung 4 (2007) 2, 21 S).
- Guay, F., Ratelle, C. F. & Chantal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 233–240. <https://doi.org/10.1037/a0012758>
- Heitger, M. (Hrsg.). (2004). *Bildung als Selbstbestimmung*. Schöningh. <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:bvb:12-bsb00044443-2>
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54. <https://doi.org/10.25656/01:4336> (Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 1, S. 63-80).
- Hoffmann, D. (2017). Medien. In R. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie* (S. 161–174). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04138-0_12
- Hofmann, F. (2013). Bildung als Selbstbestimmung: Was das Ziel der Bildung für die Universität bedeuten könnte. *forum*. https://www.forum.lu/wp-content/uploads/2015/11/7662_330_hofmann.pdf
- Höhne, T., Karcher, M. & Voss, C. (2020). Wolkige Verheißungen. Die Schul-Cloud als Mittel der Technologisierung von Schule und Lernen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. <https://doi.org/10.25656/01:25797> (Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 3, S. 324-340).
- Hollunder, K. (2023). *Bildung als Welt- und Selbstverhältnis : Über die Bedeutung von Bildungsprozessen für Selbstbestimmung*. Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839470275>

- Holz-Ebeling, F. *Erfolg und Misserfolg beim selbstregulierten Lernen: Arbeitsprobleme im Kontext von Lernstrategien, Lernmotivation und Studienerfolg* [Dissertation, Philipps-Universität Marburg; Waxmann Verlag, Münster, New York]. WorldCat.
- Hügli, A. (Hrsg.). (2005). *Rororo Rowohlt's Enzyklopädie: Bd. 55453. Philosophielexikon: Personen und Begriffe der abendländischen Philosophie von der Antike bis zur Gegenwart* (6. Aufl., vollst. überarb. und erw. Neuausg.). Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Kamper, D. (Hrsg.). (1994). *Edition Suhrkamp: 1132 = N.F., Bd. 132. Die Wiederkehr des Körpers* (Erstausg., 1. Aufl. [Nachdr.]. Suhrkamp.
- Keller, R. & Meuser, M. (2022). *Die Körper der Anderen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31531-3>
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Beltz-Bibliothek. Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1142767>
- Kluchert, G. (2009). Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55. <https://doi.org/10.25656/01:4252> (Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 3, S. 326-333).
- Košinár, J. (2009). *Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen: Konzepte – Training – Praxis* (1. Aufl.). Soziales Lernen, Beratung, Therapie. Verlag Julius Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781552111>
- Kron, F. W., Jürgens, E. & Standop, J. (2022). *Grundwissen Didaktik* (7. Auflage). UTB: Bd. 8073. Ernst Reinhardt Verlag.
- Lee, Y., Lee, J. & Hwang, Y. (2015). Relating motivation to information and communication technology acceptance: Self-determination theory perspective. *Computers in Human Behavior*, 51, 418–428. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.021>
- Leismann, J. C. (2021). Körper und Gesundheit aus Geschlechterperspektive – eine geschlechter-sensible Annäherung. In M. Wendler, S. Schache & K. Fischer (Hrsg.), *Multidisziplinäre Perspektiven auf Körper und Gesundheit* (S. 267–280). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32999-0_14
- Leung, L. S. K. & Matanda, M. J. (2013). The impact of basic human needs on the use of retailing self-service technologies: A study of self-determination theory. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 20(6), 549–559. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2013.06.003>
- Martinek, D., Carmignola, M., Müller, F. H., Bieg, S., Thomas, A., Eckes, A., Großmann, N., Ditrich, A.-K. & Wilde, M. (2021). How Can Students Feel More Vital Amidst Severe Restrictions? Psychological Needs Satisfaction, Motivational Regulation and Vitality of Students during the Coronavirus Pandemic Restrictions. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 11(2), 405–422. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020030>
- Merleau-Ponty, M. & Waldenfels, B. (1976). *Die Struktur des Verhalten: Aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch ein Vorwort von Bernhard Waldenfels. Phänomenologisch-Psychologische Forschungen: Bd. 13*. W. de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110833102>
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C. & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 393–418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Reinmann, G. (2022). Präsenz-, Online- oder Hybrid-Lehre? Auf dem Weg zum post-pandemischen „Teaching as Design“. In R. Egger & S. Witzel (Hrsg.), *Doing Higher Education. Hybrid, flexibel und vernetzt? Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen von* (S. 1–16). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37204-0_1
- Reinmann, G. (2021). Hybride Lehre – Ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis. *Impact Free Journal für freie Bildungswissenschaftler*. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/01/Impact_Free_35.pdf

- Reitinger, J. & Proyer, M. (2021). Navigation zwischen Selbstbestimmung, sozialer Interaktion und Zwang. Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie. In I. Breinbauer, S. Krause & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie* (S. 115–134). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5889-08>
- Röhricht, F., Seidler, K.-P., Joraschky, P., Borkenhagen, A., Lausberg, H., Lemche, E., Loew, T., Porsch, U., Schreiber-Willnow, K. & Tritt, K. (2005). Konsensuspapier zur terminologischen Abgrenzung von Teilaspekten des Körpererlebens in Forschung und Praxis [Consensus paper on the terminological differentiation of various aspect of body experience]. *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie*, 55(3-4), 183–190. <https://doi.org/10.1055/s-2004-834551>
- Rupp, R., Dold, C. & Bucksch, J. (2020). *Bewegte Hochschullehre*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30572-7>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schenk, S. & Karcher, M. (Hrsg.). (2018). *Wittenberger Gespräche: Band 5. Überschreitungslogiken und die Grenzen des Humanen: (Neuro-)Enhancement – Kybernetik – Transhumanismus*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:3:2-122642>
- Schmidtke, A. (2008). *Körper und Erziehung in historischer Perspektive: Theorien, Befunde, und methodische Zugänge – ein Forschungsüberblick*. GOEDOC, Dokumenten- und Publikationsserver der Georg-August-Universität Göttingen. <https://doi.org/10.3249/webdoc-1723>
- Schulz, W. (1988). Selbstständigkeit – Selbstbestimmung – Selbstverantwortung: Lernziele und Lehrziele in Schulen der Demokratie. *Pädagogik*, 1990(6), Artikel 42, 34–40.
- Sjøreth, Ø., Halvari, H., Gulli, V. F. & Kristiansen, R. (2009). The role of self-determination theory in explaining teachers' motivation to continue to use e-learning technology. *Computers & Education*, 53(4), 1177–1187. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.06.001>
- Stirnemann, D. (2015). Autonomie und Selbstständigkeit. In W. Strubereither (Hrsg.), *Klinische Psychologie bei Querschnittlähmung: Psychologische und psychotherapeutische Interventionen bei psychischen, somatischen und psychosozialen Folgen* (S. 703–708). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-7091-1601-2_74
- Strayer, D. L. & Johnston, W. A. (2001). Driven to distraction: dual-Task studies of simulated driving and conversing on a cellular telephone. *Psychological science*, 12(6), 462–466. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00386>
- Terhart, E. (1994). Schulkultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40. <https://doi.org/10.25656/01:11105> (Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 5, S. 685-699).
- van Petegem, S., Beyers, W., Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2012). On the association between adolescent autonomy and psychosocial functioning: examining decisional independence from a self-determination theory perspective. *Developmental psychology*, 48(1), 76–88. <https://doi.org/10.1037/a0025307>
- Waldschmidt, A. (2012). *Selbstbestimmung als Konstruktion*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93450-1>
- Walther, K. (2021). Körper und Gesundheit in gesundheitswissenschaftlicher Perspektive. In M. Wendler, S. Schache & K. Fischer (Hrsg.), *Multidisziplinäre Perspektiven auf Körper und Gesundheit* (S. 47–68). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32999-0_4
- Wehren, S. (2020). *Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5824>
- Wendler, M., Schache, S. & Fischer, K. (2021). *Multidisziplinäre Perspektiven auf Körper und Gesundheit*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32999-0>

- Winter, J., Cotton, D., Gavin, J. & Yorke, J. D. (2010). Effective e-learning? Multi-tasking, distractions and boundary management by graduate students in an online environment. *ALT-J*, 18(1), 71–83. <https://doi.org/10.1080/09687761003657598>
- Wulf, C. (2015). *Zur genese des sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual. Sozialtheorie*. Transcript-Verlag. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=4348011>

Autorin

Xavier, Charlotte | Pädagogische Hochschule Heidelberg |
Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg | E-Mail: xavier@ph-heidelberg.de |
ORCID-ID: 0009-0002-2442-9138

02 | *Marion Y. Schwehr und René Breiwe*

Organisierte Unterrichtskörper im schulischen Computerraum

Neuordnungen von Körpern im Spiegel von Digitalität

Zusammenfassung

Die Akteur:innen des Unterrichts verkörpern eine spezifische Ordnung und nutzen ihren Körper als Träger von sozialem und praktischem Wissen in Bezug auf diese Ordnung. Sie repräsentieren diese und internalisieren sie gleichzeitig. Doch inwiefern verändert sich die Organisation der Körper in einem Unterricht, der in einem von Digitalität geprägten Raum stattfindet? Der Beitrag untersucht empirisch körperlich-materielle Praktiken im Computerraum. Anhand eines ethnographischen Beobachtungsprotokolls werden Körperregime betrachtet, wobei sowohl traditionelle Raumordnungen als auch die Neuordnung von Körpern analysiert werden. Es wird eine Verwobenheit der Unterrichtskörper mit digitalen Artefakten sichtbar, durch die die (An-)Ordnung und die Praktiken der Körper strukturiert wird.

Schlüsselwörter: Unterrichtskörper, Computerraum, Ethnographie, Organisation, Digitalität

Organised teaching bodies in the school computer lab

Reorganisation of bodies in the context of digitality

Abstract

Classroom actors embody a specific order and use their bodies as carriers of social and practical knowledge concerning this order. They both represent and internalise this order. But to what extent does the organisation of bodies change in a classroom that takes place within a digital context? This article empirically analyzes bodily-material practices in the computer lab. Using an ethnographic observation protocol, body regimes are observed, analyzing both traditional spatial orders and the reorganisation of bodies. An interweaving of classroom bodies with digital artefacts becomes apparent, through which the order and practices of bodies are structured.

Keywords: Teaching Bodies, Computer lab, Ethnography, Organisation, Digitality

1 Einleitung

Dass schulische Erziehung und Bildung auch den Körper betreffen, ist keine neue pädagogische Erkenntnis: Die Erziehungswissenschaft betrachtet Schule seit langem als einen Ort, an dem die Körper der Schüler:innen (und in unserem Fall auch der Lehrkräfte) in bestimmter Weise geformt werden und postuliert mit Blick auf historische und aktuelle Prozesse der Schulentwicklung ein Verständnis von Schule als Körpergeschehen (vgl. Rabenstein, 2010). In soziologischen Theorien hat in den letzten Jahren eine Wende zum Körperlichen stattgefunden, die als *body turn*, *practical turn* oder *corporeal turn* bezeichnet wird und in Ansätzen eine Körpersoziologie (auch im Schulkontext) hervorgebracht hat (u. a. Keller & Meuser, 2011; Langer, 2008). Diese greift vor allem auf praxistheoretische Ansätze zurück, in denen Körperlichkeit als wesentliches Merkmal allen sozialen Geschehens in den Vordergrund gerückt wird, wobei das Soziale als „verkörpertes Vollzugsgeschehen“ (Alkemeyer, 2015, S. 476) verstanden wird. In einigen sportdidaktischen Arbeiten steht darüber hinaus der Körper im Mittelpunkt der Betrachtung, so z. B. in der Auseinandersetzung mit Geschlechterdifferenzen (u. a. Böhlke et al., 2022) oder der sozialen Konstruktion von Leistung (u. a. Mummelthey et al., 2023). Auch in der Literatur- und Mediendidaktik sind Tendenzen erkennbar, die den Körper in den Fokus stellen und Körper u. a. in der Lesepraxis (Bertschi-Kaufmann et al., 2016) und als kulturelle Praktik mit Artefakten (Dietz, 2019) betrachten.

Des Weiteren ist Unterricht auf eine Reihe von schulischen Artefakten angewiesen, die zu seinem Vollzug beitragen: An den Tischen und Stühlen nehmen die Akteur:innen Platz, an der Tafel werden die Inhalte erklärt und verschriftlicht, bevor sie von den Schüler:innen handschriftlich in die Hefte geschrieben werden. Solche alltäglichen unterrichtlichen Praktiken mit Artefakten sind kulturell geformte, typisierte und „sozial ‚verstehbare‘ Bündel aus Aktivitäten“ (Reckwitz, 2003, S. 283, Herv. i. O.), die sich durch die Merkmale der Kollektivität, Materialität, lokalen Situiertheit, Temporalität, Körperlichkeit, Normativität und Öffentlichkeit auszeichnen (vgl. Schatzki, 2002).

Ein zentraler Bestandteil des alltäglichen Unterrichts sind also routinierte Praktiken. Dabei sind Ordnungen der Unterrichtskörper notwendig, um einen Unterrichtsablauf im sozialen Miteinander zu gewährleisten. Unterricht findet nicht „einfach statt“, weil er sich aus der didaktischen Planung der Lehrkraft von selbst ergibt, sondern wird von den Akteur:innen in sozialen Praktiken hergestellt. Neben didaktischen Konzepten zur Vermittlung und zum Erwerb von Fachinhalten tragen auch räumliche und körperliche Anordnungen bei (vgl. Breidenstein, 2010). So verkörpern Lehrkräfte und Schüler:innen im Voll-

zug des Unterrichts eine organisationspezifische Ordnung. Die Körper sind sowohl Mittel als auch Ziel von Lernprozessen, sie werden im Hinblick auf die Ordnung im Raum bewegt und eignen sich diese Ordnung, die aus spezifischen institutionalisierten Normen, Regeln und Anforderungen besteht, körperlich an. Unterricht findet also körperlich in Räumen statt, die speziell zu diesem Zweck mit Artefakten ausgestattet werden und als Funktionsräume (u. a. Hackl, 2017), materiale Zweckräume (vgl. Böhme, 2015) oder „Settings“ (Schatzki, 1996) betrachtet werden können.

Doch inwiefern verändert sich die Organisation der Körper in einem Unterricht, der nicht im alltäglichen Klassenraum stattfindet und wie ist diese unterrichtliche Körperlichkeit in dem von Digitalität geprägten Raum gekennzeichnet? Im Beitrag betrachten wir Unterricht, der im Computerraum stattfindet, d. h. in einem „Funktionsraum“, der sich von seiner (materiellen) Raum- und Körper(an)ordnung von einem alltäglichen Klassenraum unterscheidet und nur einem bestimmten Zweck dienen soll, nämlich dem computerzentrierten Unterricht. Raum verstehen wir als „relationale (An-)Ordnung von Körpern“ (Löw, 2001, S. 131). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden im Rahmen der beschriebenen theoretischen Grundlagen zunächst praxistheoretische Perspektiven des Körperbegriffs aufgegriffen und anschließend in Bezug zur Digitalität gesetzt. Auf der Basis eines ethnographischen Beobachtungsprotokolls wird im empirischen Teil dieses Beitrags den oben skizzierten Fragen nachgegangen. Unser Fokus richtet sich insbesondere auf kontrastierende Momente der Ordnung im alltäglichen Klassenraum und die Neuorganisation von Unterrichtskörpern im Kontext von Digitalität im Computerraum. Ein auf den Ergebnissen der empirischen Analyse basierendes Fazit schließt den Beitrag ab.

2 Theoretische Grundlagen: Praxistheoretische Perspektiven auf Körper und die Kultur der Digitalität

Im Fokus der theoretischen Grundlagen für unsere empirische Analyse steht ein praxistheoretisches Verständnis von Körper. Aus diesem Grund werden im Folgenden praxistheoretische Perspektiven auf Körper (in Schule und Unterricht) geworfen, ehe Bezüge zur Kultur der Digitalität hergestellt werden.

2.1 Praxistheoretische Perspektiven auf Körper

In den vergangenen Jahren sind Publikationen erschienen, die praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität auch für die Erziehungswissenschaft und die Medienpädagogik eröffnen (u. a. Bettinger, 2018;

Moldenhauer & Kuhlmann, 2021). Im medienpädagogischen Diskurs wird die Notwendigkeit betont, die Verbindung von medien- und praxistheoretischen Ansätzen zu untersuchen und die daraus resultierende analytische Stärke zu ermitteln (vgl. Bettinger & Hugger, 2020, S. 5). In diesem Kontext sind Arbeiten zu (sozialen) Praktiken im Medium des Digitalen bzw. zu „Medienpraktiken“ (z. B. Dang-Anh et al., 2017; Gießmann et al., 2019) sowie zum Zusammenspiel von Materialität und Medialität (Wieser, 2022) von großem Interesse. In der Soziologie wurde der physische Körper als *Träger sozialen und praktischen Wissens* lange Zeit nur am Rande behandelt. Über Körperpraktiken werden Identitäten, Wissen und Überzeugungen hergestellt, die für eine soziale Gemeinschaft lesbar sind (vgl. Gugutzer, 2006, S. 43). Über den Körper verorten wir uns in der sozialen Ordnung und reproduzieren diese Ordnungen durch andere körperliche Praktiken. Gesellschaftliche Strukturen, Werte, Normen, Technologien und Ideensysteme prägen somit bereits das Körperempfinden (ebd., S. 8).

Die praxistheoretische Perspektive ermöglicht die Analyse von *doing body* bzw. *doing things* und das Verstehen der dadurch erzeugten Strukturen (vgl. Göbel, 2017, S. 45). Schmidt (2017) betont, dass Praxistheorien die praktischen Fähigkeiten von Akteuren in den Vordergrund stellen, insbesondere ihre expressiven, sinnhaften und erlernten Körperbewegungen. Dadurch werden spezifische Kompetenz- und Aktivitätsweisen sozialisierter Körper sowie deren Koordinations-, Orientierungs- und Abstimmungsfähigkeiten im Zusammenspiel mit anderen Körpern sichtbar (vgl. ebd., S. 339). Der Körper ist demnach an praktisches Wissen gebunden und in körperlichen Routinen verankert, die Beteiligung von Körpern und Körperbewegungen an praktischen Vollzügen steht im Mittelpunkt (vgl. ebd., S. 338). Handelnde Subjekte werden unter diesen Prämissen als körperlich befähigte und handelnde Akteur:innen begriffen, soziale Praktiken als Zusammenspiel von geübten Körpern, gegenständlichen Artefakten, Dingen sowie sozio-materiellen und technischen Infrastrukturen (ebd.). Dabei wird davon ausgegangen, dass sich mentale Prozesse in körperlichen Bewegungen, Haltungen, Gesten und Verhaltensweisen manifestieren und in der Interaktion mit anderen Subjekten in graduellen Abstufungen beobachtet, registriert und ratifiziert werden können (vgl. ebd., S. 339). Für die Analysen von Goffman (u. a. 2001) ist das wechselseitige, aufeinander bezogene Handeln in Face-to-Face-Situationen gleichermaßen wichtig. Der Körper der handelnden Akteur:innen dient als Ausdrucksmittel, während der Körper des:der Anderen als Interpretationsfläche fungiert. Daher sind anwesende Körper zentral für Überlegungen zur Selbstpräsentation. Goffman geht von der Koprpresenz als Ausgangspunkt seiner Analysen und Beschreibungen aus.

Die Körper der Akteur:innen schaffen in der Ko-Präsenz unmittelbar soziale Situationen und sorgen so für eine tiefe Einbettung in die Interaktionsordnung (vgl. Goffman, 1974, S. 20).

Schatzki (2002) betrachtet *soziale Praktiken als ein Bündel von körperlichen Aktivitäten (doings und sayings)*, die einen relativ stabilen Zusammenhang bilden und so zusammen eine Praxis als Ganzes konstituieren. Jede Praxis hat eine materielle Basis, die als Tun oder Sagen selbst materiell ist, weil sie von interagierenden Akteur:innen mit menschlichen Sinnen wahrnehmbar ist (vgl. Reckwitz, 2008; Schatzki et al., 2001). Zum anderen binden die Handlungen und Aussagen die ausführenden Personen an materielle Objekte, ohne die die Praxis nicht ausgeübt werden könnte. Die Praxistheorie betrachtet das Subjekt als grundsätzlich materiell bedingt und verkörpert, der Körper gilt nicht mehr als vor aller Praxis gegebene Entität, sondern das Interesse gilt seiner Herstellung und Entstehung in Praktiken (vgl. Alkemeyer, 2018, S. 64). So versteht Reckwitz (2003) unter Praxistheorie ein „Bündel von Analyseansätzen“ (ebd., S. 282), die gemeinsam haben, dass sie soziale Ordnung aus sozialen Praktiken beschreiben. Ein praxeologischer Blick auf Sozialität ist demnach ein Blick auf die Hervorbringung des Sozialen im Handeln. Handeln wird als ein praktisches Wissen verstanden, das sowohl auf historische Bezüge verweist (im Sinne von Vergesellschaftung, vgl. Hillebrandt, 2014) als auch das Soziale immer wieder neu hervorbringt. Soziale Praktiken können demnach als „individuelle Handlungsvollzüge“ gefasst werden, „die in routinisierte Handlungsmuster eingebettet sind“ (Reckwitz, 2009, S. 173). Im Vordergrund steht das Kollektiv: Das Soziale ist das Ergebnis eines gemeinsamen praktischen Könnens (vgl. ebd., S. 289), welches wiederum die „Kollektivität von Verhaltensweisen“ hervorbringt. Kollektive Praktiken führen zu implizitem Wissen und ermöglichen gleichzeitig die Aneignung von Wissen. Praktiken manifestieren inkorporiertes, implizites, nicht unmittelbar explizierbares Wissen (als „knowing how“). Hierbei wird deutlich, dass soziale Praktiken nicht erst durch Motive, Pläne oder Absichten ausgelöst werden, sondern immer schon durch kompetente Körper vollzogen und aufrechterhalten werden (vgl. Schmidt, 2017, S. 338). Eine Schlüsselstellung nimmt dabei die Materialität von Praktiken ein (ebd., S. 290). Die Betonung der Materialität weist darauf hin, dass Praktiken körperliche Bewegungen und eine Art und Weise des Umgangs von Menschen mit anderen Menschen, aber auch mit Dingen sind. Sie werden als „die kleinste Einheit des Sozialen“ verstanden, die aus bestimmten routinisierten Bewegungen und Körpertätigkeiten besteht (Reckwitz, 2003, S. 290). Insbesondere Papier, Kleidung und technische Geräte werden als am Vollzug von (Lehr-)Praktiken beteiligt beschrieben (vgl. Alkemeyer et al., 2015, S. 24).

In der Praxistheorie sind zudem Artefakte bedeutsam. Diese werden als Dinge bezeichnet, die Teil einer (unterrichtlichen) Praxis sind. Dinge sind keine Determinanten oder Prothesen der Praxis (vgl. Reckwitz, 2003, S. 291), vielmehr entsteht im sinnhaften Gebrauch des Artefakts neben dem Körper und dem verwendeten Artefakt eine dritte Einheit, die als hybride Verbindung von Mensch und Ding eine eigene Entität darstellt (ebd. S. 291; Hillebrandt, 2014, S. 17). Gemäß der Akteur-Netzwerk-Theorie, wie sie insbesondere von Latour (2007) ausgearbeitet wurde, sind die Assoziationen der an einer Praxis beteiligten Entitäten als Kollektive zu verstehen, die flach und nicht hierarchisch organisiert sind (vgl. ebd., S. 413). Dies ergibt sich notwendigerweise aus der Subjektlosigkeit der Praxis: Wenn es kein reflexiv handlungsfähiges Subjekt gibt, das seine Praktiken vollständig bewusst und intentional ausführt, stehen der Aufforderungscharakter des Artefakts und die individuelle Volition gleichberechtigt nebeneinander und gehen gemeinsam in der Praxis des sich konstituierenden Kollektivs aus Körper und Artefakt auf (vgl. ebd., S. 370). Für den Unterricht mit digitalen Medien ergeben sich aus praxistheoretischer Perspektive spezifische Folgerungen: Praktiken mit digitalen Medien sind körperlich-materielles Handeln.

So fungiert der *Körper in Schule und Unterricht* als Träger und Vermittler einer symbolischen Ordnung. Diese wird durch institutionalisierte Normen, Regeln und kulturell geformtes sowie tradiertes Wissen wirksam. In einer diskurszentrierten Institution wie der Schule vollziehen sich die körperlichen Praktiken und Bewegungen der Akteur:innen als „stille Prozesse“: wortlos, unartikuliert und analphabetisch (vgl. Hirschauer, 2001, S. 430). Verkörperung bezieht sich in diesem Zusammenhang auf einen doppelten Prozess: Der Prozess der Performanz ist zugleich auch ein Prozess der Einverleibung. Unterricht ist ein Geschehen, in dem ein soziales Regelsystem immer wieder rekurriert und vollzogen wird, z. B. durch Interaktions- und Kommunikationsregeln, durch Rituale und didaktische Routinen, mit deren Hilfe Unterricht immer wieder neu hergestellt und geordnet wird (vgl. Kalthoff & Kelle, 2000). Nicht nur sprachliche Äußerungen, sondern auch körperliche Praktiken der schulischen Akteur:innen wie Gesten, Blicke, Haltungen und Bewegungen im Raum können Instrumente darstellen, um dieses Ordnungsgefüge im Unterricht umzusetzen. Die soziale Ordnung des Unterrichts wird von den schulischen Akteur:innen verkörpert, indem sie ihre Körper funktional und medial im Sinne der Ordnung, die sie darstellen, handhaben (vgl. Fankhauser & Kaspar, 2017). Gleichzeitig internalisieren sie im Akt der Aufführung diese Ordnung. Durch den Körper und die äußere Erscheinung wird die organisationsbezogene Struktur im Unterricht erlebbar und beobachtbar. Sie zeigt sich sowohl in ihrer einschränkenden als auch verformenden Wirkung.

2.2 Körper in der Kultur der Digitalität

Perspektiven, die digitale Medien lediglich als Werkzeuge für den Unterricht verstehen und Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung mit dem Austausch von Werkzeugen verwechseln, greifen zu kurz (vgl. Krommer, 2021, S. 58). Mit der Digitalisierung entsteht eine technische Infrastruktur, die einen neuen, von digitalen Medien geprägten Möglichkeitsraum konstituiert und als „Kultur der Digitalität“ bezeichnet werden kann (vgl. Stalder, 2021, S. 4). Stalder differenziert zwischen Digitalität und Digitalisierung. Er versteht Digitalisierung als die Ausweitung des Einsatzes digitaler Technologien, d. h. als einen (langfristigen) Prozess, der jedoch keinesfalls auf technische Aspekte reduziert werden sollte. Vielmehr ist er verwoben mit einer umfassenden Transformation von Praktiken und kulturellen Ordnungen. Diese Ordnungen sind in der Kultur der Digitalität nach Stalder (2019) von drei Grundformen gekennzeichnet: Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität. Referentialität bezieht sich auf die produktive Einbindung in unendliche Referenzrahmen. Gemeinschaftlichkeit zielt auf das Entstehen gemeinschaftlicher Formationen als Ausdruck kollektiver Einbindungen und einem vernetzten Individualismus. Algorithmizität beschreibt automatisierte Entscheidungsverfahren als Basis für singuläres und gemeinschaftliches Handeln im digitalen Kontext. So ermöglichen digital vernetzte Infrastrukturen Verbindungen zwischen Menschen und Objekten, prägen diese und durchdringen die Gesellschaft als Ganzes (ebd.). Mit dem Übergang von der Buchkultur zur digitalen Kultur verändern sich dementsprechend auch die zu vermittelnden Kulturtechniken sowie die Art und Weise der Wissensvermittlung und -aneignung (ebd.). So kann beispielsweise die Kulturtechnik des Schreibens nur mit einem Stift oder einer Tastatur oder per KI promptgesteuert ausgeführt werden. Diese Schreibwerkzeuge sind technische Erfindungen des Menschen, die sich als kulturelle Praktiken in bestimmten Umgebungen etabliert und bewährt haben. Sie sind jedoch veränderbar und werden neuen Gegebenheiten und Strukturen angepasst, auf die sich der Körper physisch und reflexiv bezieht (vgl. Mauss, 1989).

In der Kultur der Digitalität können sich demnach auch die Unterrichtssituationen in den Schulen durch die Entkoppelung der Lernsituationen von Zeit und Raum und durch die Schaffung von Anreizen für individualisiertes und selbst organisiertes Lernen verändern (vgl. Breiwe et al., 2023). Daher ermöglichen die neuen digitalen Artefakte nicht nur neue körperliche Formen der Teilnahme am Unterricht, sondern können auch als widerspenstig empfunden werden oder die unterrichtliche Ordnung gefährden.

3 Empirische Analyse: Organisierte Unterrichtskörper in räumlicher Anordnung

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Frage, welche Rolle Körperlichkeit im Unterricht, der aufgrund seiner räumlichen Verortung im Computerraum in gewisser Weise von Digitalität geprägt ist, einnimmt und inwiefern sich die Bedeutung von Körperlichkeit verändert. Im Folgenden wird eine Unterrichtseinheit vorgestellt, die im alltäglichen Klassenraum startet und sich dann in einen Computerraum verlagert. Die Sequenzen stammen aus einem ethnographischen Beobachtungsprotokoll einer siebten Klasse im Fach Deutsch. In dieser Unterrichtseinheit lernen die Schüler:innen mithilfe einer digitalen Pinnwand kollaborativ in Teamarbeit. Die Daten stammen aus dem Forschungsprojekt UDIN (vgl. Racherbäumer et al. 2020), in dem Lehrer:innen, Forscher:innen und Lehramtsstudierende gemeinsam digitale Unterrichtsettings entwickelt und erprobt haben.

Ein ethnographisches Teilprojekt untersucht, wie in diesen Settings soziale Ordnung hergestellt und aufrechterhalten wird. Der ethnographische Zugang wurde gewählt, da er auf der empirischen Erforschung von sozialem Handeln, Lebenswelten und Praktiken durch Beobachtung im Untersuchungsfeld beruht (vgl. Pofertl & Schröer, 2022, S. 1). Dabei wurde der Blick auf das gemeinsame Handeln von Schüler:innen und Lehrkräften im Unterricht mit digitalen Medien gerichtet. Unterricht in einer Kultur der Digitalität wird so als Praxis eigener, von den Akteur:innen hergestellter Ordnung fassbar und beobachtbar (Kanwischer & Gryl, 2022). Im Folgenden werden Sequenzen aus einem Beobachtungsprotokoll herangezogen, das 2021 aus ethnographischen Feldnotizen entstanden ist.¹ Dieses Protokoll wurde aus einer Vielzahl von Protokollen aufgrund einer Fokussierung auf Körperlichkeit im Unterricht ausgewählt, die in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie (Strauss & Corbin, 1996) ausgewertet wurden. In einem ersten Schritt wurden die Protokolle nach sogenannten „rich points“ (Agar, 2006) durchsucht. Hierbei handelt es sich um mögliche thematische Fokussierungen, die in der Feldforschung weiterverfolgt und vertieft wurden.² In einem ersten Schritt wurden aus den Beschreibungen

- 1 Das Protokoll entstand gemäß dem ethnographischen Forschungsansätzen (Reh, 2012) durch eine Ethnologin unmittelbar während der Beobachtung und wurde im Nachgang im reflexiven Prozess weiterbearbeitet.
- 2 Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf die Analyse ausgewählter Protokollausschnitte mit dem Ziel, die Veränderungen in der Organisation des Körpers außerhalb des alltäglichen Klassenzimmers zu ergründen. In Bezug auf den Computerraum in der Schule erfolgt gegenwärtig eine Untersuchung der Bedeutung von Körperlichkeit im Unterricht.

induktiv passende Begriffe gebildet, die dann zu Codes zusammengefasst wurden. Anschließend wurden die Daten axial kodiert und die entsprechenden Codes zueinander in Beziehung gesetzt. Auf dieser Basis werden im Folgenden exemplarisch aussagekräftige Sequenzen im Sinne des „theoretical sampling“ (ebd., S. 148) präsentiert. Die Ausschnitte stehen für eine Kernkategorie mit dem Arbeitstitel *Körper-Regime (im Unterricht mit digitalen Medien)* und beziehen sich auf die körperlichen Anordnungen im Unterricht (mit digitalen Medien) (vgl. auch Schwehr & Breiwe, i.D.).

Um die Konstitution von Körpern und deren Bedeutung für die Unterrichtssituation zu erfassen, ist ein Blick auf die traditionelle räumliche Anordnung von Körpern im Klassenraum hilfreich. So wird zunächst das Eintreffen im Klassenraum betrachtet (3.1). Dabei bietet sich der Unterrichtsbeginn bzw. der Übergang von der Pause in den Unterricht für die Beobachtung von Unterrichtskörpern in ihrer Konstitution an. Der eigentliche Unterricht findet in unserem Fall anschließend in einem Computerraum statt, der sich materiell und räumlich vom Klassenraum unterscheidet. So werden anschließend Formen der Neu- bzw. Umordnung der Unterrichtskörper in diesem, von Digitalität geprägten Raum aufgezeigt (3.2ff.).

3.1 Der Stundenbeginn: traditionelle Körperordnungen im alltäglichen Klassenraum

Die folgende Sequenz befindet sich in der „Schwellenphase“ (Göhlich & Wagner-Willi, 2001, S. 120) zwischen dem Sammeln der Schüler:innen im Flur und dem Unterrichtsbeginn:

Im Gang angekommen, warten bereits die S*. LK öffnet die Tür und betritt das Klassenzimmer. Nachdem sich die S* auf ihre Plätze gesetzt haben, stellt sich LK vor die Klasse an die Tafel. LK verkündet, dass die S* heute keine Taschen brauchen, da sie im Computerraum arbeiten werden. Die Freude ist scheinbar groß, denn die Gesichter der S* strahlen, als sie erfahren haben, dass sie heute nicht im Klassenzimmer bleiben, sondern in den Computerraum gehen. Nachdem LK einige Verhaltensregeln erklärt hat, stellen sich die S* in Zweierreihen auf dem Flur auf, um mit uns in den Computerraum (der sich in einem anderen Gebäude befindet) zu gehen. Die Aufstellung der S* dauert eine Weile und LK muss einige S* ermahnen, sich ruhig und ohne Diskussion aufzustellen.

In dieser Sequenz wird die Herstellung des Unterrichtskörpers im Klassenraum beschrieben. Deutlich wird der rituelle und routinierte Charakter, wenn die Schüler:innen über die Türschwelle in den Klassenraum gehen, sich zu den Tischen und Stühlen bewegen und damit ihre Rolle als Unterrichtskörper in einer festgelegten Sitzordnung einnehmen. Es zeigt sich, dass die Unterrichts-

bereitschaft durch eine bestimmte Handlungsabfolge innerhalb eines Körper-Raum-Regime hergestellt wird (vgl. Wagner-Willi, 2009, S. 155f.): Platz ansteuern, Platz nehmen und leise sein. Eng verbunden mit dieser Sitzhaltung ist eine bestimmte Anordnung von Körpern im Raum, die zueinander in Beziehung stehen. Zugleich vermittelt die Anordnung der Tische und Stühle eine starre Position im Raum, in der es sich zu positionieren gilt. Die Tische sind frontal ausgerichtet, ähnlich der üblichen Parzellierung einer Schulklasse, in der alle Schüler:innen mit ihren Körpern auf die Tafel, den Ort des „kollektiven Wissens“ der Klasse (Röhl, 2015, S. 172), ausgerichtet sind. Die Ausrichtung der Schüler:innenkörper stellt sich als eine auf die Lehrkraft ausgerichtete Raumordnung dar, die „die Aufmerksamkeit aller Lernenden gleichermaßen nach vorne, auf den Aktionsraum des/der Lehrenden [lenken und damit] als Basis für lehrerzentrierten Unterricht [dient]“ (Schönig & Schmidlein-Mauderer, 2013, S. 125).

Das (erwartete) stille Sitzen auf dem Stuhl kann nach Mauss (1989) als „Körpertechnik“ verstanden werden, die eine kulturell systematisch hergestellte und funktionale Körperhaltung zur Folge hat. Im Unterricht wird davon ausgegangen, dass die Schüler:innen diese Grundhaltung zu Beginn des Unterrichts hinreichend eingeübt haben. Sie kann deshalb als selbstverständliche und unhinterfragte Routine bezeichnet werden.

Währenddessen positioniert sich die Lehrkraft im Raum. Der Platz an der Tafel dient der Lehrkraft als „Bühne“, um die Ordnung im Unterricht herzustellen und für alle sichtbar körperlich präsent zu werden. Indem sie eine Position vor der Tafel einnimmt, zu der die Tische und Stühle des Klassenraums (und nun auch die Körper der Schüler:innen) ausgerichtet sind, hebt sie sich deutlich von den sitzenden Körpern ab. Sie signalisiert: Ich habe eine Ankündigung für alle. Erst wenn die Körper der Schüler:innen auf ihren Plätzen sitzen und sich diszipliniert haben (leise sind), kann der Unterricht beginnen. Dies zeigt die Körperpraxis der Lehrkraft, die vor der Tafel steht und performativ dazu auffordert, in einer bestimmten Weise zu reagieren. Die Ankündigungen sind also ritualisiert, die Lehrkraft stellt sich vor die Tafel, um den Ablauf der heutigen Stunde zu erläutern.

3.2 Der Bruch: die Neuordnung von Unterrichtskörpern

Nach der Ankündigung, dass der Unterricht heute nicht im Klassenraum, sondern im Computerraum stattfinden wird, sind die Gesichter der Schüler:innen „strahlend“ (s. o.). Dann werden die Verhaltensregeln für den heutigen Ablauf geklärt. Um gemeinsam durch das Schulgebäude gehen zu dürfen, müssen sich die Schüler:innenkörper in Zweierreihen aufstellen (lassen). Das Aufstellen

hat dabei den Charakter eines militärischen Rituals und einer disziplinierenden Handlung: Es verweist auf eine Regelpraxis, die auf die Integration der Schüler:innen in eine soziale Ordnung abzielt und in der Disziplinierung der Körper, die es den Lehrkräften dadurch ermöglicht, die Klasse als homogenen, leicht handhabbaren „Lernkörper“ (Amann & Mohn, 2006, S. 3) zu konstruieren, der einen „störungsfreien“ Gang zum Computerraum ermöglicht. Jede (körperliche) Abweichung von der geltenden Regel wird von der Lehrkraft als Störfaktor bewertet, was sich in der Ermahnung der Schüler:innen zeigt, die sich nicht ordnen lassen wollen.

Was dieses Körperregime auszeichnet und inwiefern es räumlich und zugleich sozial geprägt ist (vgl. Bourdieu, 1985), zeigen die folgenden Sequenzen, die nicht in einem alltäglichen Klassenzimmer stattfinden. So müssen sich die Schüler:innen beim Betreten des Computerraums zunächst im Raum zurechtfinden. Eine neue Sitzordnung muss gefunden und Zweiergruppen gebildet werden:

Nachdem wir im Computerraum angekommen sind, setze ich mich ans Fenster. Die 27 S* verteilen sich auf die Plätze, zu zweit an einem Computer (es sind nicht genügend Computer vorhanden). Die Tische im Computerraum sind in Form eines „Hufeisens“ angeordnet. Es dauert eine Weile, bis sich die S* in Zweierteams gefunden und zu den Computern gesetzt haben. LK hat sich vor die Tafel gestellt und erklärt trotz des erhöhten Geräuschpegels im Klassenzimmer, was in dieser Stunde erarbeitet werden soll.

Die Schüler:innen mit ihren ungeordneten Körpern müssen sich also selbst zu den Computern ordnen. Da nicht genügend Computer für alle Schüler:innen vorhanden sind, sollen sie sich selbstständig zu zweit an einem Computer platzieren. Die Anordnung der Stühle, Tische und Computer ergibt zusammen eine U-Form, die eine potentiell permanente Sichtbarkeit ermöglicht (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Sitzordnung im Computerraum, (eigene Darstellung auf Basis einer Skizze aus dem Beobachtungsprotokoll)

Die Lehrkraft hat im Gegensatz zu ihrem gewohnten Klassenzimmer zwar keinen festen Tisch oder ein festes Pult, nutzt aber die Tafel als Aufstellungsort für den Lehrkörper, um – analog zum Klassenzimmer – hierarchisch geordnet den sitzenden Unterrichtskörpern Anweisungen zu geben.

Diese Praxis dient als „rituelles Signal“ (Wagner-Willi, 2009, S. 154) der Lehrkraft, um einen bevorstehenden Szenenwechsel zu antizipieren und ihre aktuelle Rahmung (vgl. Goffman, 1977) an das bevorstehende Ereignis „Unterricht am Computer“ anzupassen. Ziel ist es, die (gewohnte) Herstellung von Ordnung im Unterricht zu unterstützen. Der Tafelraum wird so zur „Bühne institutioneller Autorität“ (Göhlich & Wagner-Willi, 2001, S. 152).

3.3 Unterricht im Computerraum: (Veränderte) Körperbewegungen der Lehrkraft

In den folgenden Sequenzen werden die Körperbewegungen der Lehrkraft im Computerraum nachgezeichnet:

Ich schaue mich im Raum um und beobachte LK, die den Raum durchquert und die Aktivitäten der S* beobachtet. Es fällt jedoch auf, dass Unruhe entsteht, wenn sie sich auf der anderen Seite des Raums befindet.

Während die Schüler:innen Sitzplätzen zugeordnet sind, geht die Lehrkraft durch den Raum, sie unternimmt „Kontrollg[ä]ng[e]“ (Leicht, 2021, S. 344). Sie bleibt bei einigen Schüler:innen stehen, um auf ihre Bildschirme zu schauen und ihre Arbeit zu beobachten. Sie bleibt aufrecht und blickt von oben auf die Bildschirme der sitzenden Schüler:innen herab. Hier zeigt sich eine spezifische Nähe: Durch ihre Präsenz schafft sie eine bestimmte körperliche Haltung, nämlich die Positionierung hinter ihrem Rücken (vgl. Abb. 1). Für die Schüler:innen kann diese Körperposition als „schwer einschätzbare Gefahr im Rücken“ interpretiert werden, denn eine Reaktion der (kontrollierenden) Lehrkraft kann nicht von dem Gesicht der Schüler:innen, hinter denen sich die Lehrkraft gerade bewegt, abgelesen werden. Für die Lehrkraft bietet eine solche Perspektive Vorteile: Sie kann auf den Bildschirmen der Schüler:innen und somit die Arbeitsproduktivität sehen und erkennt, wie sie mit Tastatur und Maus umgehen. Dabei behält sie auch die Klasse im Blick. Durch ihre körperliche Präsenz konstituiert sich die Lehrkraft somit als Kontrolle. In dieser Sequenz diszipliniert die Lehrkraft das Schüler:innenverhalten nonverbal. Das bedeutet, dass die Lehrkraft Körperpraktiken und damit verbundene Signale einsetzt, um ihre Präsenz und Aufmerksamkeit zu demonstrieren und die Schüler:innen zur Ruhe bzw. zur Erledigung der Aufgaben aufzufordern.

Die Bewegungen des Lehrkörpers im Raum symbolisieren gleichzeitig das stete Angebot als Hilfe bzw. dienen der konkreten Unterstützung von Schüler:innen:

LK kommt an den Tisch gelaufen und fragt, ob sie helfen kann. Die S* drehen sich zu ihr um und LK sagt, dass sie etwas Vernünftiges schreiben sollen. Die Schülerin löscht die Worte „bling bling“. LK kniet sich neben die beiden S* und erklärt ihnen, wie sie vorgehen könnten, um das Gedicht zu schreiben.

Die Lehrkraft bemerkt Schüler:innen, die offensichtlich nicht so arbeiten, wie sie es sich wünscht, und begibt sich zu ihnen an den Tisch. Da sich die Lehrkraft hinter den Schüler:innen befindet, müssen sich diese umdrehen, um sie ansehen zu können. Nach der Aufforderung an die Schüler:innen, einen „vernünftigen“ Text zu schreiben, beginnt die Schülerin aktiv an der Tastatur zu arbeiten und löscht „unvernünftige“ Wörter („bling, bling“) aus dem Dokument. In dieser Sequenz tritt der Bildschirm als „Präsentationsfläche“ (Schmidt & Leicht, 2021, S. 8) hervor, denn mit dem Kontrollieren und der Bitte zur Korrektur rückt der Bildschirm von der Position einer Arbeitsfläche in die einer gleichzeitigen Präsentationsfläche. Die Lehrkraft kniet sich anschließend zu den Schüler:innen und befindet sich somit körperlich auf Augenhöhe. Hier erfolgt eine symbolische Annäherung der Körper mit Blick auf die (gleiche) Augenhöhe. Gleichzeitig erfolgt durch das körperliche „Abtauchen“ auf Höhe der Körper der Schüler:innen implizit die körperliche Botschaft gegenüber den übrigen Schüler:innen, dass die Lehrkraft in diesem Moment nicht „im Kontrollmodus“, d. h. körperlich sichtbar für und über den Körpern der Schüler:innen, unterwegs ist.

Die Körperpraktiken der Lehrkraft beeinflussen und gestalten somit die Ordnung des Unterrichts: Durch ihre körperliche Präsenz wird die Schülerin an der Tastatur aufgefordert, Wörter zu löschen. Dies zeigt sich auch in ihrer Positionierung, wie sie sich hinter den Tischen bewegt, um auf die Bildschirme zu schauen, auf die Schüler:innen zugeht und deren Arbeiten kontrolliert oder sich von ihnen entfernt. Die Körper von Schüler:innen und Lehrkräften sowie die Artefakte sind Teil dieser Praktiken und somit „Partizipanten“ (Hirschauer, 2004, S. 74) und permanent in das Geschehen involviert.

In der Zwischenzeit hat sich LK an einen S*rechner gesetzt und tippt. Die S* stehen hinter ihr und beobachten.

In dieser Sequenz wird die Körperordnung der Lehrkraft und der Schüler:innen umgedreht. Das Setzen auf einen Schüler:innenstuhl verdeutlicht zugleich zweierlei: Zum einen besitzt es eine gewisse symbolische Bedeutung, wenn sich die Lehrkraft auf diese Weise, in dem Moment des Platznehmens, den

Raum der Schüler:innen aneignet. Dabei evoziert der Computer eine bestimmte körperliche Haltung, nämlich das Sitzen auf einem Stuhl. Für einen Moment wechseln Schüler:innen und Lehrkraft somit körperlich die Haltung und Perspektive, jedoch nicht ihre Rollen. Denn die Lehrkraft bleibt in der Rolle der Lehrenden, während die Schüler:innen körperlich unter- bzw. hintergeordnet zuschauen müssen.

3.4 Unterricht im Computerraum: Unterrichtskörper im Spiegel von Digitalität

Mit Beginn des eigentlichen Unterrichts wird deutlich, dass der Unterricht im Computerraum von medienbezogenen Kulturtechniken geprägt ist: die Schüler:innen sitzen an einem Tisch, umgeben von Maus, Bildschirm und Tastatur.

3.4.1 Körper und Maus

An einem Sitzplatz in einem Computerraum positionieren die Schüler:innen nicht nur ihre Körper, sondern markieren hiermit auch Rangordnungen. Dabei kommt der Positionierung vor der Maus eine machtvolle Ressource zu:

Ich kann häufiger S* beobachten, die ihre Plätze tauschen, um die Bedienung der Maus zu wechseln. Die beiden S* sprechen sich ab und zu ab, welches Wort sie anklicken wollen. In den meisten Fällen entscheidet jedoch S* an der Maus.

Die Rangordnung wird deutlich, indem ein Platz die Bedienung von Maus (und Tastatur) ermöglicht und somit die Entscheidungshoheit über die Bedienung des PCs, weil sich zum einen die Maus rechts befindet (die beobachteten Schüler:innen sind rechtshändig) und so eine angenehme Armposition eingenommen werden kann. Der jeweils andere Platz erfordert, dass die Schüler:innen eine Körperhaltung einnehmen, bei der sie den Arm ausstrecken müssen, um die Maus zu bedienen. Die Schüler:innen auf dem zweiten Platz geraten somit in die Rolle der passiven Zuschauer:innen, die den anderen (zumindest zeitweise) die Bühne überlässt. Denn zentral für die Nutzung der digitalen Pinnwand (Anklicken von Antworten) ist die Bedienung der Maus per Handbewegung.

3.4.2 Körper und Bildschirm

Eine weitere verwendete Anwendung hat die Form des Spiels „Wer wird Millionär?“. Die Art der Fragestellung führt zu anderen körperlichen Tätigkeiten:

Die S* vor mir haben immer noch die ‚Wer wird Millionär‘-App geöffnet und klatschen die Wörter ab, um das Reimschema herauszufinden. Nachdem sie die Antwort angeklickt haben, verlieren sie die Runde aufgrund einer falschen Antwort. Ein Schüler schlägt (scheinbar) frustriert auf den Tisch.

Die Schüler:innen, die Teil von spezifischen Praktiken-Materialitäten-Arrangements (vgl. Schatzki, 2016, S. 33) sind, sitzen vor dem Bildschirm und klatschen spielerisch und rhythmisch, um herauszufinden, welche Antwort die richtige ist. Das Klatschen ist hier nicht explizit Teil der Aufgabenstellung, sondern wird von den Schüler:innen rituell und eigenständig als Form der Lösungsfindung eingesetzt. Im Vollzug der Praktik „Klatschen“ wird das Wissen über die Bewegung des Körpers zur Aufführung gebracht. Der Körper, der die Ausführung dieser Tätigkeiten beherrscht, hat (zuvor im Unterricht) gelernt „auf eine bestimmte Art und Weise Körper zu sein“ (Reckwitz, 2003, S. 290). Erlerntes, körperlich verankertes Praxiswissen kann zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen Kontexten aufgeführt, wiederholt und routinisiert werden (ebd.). Durch das gemeinsame Sprechen und Klatschen wird deutlich, wie Sprache und körperlicher Ausdruck miteinander interagieren. Die scheinbare Frustration des Schülers über die falsche Antwort wird körperlich ausgedrückt, indem er auf den Tisch schlägt.

Die materielle Ebene der Praktiken zeigt sich nicht nur in ihrer körperlichen Performanz, sondern auch in der Integration von Bildschirmen als Teil sozialer Praktiken. Bildschirme werden hier im Unterricht zu „Mittlern des Wissens“ (Kalthoff, 2014, S. 872), indem sie auf die relevanten und zu lernenden Inhalte verweisen, diese darstellen und/oder speichern, aber auch die Antworten der Schüler:innen auf ihre Richtigkeit überprüfen. Sie sind nicht passiv oder neutral, vielmehr greifen sie in die Prozesse von Vermittlung und Darstellung ein und gestalten diese mit (vgl. Alkemeyer et al., 2015, S. 24f.). Wie der Körper, so sind auch sie somit Akteure sozialer Prozesse, indem sie Teil der Praktiken werden (vgl. Hirschauer, 2004, S. 74). Der „sinnhafte *Gebrauch*“ (Reckwitz, 2003, S. 291, Hervorh. i.O.) von Artefakten ist Ausdruck des Verständnisses der Schüler:innen von Praktiken. Wenn Schüler:innen soziale Praktiken als „skillful performance“ (ebd.) aufführen, vermitteln sie auch ein Verständnis ihrer Tätigkeit für ihre Umgebung, indem die Praktik in ihrer körperlich-dinglichen Aufführung für andere lesbar wird. Zusätzlich ermöglicht die materielle Dimension sozialer Praktiken ihre „Reproduktivität in der Zeit

und im Raum“ (ebd.). Durch den Erwerb von Praktiken (Reimschema) lernen die Schüler:innen, ihren Körper auf eine bestimmte (regelmäßige) und gekonnte Art und Weise zu bewegen und zu aktivieren. Also auf eine bestimmte Art und Weise Körper zu „sein“.

3.4.3 Körper und Tastatur

Eine andere Anwendung verlangt das Schreiben mit den Fingern auf der Tastatur.

Die Schüler:innen rechts vor mir haben einen Lückentext geöffnet. Eine Schülerin tippt und fragt den Mitschüler nach der Rechtschreibung. Getippt wird mit einem Finger. Anschließend wird der Button „Kontrolle“ gedrückt und einige Wörter werden rot, andere grün umrandet.

Die Aufgabe in Form eines Lückentextes verlangt nun, dass die Schüler:innen mit ihren Fingern bzw. mit einem Finger die richtigen Buchstaben auf der Tastatur drücken, damit auf dem Bildschirm und in der Anwendung Wörter und Sätze entstehen. Körper (Steuerung des Fingers zum Tippen) und Technik (Erscheinen der Antworten inkl. der farblich codierten Rückmeldungen) sind miteinander verwoben. Die Tastatur gibt dabei durch die statische Anordnung der Buchstaben und Zeichen die Körperbewegungen vor. Gleichzeitig ist (routiniertes) Wissen erforderlich, um die Technik körperlich korrekt bedienen zu können.

3.5 Unerwünschte und erwünschte Körperbewegungen der Schüler:innen im Computerraum

Während die Schüler:innen in Gruppen am Computer Aufgaben bearbeiten sollen, sitzen sie auf Stühlen, auf denen sie (grundsätzlich) auch sitzen bleiben sollen. Dennoch kommt es im Unterricht immer wieder zu Szenen der körperlichen Bewegung, die seitens der Lehrkraft bzw. der Mitschüler:innen als unerwünscht oder erwünscht charakterisiert werden.

3.5.1 Unerwünschte Körperbewegungen: Territoriale Übergriffe

Ich setze mich auf und bemerke, dass auch die beiden S* vor mir „Wer wird Millionär“ spielen. Während einer der beiden S* die Fragen beantwortet, tippt der andere auf der Tastatur der Nachbargruppe und lacht. Die Nachbargruppe scheint genervt zu sein und bittet ihn, damit aufzuhören.

Der Schüler, der nicht über eine eigene Maus und damit über die Kontrolle über den Computer verfügt, „tippt“ auf der Tastatur einer anderen Gruppe.

Die Schüler:innen sitzen nebeneinander, so dass sie mit einer leichten Kopf- bewegung permanent auf dem Bildschirm sehen können, was die andere Gruppe macht. In diesem Fall ermöglicht die Anordnung der Tische, Bildschirme und Tastaturen im Computerraum dem Schüler, den „persönlichen Raum“ (Goffman, 1974, S. 81) der Nachbargruppe zu betreten, es kommt hier zu einer Form der „territorialer Überschreitung“ (Goffman, 1982, S. 81). Schüler:innen können so durch ihre Tätigkeiten sowie durch die Benutzung von Objekten einen „Benutzungsraum“ (ebd., S. 62) markieren, der sich auf den Bereich der jeweils anderen Gruppe erstrecken kann. Der:die Schüler:in nimmt durch seine bzw. ihre Körperaktivität verschiedene Räume ein. Er verlässt mit seinem Oberkörper, der durch die Anordnung der Stühle auf den Bildschirm vor ihm ausgerichtet ist, diese Position, um auf der Tastatur der anderen zu tippen, was von der anderen Gruppe als „Übergriff“ empfunden wird. Somit betritt er das „temporäre, situationelle Reservat“ (Breidenstein, 2006, S. 55; Goffman, 1974, S. 57).

Das Herstellen von körperlicher Nähe zu anderen bzw. in Richtung des Bildschirms anderer Gruppen kann in vielen Situationen beobachtet werden (s. u.). Diese Nähe kann sich in kleinen Bewegungen des Körpers (z. B. Drehen des Oberkörpers oder des Kopfes) zeigen. So ist im Unterricht im Computerraum zu beobachten, dass körperliche Nähe in Richtung Bildschirm vor allem dazu dient, zu sehen, was auf den Bildschirmen der anderen passiert. Im Rahmen dieser körperlichen Näherungsprozesse sind auch körperliche Bewegungen von Schüler:innen zu beobachten, die seitens der Lehrkraft als unerwünscht eingestuft werden:

Ein S* ist aufgestanden und schleicht sich an einen Mits* heran. LK bemerkt dies und ermahnt ihn, woraufhin er sich wieder hinsetzt.

Die Annäherung eines Schülers an einen Mitschüler wird seitens der Lehrkraft als ermahnungswürdig eingestuft, so dass diese Körperbewegung unterbunden wird. Die Einnahme des Sitzplatzes geht somit mit einem „Stillstellen der Körper“ (Falkenberg, 2013, S. 97) und einer Ausrichtung der Handlung auf den Bildschirm einher. Die Sitzordnung ist die Grundlage für ein geordnetes Sitzen und wird auch im Unterricht im Computerraum häufig von der Lehrkraft zur Schaffung einer ruhigen Arbeitsatmosphäre eingefordert.

3.5.2 Erwünschte Körperbewegungen: Territorial übergreifende Arbeitsgemeinschaften

Eine weitere Sequenz zeigt jedoch, dass körperliche Bewegung (Aufstehen) in Richtung anderer nicht immer diszipliniert wird. Hier zeigt sich, was möglicherweise ein „nützlicher Kommunikationskanal“ im Unterricht an den Computern sein kann:

An einem anderen Tisch stehen drei S* zusammen und schauen auf einen Bildschirm einer Zweiergruppe. Ich kann hören, dass sie mit einem Rätsel beschäftigt sind, denn sie diskutieren darüber, was sie (und damit ist konkret der Schüler an der Maus gemeint) eingeben möchten.

In dieser Sequenz haben sich drei Schüler:innen aus anderen Gruppen um einen Bildschirm versammelt, um gemeinsam mit der Gruppe vor dem Bildschirm ein Rätsel zu lösen. Die detaillierten Beobachtungen einzelner bzw. benachbart sitzender Schüler:innen verdeutlichen auch, dass die raum-körperliche Ordnung umkämpft ist, z. B. wenn befreundete Schüler:innen sich vor einem Bildschirm versammeln, um gemeinsam zu spielen. Die Körper der Schüler:innen sind auf den Bildschirm als Ort des Unterrichtsgeschehens gerichtet. Gemeinsam diskutieren sie, was sie bzw. die Person an der Maus in die Anwendung eingeben sollen. Diese Situation wird von der Lehrkraft nicht unterbunden. Die körperliche Nähe der Schüler:innen um den Bildschirm wird gestattet, da sie offensichtlich dem Zweck der Unterrichtseinheit dient. So kennzeichnen die Schüler:innenkörper zum einen den persönlichen Raum, zum anderen wird über eine körperliche Bezugnahme zu anderen eine „Beziehungsmarkierung“ (Goffman, 1982, S. 73) sichtbar, wodurch im Unterricht einem freundschaftlichen Verhältnis oder einer Arbeitsgemeinschaft zwischen Schüler:innen Ausdruck verliehen wird (vgl. Bennewitz & Meier, 2010; Breidenstein, 2006). Insgesamt ist deutlich geworden, dass Unterrichtskörper mit digitalen (Maus, Bildschirm, Tastatur) und analogen (Stuhl, Tisch) Artefakten verwoben sind und sowohl die räumliche (An-)Ordnung als auch die Praktiken der Lehr- und Lernkörper im Unterricht mit digitalen Medien zur Bildung spezifischer Körperregime führen.

4 Fazit

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit den Fragen, inwiefern sich die Organisation der Körper in einem Unterricht, der nicht im alltäglichen Klassenraum stattfindet, verändert und wie diese unterrichtliche Körperlichkeit im schulischen Computerraum gekennzeichnet ist. Im Vergleich zweier kontrastierender Momente der (An-)Ordnung der Unterrichtskörper im alltäglichen Klassenraum und der Neuordnung im Kontext der Digitalität im Computerraum wird deutlich, dass die Herstellung der Unterrichtskörper im Klassenraum durch einen ritualisierten Charakter der routinierten Positionierung (Plätze einnehmen) geprägt ist. Die dargestellten Sequenzen im Computerraum verweisen auf eine multizentrierte Organisation der Unterrichtsinteraktion („multifocused gathering(s)“, Goffman, 1963, S. 91; vgl. Herrle et al., 2023). Die skizzierte Unterrichtseinheit im Computerraum zeichnet sich soziomedial dadurch aus, dass die Schüler:innen in Zweierteams arbeiten und gemeinsam Aufgaben bearbeiten sollen. Soziomateriell ist die unterrichtliche Ordnung von der Arbeit in Zweierteams geprägt, die sich Maus, Tastatur und Bildschirm teilen, wodurch die Interaktionsstrukturen vorgegeben werden. Der alltägliche Klassenraum hingegen zeichnet sich durch eine lehrer:innenzentrierte, machtwirksame Raumordnung aus, in der die Körper der Schüler:innen auf die Tafel und auf die Lehrkraft ausgerichtet sind. Der Tafelbereich wird zur Bühne, die die Lehrkraft körperlich betritt und durch ihre Körperpraxis ihre dominante Rolle verdeutlicht. Eine solche machtwirksame Ordnung der Körper wird auch in der Vorbereitung zum Gang durch den Flur (auf dem Weg zum Computerraum) sichtbar, indem die Unterrichtskörper durch die Lehrkraft diszipliniert und geordnet werden. Im Computerraum positioniert sich der Lehrkörper zunächst routiniert vor der Tafel auf der Bühne der Aufmerksamkeit, anschließend bewegt er sich durch den Raum, um Kontrolle auszuüben und Hilfe signalisieren.

Die Schüler:innen müssen sich hingegen mit ihren ungeordneten Körpern zu den Computern und Teampartner:innen ordnen. So entsteht im Wechselspiel mit den digitalen Artefakten eine Raumordnung, in der die Unterrichtskörper bildschirmzentriert vor der Maus und der Tastatur ausgerichtet sind. Dadurch wird die Maus zu einer mächtigen Ressource und steht in direktem Zusammenhang mit der Körperpositionierung und Körpernutzung: Die Anordnung der Sitze bzw. die Platzierung der Dinge im Raum drückt somit eine Wertigkeit aus und strukturiert die Praxisperformance. Auch der Bildschirm nimmt eine zentrale Rolle ein, denn er stellt den eigentlichen Fokus des Unterrichts dar, der auch (durch die Beschaffenheit der digitalen Pinnwand) Körperpraktiken

(Klatschen) hervorruft und Sitzordnungen vorgibt. Er wird zum aktiven Vermittler von Wissen und fungiert als Mittler zwischen Unterricht, Körpern und Artefakten. Die Tastatur gibt durch die statische Anordnung der Buchstaben und Zeichen die Bewegungen des Körpers vor. Maus, Bildschirm und Tastatur erfordern daher routiniertes Wissen und strukturierte Körperpraktiken, um (körperlich) korrekt bedient zu werden. Unter soziomaterialer bzw. -medialer Perspektive wird im Rahmen des Unterrichts im Computerraum ersichtlich, dass Artefakte in ihrer jeweiligen spezifischen Nutzungsweisen die Strukturen und Praktiken beeinflussen, so dass von einer „mediatisierte[n] Situationen“ (Knoblauch, 2010, S. 141) gesprochen werden kann, die als performatives Zusammenspiel von Maus, Bildschirm, Tastatur, Körper, Sprache und Lehrkraft erzeugt werden (ebd., vgl. auch Herrle et al., 2023). Die Anordnung der Tische, Bildschirme und Tastaturen bildet für die Schüler:innen den „persönlichen Raum“ (Goffman, 1974, S. 81), der gelegentlich von Mitschüler:innen oder der Lehrkraft betreten wird. Solche Überschreitungen der Unterrichtskörper werden als erwünscht und unerwünscht charakterisiert: Unerwünschte, territoriale Überschreitungen werden als destruktiv beschrieben, da sie gegen den Sinn der Unterrichtseinheit verstoßen. Hingegen sind erwünschte territoriale Überschreitungen als „nützliche Kommunikationskanäle“ zu betrachten, die im Sinne der Unterrichtseinheit konstruktiv sind. Die Lehrkraft hat die Entscheidungshoheit darüber, welche körperlichen Aktivitäten als Störung gelten und zu unterbinden sind.

Es wird deutlich, wie Räume und Körper interaktiv und durch die Anordnung von Artefakten hergestellt werden. Der Unterrichtskörper und die räumliche (An-)Ordnung sind nicht gegeben, sondern entsteht durch die Beziehung von Körpern, Dingen und Orten und werden durch das Handeln der Akteur:innen fortwährend geformt, umgeformt und verschoben. Das Handeln der Akteur:innen selbst muss deshalb „als raumbildend verstanden werden“ (Löw, 2001, S. 67). In Anlehnung an Löw (2001), die solche Praktiken als „raumkonstituierend“ beschreibt, verstehen wir sie in diesem Sinne als „körperkonstituierend“. Schüler:innen- und Lehrkörper bilden somit gemeinsam das spezifische Körperregime des Unterrichts, dessen Machtpraktiken sich in großen Körperbewegungen (wie dem Aufstehen und Durchlaufen des Klassenraums), aber auch in kleinsten Körperbewegungen (wie leichten Körperdrehungen, Mausclicks) manifestieren.

Zudem zeigt sich, dass entgegen der Transformationserwartungen in der Kultur der Digitalität (Aufenanger, 2020; Stalder, 2019) die unterrichtlichen Ordnungen und Praktiken im Computerraum nur bedingt neu bzw. anders gestaltet erfolgen. Durch die körperliche Anordnung von Körpern und Artefakten

können sich die Ordnungsformen der Kultur der Digitalität nicht entfalten. So sind Formierungen digital vernetzter Gemeinschaftlichkeiten sowie die Bezugnahme aufeinander (Referentialität) nicht vorgesehen. Das Zusammenspiel von Köpern und medialen Artefakten zielt hingegen auf vereinzelte, nicht-verbundene und nicht aufeinander beziehende, multizentrische Formen der Wissensproduktion ab. Gleichwohl bietet der Computerraum Möglichkeiten für neue (mediatisierte) Formen von Interaktionspraktiken gemäß der Kultur der Digitalität, wenn beispielsweise Praktiken ermöglicht werden, die von Konnektivität (Vernetzungen im digitalen Raum) geprägt sind (zu entsprechenden Praktiken im Computerraum vgl. Schwehr & Breiwe, i. D.; mit Blick auf die Nutzung von Tablets im Unterricht vgl. Herrle et al., 2023).

Insgesamt wird vor dem Hintergrund der aktueller Forschungsbestrebungen im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung ein „erkennbares Interesse an den sozio-materiellen Voraussetzungen und Bedingungen der Produktion von Wissen, Können und Sollen“ (Proske & Niessen, 2017, S. 4) deutlich. Neuere Arbeiten fokussieren die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten des Tablets im Zusammenspiel mit der Unterrichtsorganisation (z. B. Herrle et al., 2023) oder betrachten digitale Medien als zeitrhythmisierenden Faktor in schulischen Prozessen (Lamm & Kuttner, 2022). Für zukünftige Forschung wird es spannend sein, wie sich derartige Organisationen, Ordnungen und Praktiken von Unterrichtskörpern in weiteren von Digitalität geprägten Räumen, z. B. im Rahmen von Virtual Reality, zeigen und verändern.

Literatur

- Agar, M. (2006). An Ethnography by any other Name. *Forum Qualitative Sozialforschung: Qualitative Social Research*, 7(4). <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.177>
- Alkemeyer, T. (2015). Verkörperte Soziologie – Soziologie der Verkörperung. Ordnungsbildung als Körper-Praxis. *Soziologische Revue*, 38(4), 470–502. <https://doi.org/10.1515/srsr-2015-0069>
- Alkemeyer, T. (2018). Zwischen Routine und Kreativität. Der Körper als Subjekt der Praxis. In K. V. Bose, H. Bublitz, M. Fuchs & J. Weber (Hrsg.), *Körper, Materialität, Technologie*. (S. 57-79). Fink. <https://doi.org/10.25969/mediarep/13026>
- Alkemeyer, T., Schürmann, V. & Volbers, J. (2015). Einleitung: Anliegen des Bandes. In T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.), *Praxis denken*. (S. 7-23). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08744-9_1
- Amann, K. & Mohn, B. E. (2006). *Lernkörper – Kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob*. IWF Wissen und Medien.
- Aufenanger, S. (2020). Tablets in Schule und Unterricht – Pädagogische Potenziale und Herausforderungen. In D.M. Meister & I. Mindt (Hrsg.), *Mobile Medien im Schulkontext*. (S. 29-45). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29039-9_3
- Bennewitz, H. & Meier, M. (2010). Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zu Peerkultur und Unterricht. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeit*. (S. 97-110). Juventa.

- Bettinger, P. (2018). Rekonstruktive Medienbildungsforschung – Die Analyse von Bildungsprozessen als Habitustransformationen in mediatisierten Lebenswelten. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode*. (S. 569-600). Kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:17061>
- Bettinger, P. & Hugger, K.U. (2020). *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7>
- Bertschi-Kaufmann, A., Graber, T. & Manetsch, C. (2016). Lesen, Körperlichkeit und der handelnde Umgang mit Texten (auf der Sekundarstufe I). *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(1), 127–142. <https://doi.org/10.25656/01:14038>
- Böhlke, N., Zander, B. & Braun, E. M. (2022). *Sexualität und sexualisierte Körper im Sportunterricht. Ein Thema für jede Sportlehrkraft!* <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24787.04644>
- Böhme, J. (2015). Schulkulturen im Medienwandel. Erweiterung der strukturtheoretischen Grundannahmen der Schulkulturtheorie und zugleich Skizze einer medienkulturellen Theorie der Schule. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. (S. 401-427). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_18
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“: Zwei Vorlesungen*. (4. Aufl.). Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887. <https://doi.org/10.25656/01:7174>
- Breiwe, R., Liegmann, A.B., Racherbäumer, R., Schwehr, M. & Bau, J. (2023). „Die, die zuhause sind: Übt einfach weiter.“ Ent | grenz | ungen von und im Unterricht in der Kultur der Diversität und Digitalität. In A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose & T. Sturm (Hrsg.), *ENT | GRENZ | UNGEN. Tagungsband zum DGfE-Kongress 2022*. (S. 135-145). Opladen u. a.: Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742750>
- Dang-Anh, M., Pfeifer, S., Reisner, C. & Villioth, L. (2017). Medienpraktiken – Situieren, Erforschen, Reflektieren. Eine Einleitung. *Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften*, 17(1), 7–36.
- Dietz, F. (2019). Körper, Artefakte und Kontexte. Praxistheoretische Überlegungen für die Wissenschaftsdisziplin Deutschdidaktik und den Deutschunterricht. *MIDU – Medien im Deutschunterricht*, 1(1), 135–146. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2019.1.11>
- Falkenberg, M. (2013). *Stumme Praktiken: Die Schweigsamkeit des Schulischen*. Lucius & Lucius. <https://doi.org/10.1515/9783110510683>
- Fankhauser, R. & Kaspar, A. (2017). Der bewegte Körper im Unterricht. Zwischen medialer Inszenierung und Manifestation des Leiblichen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6(1), 53–67. <https://doi.org/10.25656/01:17953>
- Gießmann, S., Röhl, T., & Trischler, R. (2019). *Materialität der Kooperation*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20805-9_1
- Göbel, H. K. (2017). Artefakte. In R. Gugutzer, G. Klein, & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie*. (S. 29-42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04138-0_3
- Goffman, E. (1963). *Behavior in public places: Notes on the social organization of gatherings*. Free Press.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Goffman, E. (1977). *Rahmen-Analyse: Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen* (H. Vetter, Übers.). Suhrkamp.
- Goffman, E. (1982). *Das Individuum im öffentlichen Austausch: Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Suhrkamp.
- Goffman, E. (2001). *Interaktion und Geschlecht* (H. Knoblauch, Hrsg.; 2. Aufl.). Campus-Verlag.

- Göhlich, M. & Wagner-Willi, M. (2001). Rituelle Übergänge im Schulalltag – Zwischen Peergroup und Unterrichtsgemeinschaft. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm, C. Bausch, M. Göhlich, S. Sting, A. Tervooren, M. Wagner-Willi & J. Zirfas (Hrsg.), *Das Soziale als Ritual*. (S. 119-204). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91361-6_4
- Gugutzer, R. (2006). Der body turn in der Soziologie. Eine programmatische Einführung. In R. Gugutzer (Hrsg.), *Body turn*. (S. 9-54). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839404706-intro>
- Hackl, B. (2017). Der Körper als Unterrichtsmittel. Non-verbale Kommunikation und die performative Beglaubigung der didaktischen Praxis. *Pädagogische Korrespondenz*, 56, 69–87. <https://doi.org/10.25656/01:20575>
- Herrle, M., Hoffmann, M. & Proske, M. (2023). Distribution von Wissensprodukten beim kooperativen Lernen in Tabletklassen. Untersuchungen zur soziomedialen Organisation des Interaktionsgeschehens. In M. Proske, K. Rabenstein, A. Moldenhauer, S. Thiersch, A. Bock, M. Herrle, M. Hoffmann, A. Langer, F. Macgilchrist, N. Wagener-Böck & Wolf, E. (Hrsg.), *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*. (S. 35-66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:26253>
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94097-7>
- Hirschauer, S. (2001). Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen: Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift Für Soziologie*, 30(6), 429–451. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2001-0602>
- Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture*. (S. 73-91). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839402436-005>
- Kalthoff, H. (2014). Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 867–882. <https://doi.org/10.25656/01:14687>
- Kalthoff, H. & Kelle, H. (2000). Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(5), 691–710. <https://doi.org/10.25656/01:6919>
- Kanwischer, D. & Gryl, I. (2022). Bildung, Raum und Digitalität. Neue Lernumgebungen in der Diskussion. *DDS – Die Deutsche Schule*, 114(1), 34–45. <https://doi.org/10.31244/dd5.2022.01.04>
- Keller, R. & Meuser, M. (Hrsg.). (2011). *Körperwissen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92719-0>
- Knoblauch, H. (2010). Kommunikationskultur und Powerpoint. Ein wissenssoziologischer Zugang. In M. Wohlrab-Sahr (Hrsg.), *Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen*. (S. 127-149). Springer VS.
- Krommer, A. (2021). Mediale Paradigmen, palliative Didaktik und die Kultur der Digitalität. In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Was ist Digitalität?* (S. 57-72). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5_5
- Langer, A. (2008). *Disziplinieren und entspannen: Körper in der Schule eine diskursanalytische Ethnographie*. Transcript.
- Lamm, H. & Kuttner, C. (2022). Digitale Medien als zeitrhythmisierende Mitspieler in Prozessen schulischer Ordnungsbildung. In C. Kuttner & S. Münte-Goussar (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität*. (S. 391-465). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35566-1_19
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Suhrkamp.
- Leicht, J. (2021). *Das klassenöffentliche Entstehen eines Unterrichtsthemas: Multimodale Praktiken des Thematisierens im geteilten und zergliederten Aufmerksamkeitsfokus*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35159-5>
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie* (1. Aufl). Suhrkamp.

- Mauss, M. (1989). *Soziologie und Anthropologie 2: Gabentausch. Soziologie und Psychologie. Todesvorstellungen. Körpertechniken. Begriff der Person*. Translated by E. Moldenhauer, H. Ritter & A. Schmalfuß. Fischer-Taschenbuchverl.
- Moldenhauer, A. & Kuhlmann, N. (2021). Praktikentheoretische Perspektiven auf Transformationen von Schule. In A. Moldenhauer, A. Asbrand, M. Hummrich & T.S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Schule und Gesellschaft*. (Bd. 61, S. 245-266). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_12
- Mummelthey, S., Rabenstein, K., Drope, T. & Hunger, I. (2023). Relationen von Leistung und Körper im Sportunterricht. Einblicke in ein diskursethnographisches Forschungsdesign. In B. Zander, D. Rode, D. Schiller & D. Wolff (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik*. (Bd. 27, S. 385-405). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38038-0_17
- Poferl, A., & Schröer, N. (2022). Soziologische Ethnographie: Zur Entwicklung und zum Aufbau einer Forschungslandschaft. In A. Poferl & N. Schröer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie*. (S. 1-7). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26405-5_1
- Proske, M. & Niessen, A. (2017). Medialität und Performativität im Unterricht: Zwischen Hervorbringung und Übertragung, Inszenierung und Wahrnehmbarmachen schulischen Wissens, Könnens und Sollens. Eine Einführung, *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, (6), 3–13. <https://doi.org/10.3224/zisu.v6i1.01>
- Racherbäumer, K., Liegmann, A. B., Breiwe, R. & Ackeren, I. van (2020). Unterrichtsentwicklung in Research Learning Communities – digital und inklusiv. In K. Kaspar (Hrsg.), *Bildung, Schule und Digitalisierung* (S. 303-308). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992462>
- Rabenstein, K. (2010). Förderpraktiken im Wochenplanunterricht: Subjektivationsprozesse von Schülern zwischen Selbstständigkeitsanforderungen und Hilfebedürftigkeit. *Sozialer Sinn*, 11(1), 53–78. <https://doi.org/10.1515/sosi-2010-0104>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reckwitz, A. (2008). *Unscharfe Grenzen: Perspektiven der Kulturosoziologie*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839409176>
- Reckwitz, A. (2009). Praktiken der Reflexivität: Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln. In F. Böhle & M. Wehrich (Hrsg.), *Handeln unter Unsicherheit*. (S. 169-182). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91674-3_11
- Reh, S. (2012). Beobachtung aufschreiben. Zwischen Beobachtungen, Notizen und „Re-writing“. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. (S. 111-127). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_6
- Röhl, T. (2015). Die Objektivierung der Dinge. Wissenspraktiken im mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulunterricht. *Zeitschrift Für Soziologie*, 44(3), 162–179. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2015-0302>
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social* (1. Aufl.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527470>
- Schatzki, T. R. (2002). *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Penn State University Press. <https://doi.org/10.1515/9780271023717>
- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie*. (S. 29-44). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-002>
- Schatzki, T. R., Knorr-Cetina, K., & Savigny, E. von (Hrsg.). (2001). *The practice turn in contemporary theory*. Routledge.
- Schmidt, R. (2017). Praxistheorie. In R. Gugutzer, G. Klein, & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie*. (S. 335-344). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04136-6_36
- Schmidt, R. & Leicht, J. (2021). Das Schüler*innenheft im Rechtschreibunterricht. Literale Praktiken ordnungsgemäss hervorbringen. *leseforum.ch*, 1–15.

- Schönig, W. & Schmidlein-Mauderer, C. (Hrsg.). (2013). *Gestalten des Schulraums: Neue Kulturen des Lernens und Lebens*. hep.
- Schwehr, M. & Breiwe, R. (i.D.). „Stopp, alle aus dem Jamboard“ – Soziotechnische Innovationen und die organisationale Ordnung von Unterricht in Zeiten der Krise. In S. Huber, C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Innovation. 5. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*. Springer VS.
- Stalder, F. (2021). Was ist Digitalität? In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Was ist Digitalität?* (S. 3-7). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5_1
- Stalder, F. (2019). *Kultur der Digitalität*. 4. Aufl. Suhrkamp.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl). Beltz.
- Wagner-Willi, M. (2009). Schule als Bühne. In M. Göhlich & M. Zirfas (Hrsg.), *Der Mensch als Mass der Erziehung: Festschrift für Christoph Wulf*. (S. 153-162). Beltz. <https://doi.org/10.5167/UZH-24565>
- Wieser, M. (2020). Zur Materialität medialer Praktiken. In P. Bettinger & K.U. Hugger (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik. Digitale Kultur und Kommunikation*. (Bd. 6, S. 111-127). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7_6

Autor:innen

Schwehr, Marion Yvonne, Universität Siegen |
 Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57068 Siegen | marion.schwehr@uni-siegen.de |
<https://orcid.org/0000-0002-0906-5869>

Breiwe, René, Dr. phil., Bergische Universität Wuppertal |
 Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal | breiwe@uni-wuppertal.de |
<https://orcid.org/0000-0001-9154-3825>

Der Körper im Religionsunterricht

Religionspädagogische Vergewisserungen in systematisierender Absicht

Zusammenfassung

Mit dem in den Wissenschaften vorherrschenden Interesse am Körper ist auch eine religionspädagogische Entdeckung des Körpers zu konstatieren. Diese vollzieht sich auf unterschiedlichen Ebenen und verortet sich häufig vor allem in der Schöpfungs- und Rechtfertigungstheologie. Angesichts soziokultureller Trends im Kontext des Transhumanismus sowie Einschätzungen von Jugendlichen gegenüber dem Körper, wie sie gegenwärtige Jugendstudien nahelegen, braucht es eine neue Rede von Körperlichkeit, die es vermag, den Körper im Horizont von Technik theologisch zu konturieren. An dieser Frage setzen die folgenden Überlegungen an, die eine religionspädagogisch verantwortete Rede von Körperlichkeit andenken wollen. Hierfür wird zunächst aufgezeigt, inwiefern Körperlichkeit gesellschaftlich und theologisch ein brisantes Thema darstellt, um dann das weite religionspädagogische Feld im Hinblick auf Körperlichkeit systematisierend zu erfassen. Anschließend sollen ausgewählte Jugendstudien daraufhin untersucht werden, inwiefern der Körper für Jugendliche eine Rolle spielt und welche Konsequenzen sich daraus für eine religionspädagogisch verantwortete Rede von Körperlichkeit ergeben.

Schlüsselwörter: Transhumanismus, Religionspädagogik, Vulnerabilität, Technik

The body in religious education

Systematic pedagogical assurances in religious education

Abstract

With the prevailing interest in the body in science, there is also a discovery of the body in religious education. This discovery occurs on different levels and is often situated primarily within the context of creation and justification theology. Given the sociocultural trends in the context of transhumanism and the evaluations of the body of adolescents suggested by current youth studies, there is a need for a new discourse on corporeality that can theologically contour the body within the horizon of technology. The following considerations address this question by proposing a religious-educationally responsible discourse on corporeality. To this end, it will first be demonstrated how corporeality represents a contentious topic both socially and theologically. Subsequently, the broad field of religious education will be systematically examined concerning corporeality. Selected youth studies will then be analyzed to determine the significance of the body for adolescents and the implications for a religious-educationally responsible discourse on corporeality.

Keywords: transhumanism, religious education, vulnerability, technology

1 Relevanzen, die sich in der Frage nach Körperlichkeit bündeln

Der Körper erfährt seit geraumer Zeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften ein gesteigertes Interesse. Ist bis ins 20. Jahrhundert hinein eher von einer Absenz des Körpers in den Wissenschaften zu sprechen, so erfolgte ab den 1970er/80er-Jahren der sogenannte *body turn* in der Soziologie. Dieser Paradigmenwechsel lässt sich an der Herausbildung einer Soziologie des Körpers zeigen (Gugutzer, 2022, S. 43–60), die die Interdependenz von Körper und Gesellschaft untersucht. Ausgangspunkt solcher Überlegungen ist die Feststellung, dass der Körper im Kontext postmoderner Entwicklungen (u. a. Konsumkultur, Massenmedien, soziale Medien, Individualisierung) mehr und mehr an Bedeutung gewonnen hat. Auch die Bildungswissenschaften haben diesen Turn mitvollzogen und die eigenen epistemischen Annahmen hinsichtlich des Körpers neu überdacht. In Rezeption reformpädagogischer Ansätze und konstruktivistischer Lerntheorien bildete sich beispielsweise der handlungsorientierte Unterricht, der die ganzheitlich-personale Erfahrung in den Mittelpunkt stellt (Bovet & Huwendiek, 2014, S. 49–54).

In diesem Zuge hat auch der Religionsunterricht seine eigenen Lernvoraussetzungen kritisch überdacht und neue didaktische Formen entwickelt, die die lernpsychologischen Erkenntnisse ernst nehmen und dem Körper eine tragende Rolle in Lernprozessen einräumen. Der Körper hat damit als Erkenntnisinstrument und Medium im Unterricht seinen Platz gefunden. Angesichts eines veränderten Mediennutzungsverhaltens, neuer Formen der Ästhetisierung und des Körpertrackings sind bereits erste religionspädagogische Reflexionen angestellt worden, die ethische und anthropologische Implikationen kritisch diskutieren (Bienert & Fuchs, 2019; Gojny et al., 2016). Die Frage, inwiefern und in welchem Kontext der Körper eine Rolle für Jugendliche spielt, wird dabei eher affirmativ vorausgesetzt. Die (religions-)pädagogischen und didaktischen Konsequenzen werden dabei jedoch unterschiedlich ausfallen und benötigen daher differenzierte empirische Vergewisserungen.

Hier setzen die folgenden Überlegungen an, die sich der Frage stellen, welchen Platz der Körper im Religionsunterricht aktuell einnimmt und wie dagegen eine gegenwartssensible Rede vom Körper für religiöse Bildung aussehen könnte. Hierfür wird zunächst aufgezeigt, inwiefern Körperlichkeit gesellschaftlich und theologisch ein brisantes Thema darstellt, um dann das weite religionspädagogische Feld im Hinblick auf Körperlichkeit systematisierend zu erfassen. Anschließend sollen ausgewählte Jugendstudien daraufhin untersucht werden, inwiefern der Körper für Jugendliche eine Rolle spielt und wel-

che Konsequenzen sich daraus für eine religionspädagogisch verantwortete Rede von Körperlichkeit ergeben. Damit wird ein dezidiert religionspädagogischer Zugriff auf die Thematik gewählt mit der Perspektive, dass sich daraus auch Bezüge zur Allgemeinen Didaktik ergeben können.

1.1 Soziokulturelle Relevanzen: Post- und Transhumanismus als gesellschaftliche Phänomene, die sich in den Körper einschreiben

Der Körper ist präsent: medial, im eigenen Alltag, für die eigene Selbstwirksamkeit. Er wird digital inszeniert, an ihm werden Schönheitsnormen aufgegriffen, verkörpert und verworfen, er wird zum Mittel gesellschaftlicher (Nicht-)Anerkennung und Teilhabe; er bildet eine Form der körperlichen Selbstermächtigung bei gleichzeitiger Selbstunterwerfung unter gesellschaftliche Normen und Konventionen (Karle, 2018, S. 66). Auf der anderen Seite erfahren wir gesamtgesellschaftlich gesehen eine Verdrängung des Körpers. Laut des Soziologen Sven Lewandowski ist Körperlichkeit immer weiter aus modernen Funktionssystemen verdrängt worden, was sich beispielsweise an veränderten Kommunikationsweisen, Fortbewegungsmitteln oder den Transformationsprozessen unserer Arbeitswelt ablesen lässt. Paradoxerweise drängt sich dadurch der Körper in anderen Feldern wie der Medizin, dem Sport oder der Sexualität umso mehr auf (Lewandowski, 2004, S. 143–196). Der Körper „stellt eine Art nicht-virtuelle, *nicht hinterfragbare Identitätsvergewisserung* dar“ (Karle, 2014, S. 97), durch die die menschliche Körperlichkeit gesteigert wird.

In dieser Ambivalenz von Körpererfahrung und -verdrängung wirken die Grenzverschiebungen zwischen Technik und Körper, wie sie sich in post- und transhumanistischen Diskursen wiederfinden, treibend mit. Transhumanist:innen stellen den materiellen Körper durchaus ins Zentrum ihrer Überlegungen, denken ihn allerdings als störanfällige Maschine, die es technisch zu warten und aufzuwerten gilt. Er wird als „gebrochener, als krankhafter, weil endlicher Körper wahrgenommen“ (Helmus, 2023, S. 93). Ein solch mechanisiertes Körperbild misst den Menschen an seiner Nützlichkeit und Funktionalität. Gleichzeitig wird an den Metaphern wie Maschine oder Auto sichtbar, dass der Körper regulierbar ist, und mithilfe von Technik weiterentwickelt werden kann. Technik wird damit zum Emanzipationsmittel, um sich von der menschlichen Natur zu lösen (Helmus, 2023, S. 88). Der Transhumanismus plädiert demnach für „genetische, neurotechnologische oder prothetische Eingriffe in den biologischen Organismus des Menschen zum Zwecke der Optimierung bestimmter Funktionen“ oder gar zur Aufhebung der physischen

oder psychischen Grenzen des Menschen (Göcke & Meier-Hamidi, 2018, S. 11). Ziel ist eine posthumane Existenz, in der Leiden, Krankheit und sogar Sterben vermieden werden können. Der transhumane Mensch stellt dabei eine Art Übergangsstadium zur posthumanen Existenz dar, da er zwar noch Mensch (und damit Körper) ist und gleichzeitig „mittels der Technik Fähigkeiten besitzt, die über die Eigenschaften des bisherigen Menschen hinausgehen“ (Fabricius, 2021). Die Fantasien des Post- und Transhumanismus gehen weit – von Kryokonservierung (i.e. das Einfrieren des Körpers) über Cyborgs, also Hybriden aus Mensch und Technik, bis hin zum Mind-Uploading (i.e. dem Abspeichern und Herunterladen der im Gehirn verankerten Persönlichkeit). Sie alle versprechen einen technischen Übermenschen, bei dem der Intellekt technologisch erweitert wird, körperliche Gesundheit verewigt wird und Alterungsprozesse aufgehoben werden (Helmus, 2023, S. 88–89).

Nun könnte man sich fragen, inwiefern solche Utopien die gegenwärtigen Lebenswelten von Jugendlichen überhaupt tangieren. Jenseits solcher technofuturischer Spekulationen steht, so Stefan Sorgner, der transhumanistische Wunsch, die Lebensqualität, wie wir sie vorfinden, maßgeblich mit technischen Fortschritten zu erhöhen und das (körperliche) Leben zu vereinfachen (Sorgner, 2018, S. 178). Dies erfolgt mittels technologischen Enhancements, also der Optimierung der körperlichen, geistigen und emotionalen Leistungsfähigkeit. Enhancement ist hier nicht als Potenzialität oder Option zu verstehen; es ist ein Imperativ (Helmus, 2023, S. 89), fortwährend die eigenen (körperlichen) Grenzen zu überschreiten. Dabei lassen sich unterschiedliche Formen des Enhancements differenzieren (Sorgner, 2018, S. 158), die teilweise bereits in unserer Gesellschaft angekommen sind und damit auch von Jugendlichen genutzt werden:

- Genetisches Enhancement: das Recht und die morphologische Freiheit (James Hughes), seine Nachkommen und sich selbst genetisch zu gestalten, Gentechniken wie CRISPR/cas19
- Cyborg-Enhancement: Gehirn-Computer-Schnittstellen, Künstliche Intelligenz, digitale Selbstvermessung, wie sie über Tracking-Apps bei Jugendlichen mittlerweile selbstverständlich ist
- Morphologisches Enhancement: Schönheitschirurgie
- Pharmakologisches Enhancement: Doping im Sport, Ritalin oder Modafinil zur Konzentrationssteigerung

Auch wenn solche Enhancement-Technologien den Menschen noch nicht oder kaum in einem qualitativen Sinne verändern, also „die prinzipiellen durch das Genom unserer Spezies vorgegebenen körperlichen und geistigen Tätigkeits-

möglichkeiten und Fähigkeiten“ (Göcke, 2018, S. 125), so zielen sie doch auf eine quantitative Steigerung des menschlichen Körpers ab. Jugendliche setzen sich mit solchen Machbarkeits- und Optimierungsansprüchen auseinander und werden dabei in ihren Körperkonstruktionen beeinflusst, wie später empirisch herausgestellt werden wird.

1.2 Theologische Relevanzen: Jesus Christus als inkarnierter Mensch

Auch wenn die Theologie lange Zeit an einem anthropologischen Dualismus festhielt, dabei den Geist gegenüber dem Körper priorisierte und auch jetzt noch mit dem Erbe der Leibfeindlichkeit zu kämpfen hat, so ist demgegenüber zu konzedieren, dass Körper und Religion religionswissenschaftlich betrachtet eng miteinander verbunden sind. Beispielsweise nimmt der Körper in rituellen Praktiken und liturgischen Vollzügen eine zentrale Rolle ein. Hier kann er zum Ort der Erfahrung von Sinn und Halt werden in Situationen äußerster Trauer und Sinnlosigkeit oder es wird an ihm in asketischen oder ekstatischen Praktiken das vollzogen, was für das Subjekt transzendental erfahrbar geworden ist. Auch die aus der christlichen Nächstenliebe motivierte Zuwendung hin zu armen, kranken und ausgegrenzten Menschen versteht sich als ganzheitliche Sorge und schließt damit das körperliche Wohl mit ein (Goertz, 2021, S. 145). Neben dieser praktisch-theologischen Bedeutung des Körpers wird die zentrale Rolle des Körpers christlich gesprochen in der Christologie greifbar. Gott schreibt sich als Mensch in die Geschichte ein; er inkarniert sich – wird also Fleisch: „Die Fleischwerdung verdeutlicht, dass nicht einmal Gott ohne einen Körper wirklich menschlich sein kann. Man könnte noch wagemutiger sein und spekulieren, dass selbst Gott es für notwendig befand, Fleisch zu werden, um sich (heilbringend) mit den Menschen bestmöglich identifizieren zu können.“ (Thweatt, 2018, S. 373–374). Damit macht er sich die kontingente, körperliche Existenz eines Menschen zu eigen. Er hungert und durstet, er empfindet Freude und Wut, er leidet. Die Evangelien stellen einen zerschundenen und leidenden Körper in ihr Zentrum, der christlich geglaubt in der leiblichen Auferstehung seine Vollendung findet. Entgegen gesellschaftlicher Optimierungsansprüche und Ökonomisierungstendenzen des Körpers hält die Theologie damit entlastende Lesarten von Körperlichkeit hoch, in denen der Mensch als körperliches Wesen immer schon von Gott geliebt und hervorgebracht ist und sich gerade in seiner Schwäche und Fragmentarität angenommen weiß (Karle, 2018, S. 68).

1.3 Religionspädagogische Relevanzen: Körperlichkeit als Referenzrahmen auf unterschiedlichen Ebenen

Haben die ersten Überlegungen gezeigt, dass Körperlichkeit ein gesellschaftlich brisantes Thema darstellt, das auch theologisch reflektiert wird, nimmt der Körper in religiösen Lern- und Bildungsprozessen eine ambivalente Rolle ein. Hier lassen sich meines Erachtens nach drei verschiedene Ebenen (Lernformen – Lerndimensionen – Forschungsdiskurse) ausmachen, auf denen Körperlichkeit je unterschiedlich einen Referenzrahmen darstellt.

1.3.1 Religionsdidaktisch körperorientierte Lernformen (Erste Ebene)

Auf einer ersten Ebene finden sich all diejenigen religionsdidaktischen Lernformen, die den Körper in das Zentrum von Lehren und Lernen stellen. Bei aller Unterschiedlichkeit eint sie ein gemeinsames Religionsverständnis, das Religion als leibliches Geschehen konturiert, die didaktische Rezeption lernpsychologischer Erkenntnisse, indem Bewegung das Lernen steuert und ein somatischer Wissensbegriff, der auch nicht-propositionale Aspekte von Wissen einschließt. Zudem greifen sie handlungsorientierte Methoden der Allgemeinen Didaktik auf und machen sie für religiöses Lernen fruchtbar. Exemplarisch seien hier drei Lernformen (ästhetisches Lernen, leibliches Lernen, performative Religionsdidaktik) in ihren zentralen Charakteristika kurz dargestellt, um daran den Bezug zu Körperlichkeit zu klären.

Unter dem ästhetischen Lernen firmieren verschiedene religionspädagogische Ansätze, die der sinnlichen Wahrnehmung im Sinne der *aisthesis* zentrale Bedeutung einräumen. Ästhetisches Lernen zielt demnach auf die „sinnenhafte Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung“ (Hilpert, 2020, S. 109) und macht es sich zum Anliegen, einer rationalistischen Engführung religiöser Bildung entgegenzuwirken. Zudem beinhaltet es das religionsdidaktische Bemühen, Religionsunterricht erfahrungshermeneutisch zu konzipieren und lebensweltlich zu situieren (Hilger et al., 2010, S. 334). Aus der Vielzahl an Spielarten ästhetischen Lernens lassen sich laut Claudia Gärtner drei Formen differenzieren, die unterschiedlich auf das Prinzip der Körperlichkeit Bezug nehmen. Die erste Form bezeichnet Gärtner als kunstorientiertes Lernen, dem ein enges Verständnis von Ästhetik zugrunde liegt. Die Auseinandersetzung mit Kunst kann dabei zu theologischem Erkenntnisgewinn führen. Darüber hinaus verfolgen Vertreter:innen des kunstorientierten Ansatzes eine Schulung der sinnlichen Wahrnehmung, da bildhermeneutische Lernwege ein hohes Maß an sinnlicher Konzentration und Aufmerksamkeit erfordern. Damit einher geht die Bildung eines Kultur- und Traditionsbewusstseins. In dieser Lesart ästhetischen Ler-

nens wird auf den Körper als materielle Voraussetzung für sinnliche Wahrnehmung referiert. Das Befassen mit Kunst erfordert sinnliche Aufmerksamkeit, die es körperlich zu erlernen gilt (Gärtner, 2011, S. 53–58). Die zweite Form bezeichnet Gärtner als wahrnehmungsorientiertes Lernen. Vertreter:innen dieses Ansatzes knüpfen an einen weiten Begriff von Ästhetik an und entfalten ihn oftmals entlang seines antiken Verständnisses. Dieses umfasst die Sinneswahrnehmung (aisthesis), die Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit (poiesis) sowie die Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit (katharsis). Ästhetisches Lernen trägt dann im Sinne der aisthesis zur Kultivierung von Achtsamkeit und Aufmerksamkeit bei, im Sinne der poiesis sollen Schüler:innen befähigt werden, Leben und Glauben in einen kreativen Ausdruck zu überführen und schließlich sollen sie im Sinne der katharsis zu Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit ausgebildet werden (Gärtner, 2011, S. 73–74). Leitendes Prinzip eines solchen Lernens ist für Georg Hilger die „produktive Verlangsamung“, die insbesondere bei der Bildbetrachtung „auf verlangsamte Wahrnehmung hinwirkt, die ein offenes, neues Sehen und Erfahren ermöglichen soll“ (Hilger, 2000, S. 208). Ästhetisches Lernen, diesem Ansatz folgend, wirkt einer rationalistischen Einführung von Unterricht entgegen, will ein erfahrungsgesättigtes Lernen mit allen Sinnen sein und ist auf die Schüler:innen, „ihre Sinn- und Leiblichkeit sowie ihren subjektiven Erfahrungshorizont bezogen“ (Gärtner, 2011, S. 74). Insofern wird hier auf den Körper im Sinne der Leiblichkeit als Ausgangspunkt für ästhetische Erfahrung Bezug genommen. Eine dritte Variante ästhetischen Lernens ist das ästhetisch-performative Lernen, das auf die leib-räumliche Darstellung von Religion Bezug nimmt und als Ausgangspunkt die gelebte Religion hat. Religion ist in diesem Verständnis in tätiger Aneignung erfahr- und lernbar. Hierfür braucht es angemessene Wahrnehmungs- und Handlungsräume, um ein offenes Lernen zu ermöglichen (Gärtner, 2011, S. 81–83). Religion entsteht damit erst im performativen Akt der daran beteiligten Subjekte. In dieser letzten Lesart ästhetischen Lernens stellt Körperlichkeit im Sinne der Leiblichkeit den Referenzrahmen für das Religionsverständnis dar. Religion ist ein leib-räumliches Geschehen, das sich performativ ereignet und die Leiblichkeit der Lernenden ernst nimmt.

Leibliches Lernen stellt den Oberbegriff für unterschiedliche Lernformen dar, die den Körper als Lern- und Erkenntniswerkzeug in ihr Zentrum stellen. Dahinter steht die neurophysiologische Erkenntnis der Allgemeinen Didaktik, dass ein solches Lernen zu umfassenderen Erkenntnissen führt und nachhaltiger ist. So intensiviert Bewegung beispielsweise die synaptische Vernetzung von Neuronen. Zudem werden Informationen vielschichtiger repräsentiert und können leichter abgerufen werden (Fricke & Riegel, 2010, S. 260). Damit

stellt das Körpergedächtnis eine besonders nachhaltige Gedächtnisform dar. In der Religionspädagogik prominent geworden ist der Ansatz von Elisabeth Buck zum Bewegten Religionsunterricht (Buck, 2005). Im Bewegten Religionsunterricht begegnen Schüler:innen dem Unterrichtsthema unmittelbar mit dem Körper, indem sie durch Bewegungsspiele den Lerngegenstand erfassen. Der Körper bildet dabei „die Brücke zwischen dem Unterrichtsinhalt und der eigenen Lebenserfahrung“ (Buck, 2005, S. 10), die darüber hinaus noch in der Klassengemeinschaft reflektiert wird. Die leiblichen Erfahrungen im bewegten Spiel werden mit menschlichen Grunderfahrungen und religiösen Fragen in Beziehung gesetzt und ermöglichen so Veränderungen in den eigenen Lebenserfahrungen. Religionsunterricht sei laut Buck immer schon in Bewegung: Wenn vom Kommen des Reiches Gottes gesprochen wird oder an die Inkarnation Gottes geglaubt wird, die zur Lebenswende von Menschen wird, umfasst all das Bewegung. Zudem zeugen die biblischen Geschichten von Erfahrungen zwischen Gott und Menschen, die immer auch einen leiblich-sinnlichen Ausdruck erfahren. Andersherum beschäftigen sich Menschen mit Vorstellungen von Gott auch auf eine leiblich-sinnliche Weise. Somit knüpft der Bewegte Religionsunterricht nicht nur an reformpädagogische Ansätze an, sondern ist theologisch anschlussfähig und begründbar (Buck, 2005, S. 11). In solch einem Verständnis von Religionsunterricht können Bewegungsspiele zum Möglichkeitsraum werden, in dem sich Glauben entwickeln kann und religiöse Orientierung ermöglicht wird. Grundlegend für den Bewegten Religionsunterricht ist ein weiter Erkenntnisbegriff, der den Menschen in seiner „leib-seelisch-geistigen Einheit“ (Buck, 2005, S. 10) umfasst. Somit wird der Körper maßgeblich in den Lernprozess miteinbezogen. Dabei geht es vor allem um das Nachspüren von Sinneseindrücken und das körperliche Nachvollziehen von Veränderungen, die in einem selbst stattgefunden haben. Hierfür braucht es die Körpererfahrung, da ein rein kognitiver Erkenntnisbegriff restringiert. Die Methoden des Bewegten Religionsunterrichtes greifen auf etablierte Bewegungskünste der Allgemeinen Didaktik zurück wie Pantomime, Theaterspiel, modernes Tanztheater, aktives Gestalten mit Musik, symbolische Bewegungsinszenierungen oder Wahrnehmungsspiele. Grundlegend bei jeder Methode ist, dass das Bewegungsspiel mit sprachlichem Handeln verwoben wird, um so das Erlebte erfahrbar zu machen und (religiöse) Sprachkompetenz zu fördern. Elisabeth Buck schafft es mit ihrem Ansatz nicht nur, mehr Bewegung im Religionsunterricht zu integrieren und damit lernförderlichere Bedingungen zu gestalten, sondern auch Bewegung theologisch zu begründen. Somit erfährt der Körper als möglicher Ort für religiöse Erfahrung eine theologische und lernpsychologische Aufwertung.

Mit der Darstellung des ästhetischen und leiblichen Lernens sind wichtige Etappen auf dem Weg hin zu einer performativen Religionsdidaktik markiert. Beide Lernformen stellen nämlich die Erfahrungsorientierung und Leiblichkeit als zentrale Kernelemente in ihr Zentrum. Diese Aspekte werden im Kontext der performativen Wende in den Kulturwissenschaften nun auch religionsdidaktisch rezipiert. Vertreter:innen einer performativen Religionsdidaktik gehen von einem Religionsverständnis aus, das Religion als leib-räumliches Geschehen und im sozial-praktischen Vollzug konturiert. Deshalb kann es im Religionsunterricht nicht allein bei einem Reden über Religion bleiben, sondern es braucht auch Räume, in denen sie erlebt und „Einstellungen, Haltungen, ein religiöses Verhalten körperlich erprobt werden können“ (Leonhard, 2003, S. 186). Schon hier zeigt sich eine enge Verwobenheit zwischen Religionsverständnis und Körperlichkeit. Neben diesem Religionsverständnis verortet sich die performative Religionsdidaktik wissenschaftstheoretisch in der Sprechakttheorie von John R. Searle und John L. Austin, die hervorhebt, dass es bestimmte Aussagen gibt, die im Sprechen eine bestimmte Handlung implizieren und die ohne dessen Vollzug unvollständig bleiben. Besonders die religiöse Sprache sei performativ geprägt, da in der Sprachhandlung bereits Wirklichkeit und Wirkungszusammenhang gesetzt sind (Mendl, 2016, S. 12). Und schließlich versuchen die unterschiedlichen Ansätze performativer Religionsdidaktik soziologischen und bildungstheoretischen Herausforderungen gerecht zu werden. Angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit bringen Schüler:innen kaum noch religiöse Erfahrungen in das Unterrichtsgeschehen mit ein, was ein Reden über Religion erschwert. Daraus resultiert die Frage, wie religiöse Erfahrungen didaktisch ermöglicht werden können, ohne dabei die Grenzen des Religionsunterrichtes zu überschreiten. Als bildungstheoretische Aufgabe weist Mendl zudem auf die Notwendigkeit des Aufbaus intelligenten Wissens hin. Dies sei durch die Vernetzung verschiedener Wissensdomänen möglich (Mendl, 2016, S. 10–12). Aus der Vielzahl an performativen Lernformen lassen sich laut Mendl grob skizziert zwei Spielarten unterscheiden. Evangelische Vertreter:innen (u. a. Thomas Klie, Silke Leonhard, Bernhard Dressler) verstehen Performativität im Sinne der Performanz als Inszenierung. Hier wird im Modus des Ausprobierens mit religiösen Vollzügen experimentiert; sie werden spielerisch in Gebrauch genommen. Der Moment der Inszenierung stellt dabei die zentrale Dimension religionsunterrichtlichen Handelns dar. Diese Inszenierung fußt auf einem Religionsverständnis, das sie als Performanz-Phänomen kennzeichnet. Religion ist das, was im aktiven Vollzug gegenwärtig wird, und braucht daher eine leib-räumliche Gestalt(ung). Religion in Schule zu inszenieren darf dabei nicht mit authentischem religiösen Handeln

verwechselt werden. Es ist vielmehr ein spielerisches Probehandeln, eine reflektierte Performance, die die Grenzen des Lernortes wahrt (Hilpert, 2020, S. 125–137). Katholische Varianten performativer Religionsdidaktik (Albert Biesinger, Hans Schmid, Hans Mendl) laden dagegen zum ernsthaften Vollzug religiöser Praxis ein. Mendl versteht Religion als ein performatives Phänomen, das didaktisch Erfahrungsorientierung und Praxisvollzug im Religionsunterricht erfordert. Entgegen einer Probe-Realität wird auf das eigene Erleben von Religion verwiesen und auf eine hierfür notwendige Partizipationskompetenz. Daher werden Lernanlässe notwendig, die erfahrungsorientiert religiöse Praxis inszenieren. Diese sei selbstverständlich von Katechese abzugrenzen, da keine Einübung in religiöse Vollzüge stattfindet (Hilpert, 2020, S. 147–160). In aller Kürze wurde damit auf zwei Varianten performativer Religionsdidaktik eingegangen. Beide stellen sich der Herausforderung, Religion in ihrer Vielgestaltigkeit als Lebensvollzug ansichtig zu machen, ohne dabei die Grenzen schulischen Lernens überzustrapazieren, und setzen unterschiedliche Schwerpunkte. Bei aller Unterschiedlichkeit weisen sie in ihrer Referenz auf Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit gemeinsame Charakteristika auf. Religion wird als leib-räumliches Geschehen konturiert, das durch und am Körper (probeweise) inszeniert wird. Unterricht ist, diesem Verständnis folgend, ein „leiblich gebundenes Handlungsgeschehen, das sich situativ ereignet“ (Hilpert, 2020, S. 120). Leiblichkeit ist somit die Grundvoraussetzung des Unterrichts, der daher wahrnehmungs- und handlungsorientiert stattfinden muss. Wie religiöse Lern- und Bildungsprozesse dann didaktisch gestaltet sein müssen, um dem jeweiligen Religions- und Performativitätsverständnis Rechnung zu tragen, fällt freilich heterogen aus.

1.3.2 Anthropologische Dimensionen religiöser Lern- und Bildungsprozesse (Zweite Ebene)

Auf einer zweiten Ebene werden Lern- und Bildungsprozesse auf ihre anthropologischen Voraussetzungen hin befragt, lernpsychologische und pädagogische Erkenntnisse eingebracht und religionspädagogisch gewendet. Allen voran ist hier die Konzeption einer religionspädagogischen Anthropologie (Grümme, 2012) zu nennen. Bernhard Grümme entwirft darin in Anlehnung an pädagogische Anthropologien wie etwa die von Christoph Wulf und Jörg Zirfas (Wulf & Zirfas, 2014), die auch für die Allgemeine Didaktik leitend sind, einen genuin religionspädagogischen Zugang zu der Frage, wer der Mensch ist. Dabei untersucht er anthropologische Dimensionen religiöser Lern- und Bildungsprozesse und lotet sie humanwissenschaftlich, philosophisch und theologisch aus, um daraus religionspädagogische Konsequenzen zu ziehen. Eine solche

Anthropologie bestimmt sich aus den personalen Erfahrungsvollzügen des Menschen (also beispielsweise aus der Dimension Freiheit oder Leiblichkeit), ist handlungstheoretisch grundiert und entwickelt „dabei durchaus universalisierbare, wenngleich historisch wandelbare Kategorien mit Geltungsanspruch“ (Grümme, 2023, S. 25). Sie ist zum einen für die Religionspädagogik notwendig zur reflexiven Klärung der eigenen impliziten anthropologischen Annahmen und Praktiken und zum anderen bringt sie sich explizit kritisch widerständig in die gegenwärtigen Debatten um den Menschen ein. Grundlegend für Grümme's Anthropologie ist die alteritätstheoretische Denkform, die die vorgängige Andersheit von Subjekt und Objekt bestimmt (Grümme, 2012, S. 124–126). In Bezug auf die Dimension von Körperlichkeit und Leiblichkeit macht er dabei auf folgende zentrale Aspekte aufmerksam: Der Mensch existiert zuallererst körperlich; Körper, Leib und Seele bilden dabei den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit. Als Ebenbild Gottes ist er Geschöpf Gottes und unbedingt gewollt. Er ist ein zeitliches, endliches und sterbliches Wesen, das grundsätzlich in Beziehung lebt; „vom Anderen her – vom anderen Menschen und letztlich von Gott, der ihm im anderen Menschen als seinem Bild ähnlich nahe sein will“ (Grümme, 2023, S. 26).

1.3.3 Körperlichkeit in verschiedenen religionspädagogischen Forschungsdiskursen (Dritte Ebene)

Die dritte Ebene umfasst all jene religionspädagogischen Forschungsdiskurse, die die Frage nach dem Körper berühren. Hier zeigt sich, dass vor allem der Digitalitäts-, der Intersektionalitäts- sowie der Sexualitätsdiskurs innerhalb der Religionspädagogik höchst produktiv in Sachen Körperlichkeit wirken.

Im Kontext des Digitalitätsdiskurses wird beispielsweise anerkannt, dass Jugendliche social media als Ort des körperlichen Experimentierens erleben und den digitalen Raum nutzen, um sich körperlich zu inszenieren. Dabei werden auch ethische und anthropologische Implikationen in Bezug auf die Selfie-Kultur diskutiert. (Gojny et al., 2016). Zudem zeigt sich eine zunehmende Beschäftigung mit Virtualität und ihren Implikationen für körperliches Selbsterleben (Pirker & Pisonic, 2022). Im Anschluss daran werden Fragen nach einer körperorientierten religiösen Bildung gestellt, die den Religionsunterricht als Ort der körperlichen Selbstannahme auszeichnet.

Im Intersektionalitätsdiskurs stellt der Körper ein „Querschnittsthema“ (Wolf, 2020, S. 332) dar, das viele unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen betrifft. Um dies an einem Beispiel ansichtig zu machen, sei auf die Kategorie Dis/ability verwiesen. Je nachdem, wie sie inhaltlich gefüllt wird, wie also Behinderung verstanden wird, ergeben sich unterschiedliche inklusions-

theoretische Konsequenzen. Hat sich zunächst gezeigt, dass Körperlichkeit in der Kategorisierung von Dis/ability eine notwendige Differenzierungs-facetten darstellt und bleibend vor Verharmlosungstendenzen schützt, so war im Kontext der Inklusionsdebatte eine Perspektivenerweiterung bzw. -verschränkung notwendig. So machen die Dis/ability Studies als Bezugsrahmen auf eine reduktionistische Sicht auf Behinderung aufmerksam und haben zur Abwendung von binären Zuschreibungen wie „normal“ versus „behindert“ beigetragen (Grasser, 2020, S. 204). Behinderung als kulturelle Konstruktion zu verstehen, wirft Fragen auf, wie beispielsweise Behinderung hergestellt wird oder welche Machtdiskurse damit einhergehen. Hier liegt nun der Fokus nicht nur auf disabled, sondern auch auf abled people (Pithan, 2017, S. 185). In diesem Sinne sind alle verschieden und haben das gleiche Recht, in ihrer Verschiedenheit gewürdigt zu werden. Die Fragen und Herausforderungen von Inklusion können daran anschließend nicht allein körperbezogen bearbeitet werden, indem beispielsweise Barrierefreiheit oder binnendifferenzierte Lernangebote geschaffen werden. Es geht eben auch um gesellschaftliche Exklusivismen und Normierungen sowie soziale Beeinträchtigungen in Verschränkung mit weiteren Differenzkategorien.

Schließlich wird im sexualpädagogischen Diskurs abhängig vom jeweiligen Verständnis von christlicher Sexualpädagogik unterschiedlich auf den Körper verwiesen. Zunächst geht es bei der Thematisierung von Sexualität im Religionsunterricht um eine Wissensvermittlung im Sinne einer naturwissenschaftlichen Aufklärung. Dabei wird betont, dass es nicht ausreicht, Sexualität nur in naturwissenschaftliche Zusammenhänge einzuordnen. Denn so wird Sexualität auf eine Körperfunktion reduziert (Nord, 2017). In dieser Lesart von Sexualpädagogik gilt es, enzyklopädisches Wissen über körperliche Veränderungsprozesse zu vermitteln, um informiert mit Sexualität umgehen zu können. Zweitens wird Sexualität vor allem im Horizont von Liebe und Ehe und damit als ethisches Thema behandelt (Lütze, 2020, S. 201–202). Hier kommt Körperlichkeit dahingehend zum Ausdruck, dass Partnerschaften von ethischen Leitbegriffen, wie der personalen Würde des Anderen, die auch seine Körperlichkeit miteinschließt, und der Liebe im Sinne von einvernehmlicher Sexualität, getragen werden sollen. Bei dieser Lesart von Sexualität werden ethische Fragestellungen wie Verhütung und Familienplanung auch im Horizont von Körperlichkeit diskutiert. Als dritte Lesart wird christliche Sexualpädagogik mehr und mehr als Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtlichen Identität verstanden. Aspekte wie die eigene Geschlechtszugehörigkeit oder die Auseinandersetzung mit gender roles sind Identitätsfragen und betreffen das (körperliche) Selbstverständnis von Menschen (Breckenfelder,

2015, S. 110). In dieser Lesart von Sexualität wird der Körper als eine Facette von Identität verstanden, die maßgeblich von Sexualität geprägt wird. Zudem tritt hier der Körper als besonderer Ort des Erlebens und als Aushandlungsort für Schönheitsnormen in den Vordergrund.

In all diesen Diskursen werden implizit gewisse Körperbilder vertreten und teilweise kritisch reflektiert. Mit Bernhard Grümme gesprochen, finden sich in der Religionspädagogik jedoch wenig explizite Anthropologien (Grümme, 2023, S. 21), also konkrete theologische Deutungsangebote für Jugendliche, die sie in ihrer Auseinandersetzung mit dem Körper unterstützen. Vor allen weiteren (religions)didaktischen Überlegungen ist daher zunächst die Frage zu klären, welche Theologie des Körpers religiöser Bildung zugrunde gelegt werden und inwiefern sie für juvenile Körperwelten anschlussfähig werden kann.

2 Die Bedeutung des Körpers für Jugendliche – Wie nehmen Jugendliche ihren Körper wahr?

Hierfür braucht es meines Erachtens nach empirische Vergewisserungen darüber, welche Bedeutung Jugendliche dem eigenen Körper einräumen und inwiefern sie in ihren Körperkonstruktionen von soziokulturellen Trends beeinflusst werden. Ausgewählte Jugendstudien zeigen dabei ein weitaus differenzierteres Bild als weithin angenommen, das religionspädagogisch zu denken gibt.

Zunächst ist zu konstatieren, dass das eigene Körperempfinden vom Alter und Geschlecht der Befragten abhängt. So fühlen sich laut der BzGA-Repräsentativstudie „Jugendsexualität. 9. Welle“ nur 56 % der Mädchen/jungen Frauen in ihrem Körper wohl, während der Wert bei Jungen/jungen Männern bei 70 % liegt. Dies liegt unter anderem daran, dass Mädchen und junge Frauen vorherrschende Schönheitsideale ernster nehmen und eher versuchen, ihnen gerecht zu werden. „Sich zurechtmachen“ spielt bei den weiblichen Befragten (72 %) eine größere Rolle als bei den männlichen Befragten (56 %) (Scharman-ski & Hessling, 2021a, S. 2–3). Entgegen der Annahme, dass mit steigendem Alter die Körperzufriedenheit zunähme, wie es die Bravo Dr. Sommer-Studie konstatiert (Bauer Media Group, 2016, S. 26), konnte die Studie der BzGA sowohl für ihren letzten Befragungszeitraum von 2015 (Heßling & Bode, 2015, S. 86) wie auch für den gegenwärtigen zeigen, dass mit zunehmendem Alter nicht unbedingt mehr Gelassenheit in Bezug auf den eigenen Körper entsteht: Während sich bei den 14- bis 17-Jährigen 21 % als „zu dick“ bezeichnen, ist der Wert unter den volljährigen jungen Frauen um drei Prozentpunkte gestiegen

(Scharmanski & Hessling, 2021a, S. 4). Zu denken gibt schließlich auch, dass im Vergleich zu den letzten 15 Jahren die Zustimmung zu Schönheitsoperationen langsam aber stetig zugenommen hat. So lag bei minderjährigen Mädchen 2005 die Zustimmung bei 17 %, aktuell sind es 22 %. Unter den Jungen stiegen die Zahlen im selben Zeitraum von 6 % auf 9 % (Scharmanski & Hessling, 2021a, S. 8). Dabei sind die Zustimmungswerte bei den weiblichen Befragten insgesamt höher als bei den männlichen. Zudem scheint die Offenheit für Schönheitsoperationen eng mit dem eigenen Körperempfinden zusammenzuhängen: Wer sich grundsätzlich wohler in seinem Körper fühlt, lehnt solche Eingriffe auch eher ab. Dieses Wohlbefinden wiederum hängt stark mit dem Elternhaus zusammen: Bei einer positiven Kommunikationskultur in Bezug auf Sexualitätsfragen berichten die Befragten beider Geschlechter (64 % weiblich, 73 % männlich) von einer überdurchschnittlich hohen Körperakzeptanz (Scharmanski & Hessling, 2021a, S. 6). Darüber hinaus lässt sich anhand der Sinus Jugendstudie ein Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Lebenswelten der Jugendlichen und einer möglichen Bedeutung des Körpers ablesen: In bildungsfernen Lebenswelten werden Jugendliche in ihrer Selbstwahrnehmung oft von einem stark medial geprägten Körperideal dominiert. Sie sehen in Sport eine mögliche Steigerung der Attraktivität, die Prestige und einen vermeintlich höheren Sozialstatus verspricht. Dagegen sind Jugendliche, die aufgrund ihrer Werteinstellungen als sogenannte Experimentalist:innen oder Postmaterielle bezeichnet werden, sehr selbstbewusst in ihrer Selbstwahrnehmung und dem Umgang mit gesellschaftlichen Körperidealen. (Mediale) Vorbilder werden demnach kritisch hinterfragt und eigene Bewertungsmaßstäbe angeführt (Calmbach et al., 2020, S. 302–303).

Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen empirischen Vergewisserungen für (religiöse) Bildung? Meines Erachtens nach lassen sich hier drei zentrale Kernaspekte ausmachen: Erstens spielt – und das mag nicht verwunderlich erscheinen – der Körper bei Jugendlichen für ihre Lebenswelt eine zentrale Rolle. Dies beschränkt sich nicht nur auf die Phase der Pubertät, bei der entwicklungspsychologisch bedingte Gründe dies sowieso nahelegen. Vielmehr scheint er auch bei (jungen) Erwachsenen ein „Dauerthema“ zu bleiben. Für (religiöse) Bildung ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Jugendliche in ihren Körperkonstruktionsprozessen kritisch-produktiv zu begleiten und dies als lebenslangen Weg zu verstehen. Es geht darum, Schüler:innen zu befähigen, vorherrschende Körpernormen wahrzunehmen, sie kritisch zu reflektieren und eine begründete Position zu beziehen, inwiefern solche Normen in der eigenen Körperkonstruktion lebensdienlich oder -gefährdend sein können. Proprium eines religionspädagogischen Zuganges wäre es dann, Schüler:innen

theologische Deutefolien anzubieten, die beim Finden der eigenen Position unterstützend wirken können. Zweitens entscheiden unterschiedliche Faktoren, wie kritisch Jugendliche mit dem eigenen Körper umgehen. Wesentlich scheinen das Alter und Geschlecht zu sein, aber auch die Werteorientierung und das Elternhaus. So tragen eine positive und offene Kommunikationskultur der Eltern im Kontext von Sexualität zu einem wertschätzenden Umgang mit dem Körper bei. Auch wenn damit der Schluss naheliegt, dass Schule für Jugendliche womöglich nicht der primäre Ort sei, um sich mit dem eigenen Körper auseinanderzusetzen, macht die BzGA ebenso darauf aufmerksam, dass immer noch der Schulunterricht die wichtigste Quelle der Sexuaufklärung ist (Hessling & Scharmanski, 2021b, S. 2). Für (religiöse) Bildung bedeutet dies, Lernräume zu schaffen, in denen sensibel und achtsam der eigene Körper auch angesichts von Sexualität zur Sprache kommen kann. Gleichzeitig sind die Grenzen schulischen Lernens anzuerkennen und die Freiheit der Subjekte zu achten. Körperliche Achtsamkeitsübungen können zwar zu einem positiveren Körpergefühl führen, auf der anderen Seite jedoch auch überwältigend oder grenzüberschreitend sein. Drittens scheinen Optimierungsanforderungen und technische Machbarkeitsfantasien, wie sie im Kontext des Transhumanismus aufgezeigt wurden, zunehmend auch in juvenilen Körperwelten eine bedeutende Rolle zu spielen. So lässt sich an der steigenden Zustimmung zu Schönheitsoperationen ablesen, dass Jugendliche den eigenen Körper auch als störanfällig und vergänglich erleben. Jugendliche setzen sich in diesem Kontext mit seiner technischen Machbarkeit auseinander und halten sie für zunehmend plausibel. Anknüpfend an die vorherige Überlegung ergibt sich hier die Notwendigkeit, mit Schüler:innen kritisch ins Gespräch zu kommen, wie das Verhältnis von Mensch und Technik theologisch zu bestimmen ist und wo sich gefährliche Grenzüberschreitungen oder lebensdienliche Potenziale befinden.

All diesen religionspädagogischen Überlegungen liegt letztendlich die Frage zugrunde, welche Körpertheorie/-theologie dem Lernprozess implizit wie explizit zugrunde gelegt wird. Nachdem hierfür die Bedeutung des Körpers für Jugendliche empirisch geklärt worden ist, sollen im Folgenden erste Überlegungen hin zu einer gegenwartssensiblen Theologie des Körpers entworfen werden. Sie versteht sich in ihren pädagogischen Annahmen als Fortschreibung einer religionspädagogischen Anthropologie (Grümme, 2012) und verfolgt das Anliegen, eine Theologie des Körpers zu entwerfen, die an juvenile Körperwelten anschlussfähig ist und zum konkreten Deutungsreservoir für Jugendliche werden kann.

3 Erste Überlegungen hin zu einer religionspädagogisch verantworteten Rede von Körperlichkeit

Eine religionspädagogisch verantwortete Rede von Körperlichkeit wird demnach erstens Körperkonstruktionen von Jugendlichen empirisch heben und sie zum Ausgangspunkt und Maßstab aller weiteren theologischen Überlegungen machen. Ihre normative Kraft wird sich daran entfalten, inwiefern sie Jugendlichen in deren Körperkonstruktionen Halt und Orientierung zu geben vermag. Zweitens muss sie sich daran anknüpfend selbst anfragen lassen und beständig kritisch fortgeschrieben werden, damit sie ihre Relevanz für juvenile Körperkonstruktionen aufzuzeigen vermag. Mit Blick auf den umrissenen sozio-kulturellen Kontext und die aufgeführten Jugendstudien scheinen sich juvenile Körperkonstruktionen an der Frage der technischen Machbarkeit des Körpers abzuarbeiten. Dabei sind solche Theologien des Körpers skeptisch zu betrachten, die an einem vermeintlich natürlichen Körper festhalten, der aufgrund seiner „Heiligkeit“ (Thweatt, 2018, S. 376) nicht verändert werden darf. Vielmehr müsste Technik im Sinne einer *creatio continua* als Möglichkeit, sich aus eigenen widrigen körperlichen Unzulänglichkeiten zu befreien, ohne dabei lebensgefährdende Grenzen zu überschreiten, ethisch verantwortet reflektiert werden.

Sie wird drittens theologische Deutefolien bildungswirksam zur Verfügung stellen, die für Jugendliche und deren Körpererfahrungen hilfreich, entlastend oder eine Form des Empowerments sein können. Hier wird oftmals der Gedanke der Gottebenbildlichkeit angeführt. Jugendliche müssen sich demnach körperlich nicht erst beweisen, sondern sind „vor aller Körperinszenierung bereits so gewollt und angenommen“ (Fock, 2022, S. 40). Angesichts der Frage nach der technischen Machbarkeit des Körpers könnte durch die Erschließung des Vulnerabilitätsdiskurses eine weitere Körpertheologie religionspädagogisch fruchtbar gemacht werden. Hildegund Keul macht in diesem Kontext zunächst auf die Unterscheidung von Wunde (Vulneranz) und Verwundbarkeit (Vulnerabilität) aufmerksam: Wunden sind bereits geschehen, während Verwundung eine Potenzialität und damit eher eine Zukunftskategorie darstellt (Keul, 2021b, S. 38). In verschiedenen Wissenschaften gilt Vulnerabilität dabei eher als etwas Negatives, was es zu vermeiden gilt: In der Medizin sollen Schmerzen gelindert und Wunden geheilt werden (Keul, 2021b, S. 43). „Informatik, Natur- und Ingenieurwissenschaften betreiben die Vulnerabilitätsforschung entsprechend als Schwachstellenanalyse, die Schadensanfälligkeiten aufspürt und Gegenstrategien entwickelt“ (Keul, 2021b, S. 79). Dagegen ist aber auch einzuwenden, dass Vulnerabilität konstruktive Machtwirkungen erzeugen kann

(Keul, 2021b, S. 80). So setzen sich Menschen bewusst Schmerzen aus; beispielsweise Extremsportler:innen, Aktivist:innen, junge Frauen mit einem Kinderwunsch, Menschen, die einen Suizid verüben, Märtyrer:innen, Soldat:innen im Krieg. Hier sind Menschen nicht darauf bedacht, Verwundungen zu vermeiden, sondern durchaus bereit, ihre Verwundbarkeit für die eigenen Interessen im Sinne einer freiwilligen Opferbereitschaft zu erhöhen (Keul, 2021b, S. 99–100). Neben dieser ersten Begriffsdifferenzierung muss weiterhin zwischen der ontologischen und der situativen Dimension von Vulnerabilität unterschieden werden. Die situative Dimension von Vulnerabilität ist bereits angeklungen und spätestens seit der Corona-Pandemie gesamtgesellschaftlich wohl bekannt. Aufgrund konkreter sozialer, kultureller sowie ökonomischer Bedingungen und Faktoren werden einzelne Gruppen der Gesellschaft als vulnerabel gekennzeichnet, die es dann im Besonderen zu schützen gilt (Springhart, 2021, S. 205). Meines Erachtens nach werden Jugendliche wahrscheinlich eher solche Assoziationen zu Vulnerabilität einbringen und sie damit als körperliche Schwäche und Defizit markieren. Als ontologische Kategorie – und das scheint für eine religionspädagogisch verantwortete Körpertheologie ertragreich zu sein – umfasst Vulnerabilität durchaus Krankheit, Schmerz, Sterben, „aber auch Liebe, Vertrauen und das Streben nach Verbesserung des Lebens“ (Springhart, 2021, S. 203). In diesem Sinne ist Verletzlichkeit nicht defizitär oder Unterscheidungskategorie, sondern *conditio humana*, die menschliches Leben per se ausmacht. Unverwundbares Leben gibt es nicht: „Menschliches Leben ist anfällig für Schmerz und empfänglich für Liebe, für Transformation und Gewalt, für Krankheit und Vergehen.“ (Springhart, 2021, S. 205) Der Mensch ist ohne seinen Körper nicht denkbar; an ihm zeigen sich Wunden, schreiben sich die Narben der Biographie ein, vollzieht sich Krankheit und Gewalt, aber auch die „lustvolle Fülle des Lebens“ (Springhart, 2021, S. 210). Vulnerabilität gibt damit einen realistischen Blick auf menschliches Leben, das sich zwar als fragil erweist, sich darin aber nicht erschöpft. Gleichzeitig beinhaltet das Diktum der Vulnerabilität die Potenzialität zu negativer oder positiver Transformation (Springhart, 2021, S. 206). Religiöse Bildung unterstützt dann Jugendliche darin, die eigenen körperlichen Grenzen, die Fragmentarität menschlichen Daseins, anzunehmen, ohne sie schönzureden (Stockinger, 2022, S. 179). Gleichzeitig betont sie den prozessualen Charakter der eigenen Körpergeschichte. Theologisch ansichtig wird Vulnerabilität gerade am christlichen Glauben der Inkarnation: „Während Menschen nicht verletzt werden wollen und viel für ihren Selbstschutz investieren, geht Gott den umgekehrten Weg mitten in die Verwundbarkeit hinein“ (Keul, 2021a, S. 82). Und diesem verwundbaren, kontingenten, zerschundenen Körper kommt im

Christentum Heilsbedeutung zu (Keul, 2021a, S. 83). Dieses Paradoxon von Menschwerdung und Menschsein könnte Jugendlichen als theologisches Angebot zu gegenwärtigen soziokulturell bestimmten Unverwundbarkeitsstrategien entgegengehalten werden. Schließlich rückt Vulnerabilität den Menschen als relationales Wesen in den Vordergrund. Sie beschreibt sowohl die „riskante Verwundbarkeit und prinzipielle Verletzlichkeit als auch die Möglichkeit, affiziert und berührt zu werden“ (Springhart, 2021, S. 210). Der Mensch ist in diesem Sinne grundsätzlich offen auf den Anderen hin. Dann aber erscheint das Erstreben von Unverwundbarkeit nicht sinnvoll, weil es bedeuten würde, unberührbar zu sein (Keul, 2021b, S. 84). Vulnerabilität ist demnach einerseits anthropologische Kategorie und andererseits ethischer Imperativ: „Vertrauen bilden, Sensibilität für die Bedürfnisse, Leidenschaften, Aktivitäten Anderer entwickeln, sich füreinander einsetzen, miteinander offen kommunizieren erfordert und erzeugt Vulnerabilität“ (Keul, 2021b, S. 85). Für religiöse Bildung bedeutet dies, Jugendliche in der Anerkennung der eigenen Vulnerabilität zu motivieren, Solidarität mit den Anderen zu zeigen und ethische Verantwortung zu übernehmen (Stockinger, 2022, S. 179).

Literatur

- Bauer Media Group. (2016). *Bravo Dr. Sommer Studie 2016*.
- Bienert, M. & Fuchs, M. (Hrsg.). (2019). *Ästhetik – Körper – Leiblichkeit: Aktuelle Debatten in bildungsbezogener Absicht* (1. Auflage). Kohlhammer.
- Bovet, G. & Huwendiek, V. (2014). *Leitfaden Schulpraxis: Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. Sekundarstufe I (7. Aufl.). Cornelsen.
- Breckenfelder, M. (2015). „Let’s talk about gender...“ – Was, das auch noch im Religionsunterricht? In M. Breckenfelder (Hrsg.), *Homosexualität und Schule: Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven* (S. 93–112). Barbara Budrich.
- Buck, E. (2005). *Religion in Bewegung: Sekundarstufe I*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I. & Schleer, C. (2020). *Wie ticken Jugendliche? 2020: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Eine Sinus-Studie im Auftrag von: Bundeszentrale für politische Bildung, Barmer, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz, Bund der Deutschen Katholischen Jugend, Deutscher Fußball-Bund, Deutsche Sportjugend, DFL Stiftung. *Schriftenreihe Band: Bd. 10531*. bpb.
- Fabricius, S. (2021). *Art. Transhumanismus*. <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200883/>
- Fock, E. (2022). Der menschliche Körper in der Krise? Gesellschaftliche Krisen als anthropologische Krisen. *ÖRF*, 30(2), 30–48. <https://doi.org/10.25364/10.30:2022.2.3>
- Fricke, M. & Riegel, U. (2010). Leibliches Lernen im Religionsunterricht. *ZPT*, 62, 257–266.
- Gärtner, C. (2011). *Ästhetisches Lernen: Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG): Bd. 16*. Herder.
- Göcke, B. P. (2018). Designobjekt Mensch? Ein Diskursbeitrag über die Probleme und Chancen transhumanistischer Menschenoptimierung. In B. P. Göcke & F. Meier-Hamidi (Hrsg.), *Designobjekt Mensch: Die Agenda des Transhumanismus auf dem Prüfstand* (S. 117–152). Herder.

- Göcke, B. P. & Meier-Hamidi, F. (2018). Einleitung: Der Transhumanismus auf dem Prüfstand. In B. P. Göcke & F. Meier-Hamidi (Hrsg.), *Designobjekt Mensch: Die Agenda des Transhumanismus auf dem Prüfstand* (S. 11–24). Herder.
- Goertz, S. (2021). Sexual- und Körperethik. In K. Lindner & M. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Ethische Bildung: Religionspädagogische Fokussierungen* (S. 144–150). Mohr Siebeck.
- Gojny, T., Kürzinger, K. & Schwarz, S. (Hrsg.). (2016). *Selfie – I like it: Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung. Religionspädagogik innovativ: Bd. 18*. Kohlhammer.
- Grasser, P. (2020). Dis/Ability in der Religionspädagogik. In T. Knauth, R. Möller, A. Pithan (Hrsg.), *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkrektionen. Religious Diversity and Education in Europe* (S. 203–212). Waxmann.
- Grümme, B. (2012). *Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie*. Herder.
- Grümme, B. (2023). Riskantes Unterfangen: Annäherungen an eine religionspädagogische Anthropologie in den gegenwärtigen Transformationsprozessen der Spätmoderne. In S. Altmeyer, B. Grümme, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Jahrbuch der Religionspädagogik: Bd. 39. Herausforderung Mensch* (S. 14–29). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gugutzer, R. (2022). *Soziologie des Körpers* (6. Aufl.). transcript.
- Helmus, C. (2023). Die Visionen des Transhumanismus – zwischen Technologisierung, Virtualisierung und Digitalisierung. In S. Altmeyer, B. Grümme, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Jahrbuch der Religionspädagogik: Bd. 39. Herausforderung Mensch* (S. 86–95). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heßling, A. & Bode, H. (2015). *Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen: Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Hilger, G. (2000). Wahrnehmen und gestalten: Ästhetisches Lernen. *MthZ*, 51, 201–210.
- Hilger, G., Leimgruber, S. & Ziebertz, H.-G. (Hrsg.). (2010). *Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (6. Aufl.). Kösel.
- Hilpert, A. (2020). *Tanz im Dazwischen: Neuformulierung einer performativen Religionspädagogik. Religionspädagogik innovativ: Bd. 36*. Kohlhammer.
- Karle, I. (2014). *Liebe in der Moderne: Körperlichkeit, Sexualität und Ehe*. Gütersloher Verlags-haus.
- Karle, I. (2018). Schönheit, Fitness und Geschlecht: Die Arbeit am eigenen Körper als Herausforderung für die Praktische Theologie. *Evangelische Theologie*, 78(1), 59–70.
- Keul, H. (2021a). Migration im Spannungsraum von Vulnerabilität, Vulneranz und Resilienz: Was Inkarnation zum interdisziplinären Diskurs beiträgt. In H. Keul (Hrsg.), *Theologische Vulnerabilitätsforschung: Gesellschaftsrelevant und interdisziplinär* (S. 75–96). Kohlhammer.
- Keul, H. (2021b). *Schöpfung durch Verlust: Band I: Vulnerabilität, Vulneranz und Selbstverschwendung nach Georges Bataille*. Würzburg University Press.
- Leonhard, S. (2003). Bei Leibe: Religion zu Wort kommen lassen: Körperlichkeit in religionspädagogischer Wahrnehmung. In T. Klie & S. Leonhard (Hrsg.), *Schauplatz Religion: Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik* (S. 166–191). Evangelische Verlagsanstalt.
- Lewandowski, S. (2004). *Sexualität in den Zeiten funktionaler Differenzierung: Eine systemtheoretische Analyse*. transcript.
- Lütze, F. (2020). Ein Leib, viele Glieder: Sexuelle Identität und Bildung im Religionsunterricht. In A. Schüle (Hrsg.), *„Es ist nicht gut, dass der Mensch allein sei!“: Partnerschaft, Ehe und Sexualität als Themen der Theologie* (S. 199–212). Evangelische Verlagsanstalt.
- Mendl, H. (2016). Eine kurze Geschichte des Performativen – ein kritischer Literaturbericht. In H. Mendl (Hrsg.), *Religionspädagogik innovativ: Bd. 16. Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen: Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht* (S. 10–49). Kohlhammer.
- Nord, I. (2017). *Art. Sexualität*. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100290/>

- Pirker, V. & Pisonic, K. (Hrsg.). (2022). *Virtuelle Realität und Transzendenz: Theologische und didaktische Erkundungen*. Herder.
- Pithan, A. (2017). Dis/Ability, Geschlecht und inklusive Religionspädagogik. In T. Knauth & M. A. Jochimsen (Hrsg.), *Einschließungen und Ausgrenzungen: Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung* (S. 181–204). Waxmann.
- Scharmanski, S. & Hessling, A. (2021a). *Im Fokus: Körperbild: Jugendsexualität 9. Welle. BzGA Faktenblatt*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. https://doi.org/10.17623/BZGA_SRH:FB_JUS9_KOERPERBILD
- Scharmanski, S. Hessling, A. (2021b). *Sexualaufklärung in der Schule. Jugendsexualität 9. Welle. BzGA-Faktenblatt*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. https://doi.org/10.17623/BZGA_SRH:fb_JUS9_Schule
- Sorgner, S. L. (2018). Was wollen Transhumanisten? In B. P. Göcke & F. Meier-Hamidi (Hrsg.), *Designobjekt Mensch: Die Agenda des Transhumanismus auf dem Prüfstand* (S. 153–179). Herder.
- Springhart, H. (2021). Vulnerabilität als Kernkategorie einer realistischen Anthropologie: Grundsätzliche Erwägungen aus Sicht der evangelischen Theologie. In H. Keul (Hrsg.), *Theologische Vulnerabilitätsforschung: Gesellschaftsrelevant und interdisziplinär* (S. 199–218). Kohlhammer.
- Stockinger, H. (2022). Konturen einer verletzlichkeitsensiblen Religionspädagogik. *Theologisch-Praktische Quartalsschrift*, 170, 174–182.
- Thweatt, J. J. (2018). Cyborg-Christus: Transhumanismus und die Heiligkeit des Körpers. In B. P. Göcke & F. Meier-Hamidi (Hrsg.), *Designobjekt Mensch: Die Agenda des Transhumanismus auf dem Prüfstand* (S. 363–376). Herder.
- Wolf, J. (2020). Körper. In Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt (Hrsg.), *Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen. Religious Diversity and Education in Europe* (S. 330–339). Waxmann.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Springer.

Autorin

Elisabeth Fock | Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Theologische Fakultät,
Lehrstuhl für Religionspädagogik | Platz der Universität 3, 79098 Freiburg |
E-Mail: elisabeth.fock@theol.uni-freiburg.de |
ORCID-ID: 0009-0008-7604-8373

Social Presence: Der Schlüssel zu effektiverem Lernen in der virtuellen Präsenzlehre?

Überlegungen zur virtuellen Körperlichkeit in digitalen Lehr- und Lernsettings

Zusammenfassung

Die dynamischen Entwicklungen in der (Hochschul-)Bildung, nicht zuletzt verstärkt durch die Herausforderungen der Corona-Pandemie, haben die Notwendigkeit aufgezeigt, die Rolle der Körperlichkeit im Bildungskontext neu zu betrachten, insbesondere in Bezug auf virtuelle Lernumgebungen. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Bedeutung von Körperlichkeit und Social Presence in der Hochschulbildung und bietet Interpretationen von virtueller Körperlichkeit, die praktisch umgesetzt und für das Lernen relevant gemacht werden können. Im Fokus steht die Rolle der Social Presence, die trotz physischer Abwesenheit ein Gefühl der Gemeinschaft und Interaktion in digitalen Lehrsettings ermöglicht. Basierend auf dem Konzept der Embodied Cognition und der Telepresence, wird erörtert, wie physische Distanz in der virtuellen Lernumgebungen überbrückt werden kann. Es werden Lehrmethoden und Technologien vorgeschlagen, die eine starke Social Presence fördern und dadurch eine effektive und inklusive Lernumgebung schaffen können. In diesem Zusammenhang werden konkrete Beispiele vorgestellt, das die dynamischen Wechselwirkungen zwischen physischer und virtueller Präsenz beleuchtet und ihre Bedeutung für die Gestaltung digitaler Lehr- und Lernsettings verdeutlichen sollen. Die soll Möglichkeiten illustrieren, wie trotz physischer Distanz ein Gefühl der Gemeinschaft und Interaktion in digitalen Lernumgebungen geschaffen werden kann.

Schlüsselwörter: Virtuelle Präsenzlehre, Kompetenzorientierung, Embodied Cognition, Embodied Learning, Spatial Presence, Social Presence

Social Presence: The key to more effective learning in virtual face-to-face teaching?

Reflections on virtual physicality in digital teaching and learning environments

Abstract

The dynamic developments in (higher) education, further accelerated by the challenges of the COVID-19 pandemic, have highlighted the necessity of reevaluating the role of physicality in the educational context, especially concerning virtual learning environments. This paper explores the significance of physicality and social presence in higher education and offers interpretations of virtual physicality that can be practically implemented and made relevant for learning. The focus is on the role of social presence, which enables a sense of community and interaction in digital teaching settings despite physical absence. Based on the concepts of embodied cognition and telepresence, the paper discusses how physical distance can be bridged in virtual learning environments. It suggests teaching methods and technologies that promote a strong social presence, thereby creating an effective and inclusive learning environment. In this context, specific examples are presented that illuminate the dynamic interactions between physical and virtual presence and their significance for designing digital teaching and learning settings. This aims to illustrate ways in which a sense of community and interaction can be created in digital learning environments despite physical distance.

Keywords: Virtual Presence Teaching, Competence Orientation, Embodied Cognition, Embodied Learning, Spatial Presence, Social Presence

1 Einführung

Im 21. Jahrhundert hat die „digitale Revolution“ das Wesen der *Körperlichkeit* und ihre kommunikative Bedeutung in beispiellosem Maße beeinflusst (Leonardi, 2010; O’Halloran, 2022). Aus einer semiotischen Perspektive wird Körperlichkeit traditionell als ein Ensemble von Zeichen und Symbolen verstanden, die auf vielfältige Weise kommuniziert und interpretiert werden können (Dindas, 2021). Diese Interpretationen bieten Einblick in soziale, kulturelle und individuelle Identitäten und Erfahrungen (Markus & Kitayama, 1998). Wenn durch Körperlichkeit Bedeutungen und Beziehungen konstruiert werden, sollte auch in Bildung und Erziehung Körperlichkeit ein wesentlicher Aspekt sein, den die Didaktik mitdenken und adressieren muss. Dies gilt auch für die Hochschullehre, wo die physische Anwesenheit, die *Präsenz* von Lehrenden und Lernenden – im Sinne von *alle Körper befinden sich gleichzeitig am selben Lernort* – oft eine zentrale Rolle spielt. Körperlichkeit beeinflusst auch hier, wie Lehrende und Lernende miteinander interagieren und Kompetenzen vermitteln bzw. entwickeln. Dabei tragen sämtliche zeichenvermittelte Prozesse zur Schaffung einer dynamischen und interaktiven Lernumgebung bei (Dindas & Oleschko, 2021), die die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen erleichtert (Virta et al., 2019; Rupp & Dold, 2023).

Die Corona-Pandemie führte zu einem erneuten Diskurs über die Rolle der Präsenz (Reinmann, 2020) und (implizit) einer Neubewertung der Rolle der Körperlichkeit in der Lehre: Lehren und Lernen vor Ort mussten durch *virtuelles Lehren und Lernen* substituiert werden (Hochschulforum Digitalisierung, 2021). Die Virtualisierung brachte veränderte Formen der Zusammenarbeit und einen neuen Fokus auf (virtuelle) Formen der Körperlichkeit hervor, die sowohl Möglichkeiten als auch Herausforderungen für die Lehre darstellten. Die physische Abwesenheit, das *Körperlich-nicht-am-selben-Ort-Sein*, und damit verbundene Zweifel an der Nützlichkeit virtueller Anwesenheit in Bildungsumgebungen veränderten während der Pandemie offenbar sowohl Lehr- als auch Lernerfahrungen und machten es notwendig, die Bedeutung von Körperlichkeit im digitalen Bildungskontext neu zu betrachten (Rupp et al., 2020). Die Pandemie führte nun nicht nur zu einer vorübergehenden Anpassung, sondern leitete ebenfalls die Diskussion eines dauerhaften Wandels in der Frage ein, wie Lehrende und Lernende interagieren: Entsteht hier eine neue didaktische Dimension der Körperlichkeit, die physische Präsenz und digitale Repräsentation umfasst? Erleben wir eine „Evolution des Begriffs Präsenz(-Lehre)“? (Reinmann, 2021, S. 3f). Noch nicht geklärt ist allerdings, welche allgemein- und fachdidaktischen Konsequenzen die mögliche Verschiebung des Lehr- und

Lernhandelns in den virtuellen Raum hat und inwiefern das bereits in der antiken griechischen Philosophie debattierte Konzept der kritischen Dualität von Körper und lernendem Geist gerade an zwei unterschiedlichen (Lern-)Orten von besonderer Bedeutung für das Lehrhandeln ist (Darling & Erickson, 2011). Wir können (und wollen) die Frage nach Bedeutung und Konsequenz in diesem Beitrag nicht abschließend beantworten, möchten aber im Folgenden den Diskurs zu diesem Thema anregen und Überlegungen dazu anstellen, wie eine virtuelle Körperlichkeit auf der Basis relevanter wissenschaftlicher Konstrukte in der Praxis umgesetzt, erlebbar und lernrelevant gemacht werden kann. Daher werden keine Pro-und-Contra-Argumente zur virtuellen Lehre diskutiert, sondern diese als gegebene Realität vorausgesetzt (Drexler et al., 2022). Es soll betrachtet werden, welche Elemente der „normalen Präsenzlehre“ (Reinmann, 2020, S. 1) wertvoll sind, um die virtuelle Lehre zu bereichern und zu verbessern. Hierzu reflektieren wir zunächst kurz, welche Bedeutung Körperlichkeit für eine digitalisierte Präsenzlehre hat und verweisen dann auf die Grundlagen des Konstruktes der Präsenz, insbesondere der *Social Presence* – im Sinne von *physisch zwar nicht gemeinsam am selben Ort seiend, aber trotzdem wirkend*. Wir erhoffen uns davon eine Möglichkeit, erste Ideen für die Ableitung didaktischer Handlungen zu generieren. Wir präsentieren einige Umsetzungsbeispiele aus der Lehre an einer (privaten) Hochschule, die illustrieren, wie die skizzierten Wirk-Dimensionen in virtuellen Lernszenarien integriert und gefördert werden könnten. Dabei soll erörtert werden, wie die Gestaltung von Social Presence in der virtuellen Lehre dazu beitragen kann, eine inklusive und motivierende akademische Lernumgebung zu fördern, die das Engagement der Studierenden unterstützt.

2 Körperlosigkeit versus Körperlichkeit in der digitalisierten Hochschullehre

Die Notwendigkeit, Hochschullehre in den virtuellen, vermeintlich körperlosen oder körperlich disparaten Raum zu verlagern, hat nicht nur den organisatorischen Hochschulalltag, sondern auch die Art und Weise, wie Lehren und Lernen erlebt werden, beeinflusst. Frühere Ansätze der „normalen Präsenzlehre“ (Reinmann, 2020, S. 1) sahen zum Beispiel so aus, dass vor Ort durchgeführte Lehrveranstaltungen um Webinare ergänzt wurden. So wurden Veranstaltungen, in denen Lehrende und Lernende körperlich zusammenkommen, mit körperlosen medial vermittelten Treffen kombiniert; diese haben sich aus einem Status des Experimentellen zu einem nachhaltigen Aspekt des Bildungssystems entwickelt (Dindas et al., 2022). Der Übergang von einem primär von

physischer Präsenz geprägten Feld in eines, in welchem unterschiedlichste hybride Interaktionsformate normal sind, brachte Chancen mit sich, darunter die Flexibilisierung des Lernumfeldes und die Förderung der Bildungsgerechtigkeit (Laufer et al., 2021), aber auch technologische sowie pädagogische Herausforderungen, wie beispielsweise die Integration von unterschiedlichen Lernmodi oder die Anpassung von Lehrmethoden (Raes et al., 2019).

Inzwischen sind zahlreiche „Mythen des digitalen Wandels“ (Hochschulforum Digitalisierung, 2021) und der Digitalisierung der Hochschullehre – wie beispielsweise die Befürchtung, dass Dozierende obsolet werden könnten –, entkräftet worden. Diverse Studien deuten an, dass digitale Lehrformate nicht nur eine kurzfristige Lösung waren, sondern auch langfristig zur Diversifizierung und Individualisierung des Lernens beitragen können (z. B. Skulmowski & Rey, 2020; Sormunen et al., 2020; Guo et al., 2023; Andryukhina et al., 2021). Sie bieten zudem Flexibilität und ermöglichen es Studierenden in besonderen Lebenslagen, ihr Studium besser mit Beruf und Privatleben zu vereinbaren (Nikolopoulou, 2022). Dies untermauern beispielsweise auch Aldosari, Alramthi und Eid (2022), die die Effektivität von Live-Onlinelehre hervorheben. Zusammenfassend unterstreicht dies die Hypothese, dass angemessen didaktisch geplante digitale Lehrformate nicht nur als kurzfristige Bewältigungsstrategie für die Pandemiezeit nützlich waren. Auch der Wissenschaftsrat (2022) betont in seinem „Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium“, dass sich die Erwartungen an die Lehre verändert haben und digitale Lehrformate auch zukünftig gewünscht werden. Trotzdem scheint es nach dem Ende der COVID-19 Pandemie an vielen deutschen Hochschulen eine Rückkehr zur physischen Präsenzlehre – also zum *alle gemeinsam körperlich am selben realen Ort* – zu geben (Matthes, 2022). Die Gründe dafür bleiben häufig implizit; Vorteile und Potenziale einer räumlich getrennten digitalen Lehre, die während der Pandemie durchaus auch erlebt wurden, werden möglicherweise übersehen oder ignoriert. Es herrscht zudem keine Einigkeit, wie die Präsenz vor Ort zu werten ist: Während die einen auf dem Zusammenkommen aller Akteure und Körper im selben Raum zur selben Zeit beharren, erhoffen sich andere neue digitale Bildungswelten in körperlicher Trennung.

Dieses „Schisma“ (Schmohl, 2021, S. 51) verdeutlicht, dass virtuelle Lehre heute neu interpretiert werden muss, um die diversen Erwartungen von Studierenden und Lehrenden zu erfüllen. Wenn Hochschulen unreflektiert zu einer exklusiven physischen Präsenzlehre zurückkehren, ohne die erzielten Fortschritte der – gewissermaßen erzwungenen – digitalen Transformation zu berücksichtigen, wird die Chance vertan, die Hochschullehre an die Bedürfnisse einer heterogenen Studierendenschaft anzupassen und Bildungsgerechtigkeit

zu fördern. Der Wandel von der physischen Präsenzlehre zu einer Lehre, die von einer Mischung aus physischer und virtueller Präsenz geprägt ist, markiert aus unserer Sicht eine bedeutende Entwicklung im (Hochschul-)Bildungsbereich, die auch mit einer veränderten Rolle der Körperlichkeit in Lehr- und Lernprozessen zu tun hat. Mit dem Wechsel zu virtuellen Formaten ändert sich die Art und Weise, wie Körperlichkeit erfahren und interpretiert wird. Angesichts dieser Veränderungen sollte ein größerer Fokus auf die sorgfältige Ausgestaltung von Körperlichkeit in virtuellen Lernumgebungen gelegt werden. Dies umfasst nicht nur die technische Umsetzung, um physische Präsenz bestmöglich zu simulieren, sondern auch didaktische Ansätze, die es ermöglichen, Körperlichkeit als wichtigen Bestandteil des Lernprozesses zu integrieren und zu nutzen. In Anbetracht dieser neuen Dynamiken erscheint es unerlässlich, ein tieferes Verständnis für das Konzept der virtuellen Körperlichkeit zu entwickeln. Dieses Konzept geht weit über die technologische „Verteiltheit“ – im Sinne einer räumlichen Trennung der Teilnehmenden in virtuellen Lernumgebungen, bei der Interaktionen und Präsenz nicht mehr durch physische Nähe, sondern durch digitale Medien ermöglicht werden – hinaus, indem es neben kognitiven auch emotionale sowie soziale Aspekte integriert, die in der „normalen Präsenzlehre“ (Reinmann, 2020, S. 1) häufig selbstverständlich erscheinen.

Ein Blick in kommunikationswissenschaftliche und medienpsychologische Forschung zeigt: Um den Diskurs in der aktuellen (Hochschul-)Bildungslandschaft, die zunehmend von digitalen Lehrformaten geprägt ist (Wollersheim et al., 2021), erfolgreich mitgestalten zu können, ist ein Verständnis des Konzepts *Social Presence*, also des subjektiven Eindrucks von *digital und mit Anderen zusammen seiend*, in virtuellen Lernumgebungen von besonderer Relevanz (Grothaus, 2022). Ein solches Konzept kann einen Anker dafür liefern, welche Aspekte für ein erfolgreiches Lernen in Lernräumen zu beachten sind, in denen sich virtuelle Akteure zum Lernen und Lehren versammeln.

3 Von der Embodied Cognition über virtuelle Welten zum Erleben von Spatial and Social Presence

Bei der Suche nach dem Ursprung von Diskussionen und Erkenntnisse zu Social Presence sowie zur Bedeutung der Körperlichkeit, wird deutlich: In den Neurowissenschaften und verwandten Disziplinen wie der Neuro- und Wahrnehmungspsychologie, der Linguistik und den Kommunikationswissenschaften, aber auch in der Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie wird schon lange und intensiv diskutiert, wie der Zusammenhang zwischen dem

körperlichen Zustand des Menschen und dessen informationsverarbeitenden, kognitiven System überhaupt aussieht (z. B. Shapiro, 2011). Lange wurde angenommen, dass Lernen und Denken vor allem im zentralen Nervensystem (primär im Gehirn) zu verorten seien, das als „zentral(nervöse) Steuereinheit“ (Edelmann & Wittmann, 2019, S. 22) von (Lern-)Handeln und Erleben gilt. Die körperliche „Peripherie“ (Edelmann & Wittmann, 2019, S. 22) schien nur eine sehr untergeordnete Rolle zu spielen. Heute geht man davon aus, dass die neuronale Informationsverarbeitung durch den Zustand der körperlichen Peripherie beeinflusst werden kann, die gegebenenfalls wiederum durch die Umgebung beeinflusst wird (Nusslock et al, 2019). In Theorien der *Embodied Cognition* ist die Informationsverarbeitung des Menschen *insgesamt* Ergebnis eines Zusammenspiels von Körper, zentralem Nervensystem und Umwelt (Wilson, 2002). Als Konsequenz daraus erscheint hier die Kompetenz eines Individuums begründet in dessen Interaktion mit der Umwelt, denn das Feedback aus der Umwelt ist wichtiger Bestandteil des Lernprozesses (Glenberg & Gallese, 2012). Demnach gründet sich die Kompetenz eines Individuums auf dessen Interaktion mit der Umwelt (Glenberg & Gallese, 2012). Der Abruf von Wissen stellt dann eine mentale, simulierte Reaktivierung und körperliche Nachahmung der im Gedächtnis gespeicherten Handlungen dar. Im Sinne von komplexen Feedback-Schleifen beeinflussen sich dabei die beteiligten Instanzen „Geist“, „Körper“ und „Umwelt“ gegenseitig; erst ein Zusammenspiel ermöglicht es dem Individuum, effizient und effektiv mit den Informationen aus dem Geist, dem Körper und der Umwelt umzugehen und erfolgreich zu handeln. „Our bodies and their perceptually guided motions through the world do much of the work required to achieve our goals, replacing the need for complex internal mental representations. [...] thus embodiment is not simply another factor acting on an otherwise disembodied cognitive processes“ (Wilson & Golonka, 2013, S. 1).

3.1 Embodied Cognition und Embodied Learning

Inzwischen finden sich umfangreiche empirische Befunde, welche die Annahmen in Embodied Cognition-Ansätzen stützen (für einen Überblick: Fincher-Kiefer, 2019). Die Verbindung dieser Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften mit Überlegungen aus den Bildungs- und Erziehungswissenschaften helfen, Prozesse des Lehrens und Lernens (besser) zu verstehen (Macrine & Fugate, 2022): Hierbei wird deutlich, dass Wissen und Kompetenzerwerb auch und maßgeblich auf Erfahrungen basieren, die Lernende mit ihren Sinnen machen – vermittelt über körperliche Handlungen (Kiefer & Trumpp, 2012; Anderson, 2018). Der Ansatz erkennt an, dass unser Denken nicht nur im Gehirn

lokalisiert ist, sondern durch die gesamte physische Erfahrung unseres Körpers mitgestaltet wird. Diese Erkenntnis führt zur Konzeption von „Embodied Learning“ (Forte et al., 2023), einem Bildungsansatz, der die physische Beteiligung im Lernprozess betont und fördert. Indem Embodied Learning den Körper als integralen Bestandteil des Lernens anerkennt, wird ein erweiterter Fokus auf die Rolle von Gestik, Bewegung und sensorischer Erfahrung in der Bildung gelegt (Ravn, 2022). Es ist durchaus nachvollziehbar, dass einige Kritiker und Kritikerinnen die Begriffe des Embodied Cognition und auch Embodied Learning als tautologisch ansehen könnten, da Lernen per se körperlich geschieht (Garofoli, 2019). Dennoch bieten die explizite Benennung und Untersuchung von Embodied Cognition und folglich Embodied Learning wertvolle Einsichten. Diese spezifische Perspektive hebt hervor, wie physische Interaktionen mit der Umwelt das Lernen beeinflussen und unterstützen können, ein Aspekt, der in traditionellen Bildungsansätzen oft nicht explizit fokussiert wird (Macedonia, 2019). Lernende agieren in Lernumgebungen immer gleichzeitig als aktive Körper, denkende Geister und soziale Akteure (Nguyen & Larson, 2015). In der Forschung zu Embodied Learning wird u. a. neben nicht-digitalen Handlungen wie dem handschriftlichen Schreiben (Pevery et al., 2013) auch digital vermittelte körperliche Tätigkeiten und Interaktionen auf ihre Bedeutung für den Lernerfolg untersucht (für einen Überblick: Ioannou & Ioannou, 2020), wie etwa die Nutzung von Multi-Touch auf Tablet-Computern (Soni et al., 2021). Fokus dieser Studien ist häufig, relevante körperliche Handlungen mit realen oder digitalen Objekten zu identifizieren, die den mentalen Anteil am Lernprozess unterstützen können. Durch das Verständnis der Interaktion zwischen Körper und Geist kann die Pädagogik zielgerichtet Lehrstrategien entwickeln, die auf multisensorischen Erfahrungen basieren.

3.2 Didaktische Überlegungen zum Embodied Learning

Um die Konsequenzen dieser Überlegungen zum Embodied Learning für didaktische Überlegungen abschätzen und Handlungsempfehlungen ableiten zu können, sollte noch ein kurzer Blick auf eine angewandte, medien- und lerntechnologische Forschungslinie gerichtet werden. Eine für unser Thema relevante Lerntechnologie sind *virtuelle Welten*, also *Augmented bzw. Virtual Reality* (Greenwald et al., 2017; Schulte, 2019). Zentrales Merkmal dieser sogenannten *immersiven Technologie* ist, dass die Nutzerinnen und Nutzer die sensorischen Informationen über ihre Umwelt medial vermittelt dargestellt bekommen (etwa über Datenbrillen) und mit diesen medial ergänzten (*augmented reality/AR*) oder medial ersetzten (*virtual reality/VR*) Umgebungen

durch eigene Körperbewegungen interagieren (Splitte et al., 2022). Mit dieser Technologie werden teilweise auch Repräsentationen des eigenen Körpers der Nutzenden medial dargestellt. Ebenfalls medial abgebildet werden die Körper und Handlungen anderer Akteure in der Umgebung; eine solche Umgebung kann dann zu einer sozialen werden (Scavarelli & Teather, 2021).

Prinzipien und Methoden aus der Welt der immersiven Technologie können unserer Einschätzung nach auf breitere digitale Lernumgebungen übertragen werden, um potenziell effektivere und engagiertere körperliche Aktivität und damit neue Lernerfahrungen zu ermöglichen. Wir finden hier die angestrebte Verbindung zum erwähnten Konstrukt der Präsenz: Die Besonderheiten des Erlebens in einer VR/AR-Umgebung werden seit langem mit Hilfe des Konstrukts *Presence* beschrieben. Zunächst *Telepresence* und später *Spatial Presence* genannt, umriss Minsky (1980) das Konstrukt schon Anfang der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts: Er versteht unter *Telepresence* das Gefühl, psychologisch an einem entfernten Ort präsent zu sein (während der Körper an einem anderen, realen Ort verweilt), das durch die Interaktion mit einer Benutzeroberfläche und entsprechender Teleoperationstechnologie entsteht (IJsselsteijn, 2005). *Telepresence* und *Spatial Presence* haben als Konzepte Eingang nicht nur in die Bildung, sondern auch in die Unterhaltung und in der Medizin gefunden. Eine wesentliche Erkenntnis einiger Studien ist hierbei, dass das Ausmaß des Erlebens von *Spatial Presence* durch die Lebendigkeit und Interaktivität der simulierten Umgebung bestimmt wird (z. B. Dey et al., 2020; Kim et al., 2021).

Die Konzepte der *Embodied Cognition* und des *Embodied Learning* legen nahe, dass das körperliche Erleben in einer Umgebung – bezeichnet als *Spatial Presence* – eine entscheidende Rolle im Lernprozess spielt. *Spatial Presence*, also das Gefühl, physisch in einer Umgebung präsent zu sein, beeinflusst nachweislich, wie Informationen aufgenommen und verarbeitet werden. Studien von Johnson-Glenberg zeigen hier, dass ein verstärktes Gefühl der Präsenz die kognitive Verarbeitung vertieft, da Lernende sich stärker mit dem Lernmaterial auseinandersetzen und dieses als realitätsnäher empfinden (Johnson-Glenberg, 2018). In diesem Zusammenhang ermöglicht eine verstärkte räumliche Präsenz eine tiefere sensorische und emotionale Involvierung, was wiederum die Retention und Anwendung des Gelernten fördert. Somit ist das Konzept der *Spatial Presence* nicht nur ein weiterer Begriff, sondern ein zentraler Mechanismus, der erklärt, wie *Embodied Cognition* und *Embodied Learning* in praktischen Lernsituationen wirksam werden können.

3.3 Spatial Presence, Social Presence und Co-Presence

Während das Konzept der Spatial Presence das Gefühl der eigenen Anwesenheit in einer virtuellen Umgebung betont, lenkt das verwandte Konstrukt der *Social Presence* die Aufmerksamkeit auf die sozialen Komponenten, die für das Lernen essenziell sind (Barreda-Ángeles & Hartmann, 2021). *Social Presence* bezeichnet folglich das Empfinden, zusammen mit anderen Akteuren und Akteurinnen in einer virtuellen Umgebung präsent zu sein und mit ihnen auch interagieren zu können. Diese Wahrnehmung verstärkt nicht nur die soziale Interaktion innerhalb des Lernprozesses, sondern fördert auch das Engagement und die kollaborative Auseinandersetzung mit Lerninhalten. Es geht also nicht nur darum, an einem virtuellen Ort präsent zu sein, sondern auch um das Erleben der Verbundenheit und Interaktion mit anderen Teilnehmenden (Skarbez et al., 2017). Abbildung 1 verdeutlicht die Bezüge zwischen Spatial Presence und Social Presence: Lernende und Lehrenden interagieren erst, wenn sich ein ausreichendes Maß an Spatial Presence (*mein Körper und ich am relevanten Ort seiend*) und darauf aufbauend Social Presence (*mein Körper und ich mit anderen an diesem Ort seiend*) eingestellt hat. Voraussetzung für erfolgreiches (soziales) Lernhandeln ist also ein ausreichendes Erleben von Social Presence, die wiederum ein ausreichendes Maß an Spatial Presence erfordert.

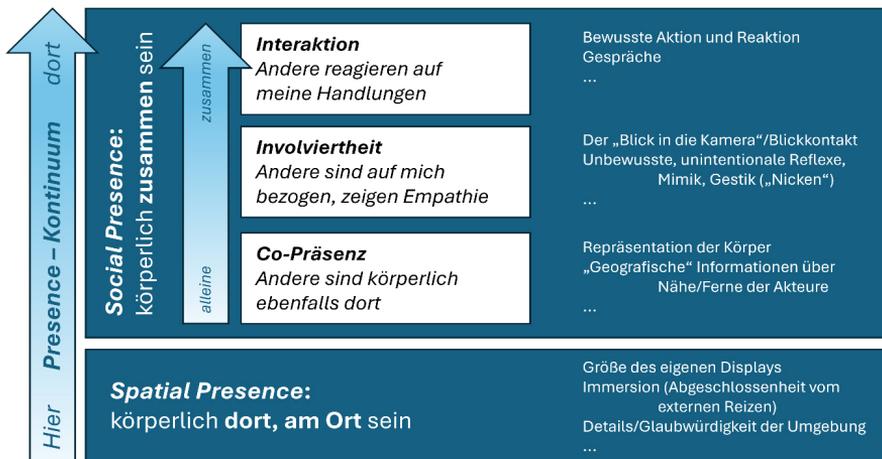


Abb. 1: Verhältnis von Spatial Presence und Social Presence im Fokus von Co-Präsenz, Involviertheit und Interaktion (eigene Abbildung)

Während das Gefühl ‚Ich und mein Körper sind woanders‘, die Spatial Presence, die Grundlage ist, spielt die Social Presence eine entscheidende Rolle

beim Grad der (Lern-)Interaktion. *Co-Presence*, definiert als das Empfinden, gemeinsam mit anderen in einer Umgebung präsent zu sein (Sarwesti et al., 2023), bildet dabei eine Voraussetzung. Erst wenn diese *Co-Presence* gegeben ist und durch die *Social Presence*, die das Gefühl der Verbundenheit mit anderen Personen in der Lernumgebung stärkt, ergänzt wird, kann es zu wirklicher Involviertheit und folglich zu Interaktionen kommen. Die Detailbetrachtung dieses Konstrukts (vgl. Abb. 1) zeigt, dass sich *Social Presence* aus verschiedenen, aufeinander aufbauenden Dimensionen zusammensetzt, die für die Gestaltung von Lernumgebungen von Bedeutung sind. *Spatial Presence* und *Social Presence* ergänzen sich in virtuellen Lernumgebungen. Während *Spatial Presence* ein immersives Vor-Ort-sein-Erlebnis schafft, bringt *Social Presence* die soziale Dimension des Lernens in diesen virtuellen Kontext. Gemeinsam ermöglichen sie eine reichhaltigere und interaktivere Lernerfahrung, die über traditionelle (synchrone) Online-Lernmethoden hinausgeht. Die Herausforderung besteht dabei darin, diese Technologien so zu integrieren, dass sie sowohl das Engagement als auch die Effektivität des Lernens steigern, beispielsweise durch eine besondere Fokussierung auf *Co-Präsenz*, *Involviertheit* und *Interaktion*.

3.4 Co-Präsenz, Involviertheit und Interaktion

Um *Co-Presence* zu ermöglichen, sollte daher eine Lehr-Lernumgebung so gestaltet werden, dass sie *Social Presence* fokussiert und fördert (Yoon & Leem, 2021). Durch die sorgfältige (Aus-)Gestaltung wird sichergestellt, dass die Teilnehmenden nicht nur physisch oder virtuell anwesend sind, sondern sich auch als Teil einer gemeinschaftlichen und interaktiven Erfahrung wahrnehmen. Erleben Personen viel *Co-Präsenz*, das heißt, sie nehmen andere Personen wahr und erleben sich selbst als von diesen wahrgenommen, so wirkt sich diese förderlich auf die Qualität und Intensität des Lernerlebnisses aus. Diese Erkenntnis wird auch durch aktuelle Forschungsarbeiten von McCool (2023) unterstützt, die zeigen, dass soziale *Co-Presence* maßgeblich zur Teilnahme und Bereitschaft zur sozialen Interaktion beiträgt, die für effektives Lehren, Lernen und Wissenskonstruktion notwendig sind. Darauf aufbauend gilt es, ein optimales Maß an *Involviertheit* zu erzeugen (Parra Vargas et al., 2022). In diesem Kontext zeichnet sich *Involviertheit* dadurch aus, dass Akteure und Akteurinnen in virtuellen (Lern-)Umgebungen aufeinander fokussiert sind, einander verstehen und sich zur Empathie bereit und fähig zeigen, was ebenso bedeutsam ist für das soziale Lernen. Oh, Bailenson und Welch (2018) legen beispielsweise nahe, dass eine erhöhte *Involviertheit* das Erlebnis in virtuellen

Umgebungen verbessern kann, was darauf hindeutet, dass soziale Interaktionen und das Gefühl der Verbundenheit im Lernprozess eine Rolle spielen. Neben Co-Präsenz und Involviertheit spielt die *Interaktion* in digitalen (Lern-) Umgebungen eine entscheidende Rolle für ein bereicherndes (Lern-)Erlebnis (Marco-Fondevila et al., 2022). Interaktionen tragen zur Lernförderung bei, wenn sie gegenseitige Aufmerksamkeit, Verständnis und Empathie unter den Teilnehmenden fördern. Solche Interaktionen steigern nicht nur die aktive Teilnahme und das Engagement, sondern können auch die Grundlage für die Bildung einer Lerngemeinschaft legen. In solchen Gemeinschaften wird Wissen nicht nur passiv aufgenommen, sondern aktiv konstruiert und geteilt. Dies unterstreicht die Bedeutung einer sorgfältigen Gestaltung von Lernumgebungen, die darauf abzielt, diese Art von interaktivem und empathischem Austausch zu ermöglichen und zu fördern.

Die Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden sind durch Wechselwirkungen charakterisiert, da die gegenseitige Wahrnehmung, die fokussierte Aufmerksamkeit und die fortlaufende Interaktion nicht nur den Lernprozess beeinflussen, sondern auch die Lernergebnisse maßgeblich formen. Diese dynamischen Wechselwirkungen, bei denen sowohl Lehrende als auch Lernende aktiv beteiligt sind, sind grundlegend für die Entwicklung und das Verständnis des Lernstoffs. Hattie (2023) betont in seiner aktuellen Metastudie (erneut) die Bedeutung dieser Wechselwirkungen für den Bildungserfolg. Ähnliche Erkenntnisse liefert auch die Studie von Tyrväinen, Uotinen und Valkonen (2021), die aufzeigt, wie Lehrkräfte in virtuellen Klassenzimmern durch soziale und lehrbezogene Interaktionen eine Präsenz aufbauen, die entscheidend für die Bindung an die Lernenden und für ein effektives Lernerlebnis ist. Diese Erkenntnisse unterstreichen, dass die Qualität der Bildung stark von den interaktiven Wechselwirkungen innerhalb des Lehr-Lern-Kontextes abhängt. Insbesondere in der virtuellen Lehre ist eine sorgfältige Gestaltung von interaktiven Lernumgebungen unerlässlich, um die Qualität und Wirksamkeit der Interaktionen zu gewährleisten. Virtuelle Plattformen bieten zwar vielfältige technologische Werkzeuge wie Foren, Chats und Videokonferenzen, um eine Atmosphäre der Zusammenarbeit und des gegenseitigen Verstehens zu fördern, jedoch sind diese Möglichkeiten nicht selbstwirkend. Die effektive Nutzung dieser Technologien erfordert eine aktive und bewusste Moderation durch die Lehrenden. Im Gegensatz zur „normalen Präsenzlehre“ (Reinmann, 2020, S. 1), wo nonverbale Signale und direkte persönliche Interaktionen spontan auftreten können, müssen in der virtuellen Lehre solche Interaktionsmomente gezielt hergestellt und gefördert werden. Dies bedeutet, dass Lehrende nicht nur in der Anwendung der technischen Tools versiert sein müssen, sondern auch

eine erhöhte Sensibilität für die Dynamiken und Herausforderungen virtueller Co-Präsenz, Involviertheit und Interaktion entwickeln sollten. Hierbei geht es darum, Lehr- und Lernumgebungen so zu gestalten, dass sie sowohl ein Gefühl der räumlichen Anwesenheit als auch eine starke soziale Verbundenheit fördern.

4 Überlegungen zu einer (Hochschul-)Didaktik der virtuellen Präsenzlehre

4.1 Das Konzept der virtuellen Präsenzlehre

Aus der zuvor hergeleiteten Notwendigkeit einer gezielten und sensiblen Moderation in virtuellen Lernumgebungen ergibt sich das Konzept der „virtuellen Präsenzlehre“ (Dindas, 2019). Dieser Begriff bezeichnet eine Lehrform, die darauf abzielt, die Vorteile der Präsenzlehre — also die unmittelbare, persönliche Interaktion und das spontane Reagieren auf Lernende — in die virtuelle Welt zu übertragen. In der virtuellen Präsenzlehre sollte daher eine Atmosphäre geschaffen werden, die den Teilnehmenden trotz der räumlichen Distanz das Gefühl gibt, in einem gemeinsamen Raum zu lernen und zu interagieren. Dies setzt voraus, dass Lehrende nicht nur technische Fertigkeiten besitzen, sondern auch in der Lage sind, eine soziale und emotionale Präsenz aufzubauen, die das Engagement und die Beteiligung der Studierenden fördert. Ziel der virtuellen Präsenzlehre ist es daher, eine Lernerfahrung zu schaffen, die der dynamischen und interaktiven Natur der traditionellen Präsenzlehre nahekommt, und gleichzeitig die Vorteile digitaler Bildungswerkzeuge nutzt. Dies führt wiederum zu einer vertieften Betrachtung der Rolle von Lehrenden und Lernenden in virtuellen Lehr- und Lernszenarien als aktive Teilnehmende in einem gemeinschaftlich auszugestaltenden interaktiven Prozess (Dindas & Oleschko, 2021). Die Anerkennung von Lehren und Lernen als tiefgreifende menschliche Aktivität, die auf der sozialen Beziehung zwischen den Beteiligten basiert, betont umso mehr die Bedeutung der physischen und sozialen Präsenz im virtuellen Raum. Ein hohes Maß an Presence-Erleben ist essenziell, um dynamische Interaktionen zu ermöglichen, die den Austausch von Ideen, Emotionen und Rückmeldungen erleichtern. Dies unterstreicht die zuvor diskutierte Notwendigkeit einer sorgfältigen Gestaltung und Moderation virtueller Lernumgebungen.

Die Herausforderung in der virtuellen Präsenzlehre liegt folglich darin, diese Prozesse gezielt anzuregen und proaktiv zu unterstützen und dies trotz der räumlichen und damit körperlichen Distanz. Der Fokus auf eine bewusster

Moderation der Lehr-Lern-Interaktion in der virtuellen Präsenzlehre ist keine Neuerung, sondern eine intensiviertere Anwendung bekannter Strategien der physischen Präsenzlehre. In virtuellen Umgebungen werden diese Strategien jedoch zielgerichteter und reflektierter eingesetzt (Khan et al., 2017). Um die Bedeutung der beschriebenen theoretischen Konzepte zu unterstreichen, wird im Folgenden ein praktisches Beispiel herangezogen, das die Anwendung des Konzepts der Social Presence innerhalb der virtuellen Präsenzlehre illustrieren soll. Dieses Beispiel dient nicht nur dazu, die theoretischen Überlegungen greifbar zu machen, sondern auch dazu, ein konkretes Anwendungsszenario zur Förderung von Social Presence in virtuellen Lehrumgebungen zu demonstrieren. Es soll gezeigt werden, wie durch gezielte (Lehr-)Strategien die Social Presence gefördert werden kann, was wiederum das Potenzial haben kann, die Interaktion und das Engagement der Lernenden zu steigern.

4.2 Beispielhafte didaktische Berücksichtigung von Social Presence

Das folgende Beispiel eines Studienmodells der FOM Hochschule¹ soll aufzeigen, wie eine auf Körperlichkeit ausgerichtete Didaktik im Fokus der Social Presence dazu beitragen kann, Studierende zu motivieren und eine Art virtuelle Körperlichkeit zu schaffen. Das Digitale Live-Studium (DLS) der FOM ermöglicht durch die parallele Durchführung desselben Studiengangs im Campusstudium (physische Präsenz) und im DLS (virtuelle Präsenz) eine besondere Betrachtung der Social Presence, denn diese parallele Ausrichtung bietet die Möglichkeit, aus beiden Lehrmodi wertvolle Erfahrungen zu sammeln, die als Beispiele für die effektive Gestaltung sozialer Präsenz in unterschiedlichen Lernumgebungen dienen können. Aus den zuvor diskutierten Notwendigkeiten einer gezielten Sensibilisierung der Lehrenden für die Herausforderungen und Dynamiken der virtuellen Lehre ergibt sich die Einführung eines umfassenden Weiterbildungsprogramms für alle Lehrenden im DLS. Dieses Programm zielt darauf ab, die Kompetenzen der Lehrenden in der Schaffung einer effektiven Social Presence zu entwickeln und zu vertiefen.

1 Die FOM Hochschule für Oekonomie & Management, eine gemeinnützige, stiftungsgetragene Einrichtung seit 1991, ist mit etwa 50.000 Studierenden und über 100.000 Absolventen und Absolventinnen eine der größten Hochschulen Deutschlands. Sie bietet Studiengänge an, die speziell auf die Bedürfnisse von Berufstätigen zugeschnitten sind. Mit dem Start des Wintersemesters 2021/22 werden neben den physischen Präsenzvorlesungen an insgesamt 34 Hochschulzentren in ganz Deutschland mittlerweile 17 Bachelor- und vier Masterstudiengänge auch vollständig virtuell im Rahmen des *Digitalen Live-Studiums* angeboten.

Durch diese spezialisierte Schulung sollen die Lehrenden in die Lage versetzt werden, soziale Interaktionen zu fördern und das Gemeinschaftsgefühl in virtuellen Lernumgebungen zu stärken. Diese Fähigkeiten sind entscheidend, um eine starke Social Presence zu erzeugen und somit den Lernerfolg zu optimieren. In diesem Zusammenhang werden nachfolgend beispielhafte Inhalte aus diesem Weiterbildungsprogramm vorgestellt, die als Inspiration für die Gestaltung effektiver Lehrmethoden für die virtuelle Präsenzlehre dienen sollen. Es ist wichtig zu betonen, dass diese Beispiele nicht als abschließende oder umfassend geprüfte Lösungen zu verstehen sind, sondern vielmehr als Anregungen, die in der Praxis weiter erforscht und durch evidenzbasierte Analysen gestützt werden müssen.

Auf den ersten Blick unterscheiden sich die Veranstaltungen im DLS vom klassischen Campusstudium lediglich im Durchführungsmodus: Während im Campusstudium Lehrende und Studierende in Hörsälen und Seminarräumen miteinander interagieren, wird im Digitalen Live-Studium dieses Lernen und Lehren ins Webinar verlagert. Grundsätzlich bestehen also in beiden Kontexten gleiche Voraussetzungen. Die beiden Modi – physisch und virtuell präsent – führen allerdings dazu, dass Interaktionen anders moderiert und gesteuert werden. Stärker als in der physischen Präsenzlehre gilt es in der virtuellen Präsenzlehre, die Aufmerksamkeit der Studierenden aufrechtzuerhalten und ihr Engagement zu fördern. Im Fokus der Didaktik der virtuellen Präsenzlehre steht daher die explizite didaktische Gestaltung der Beziehung zu den Studierenden. Ziel ist es dabei, ein hohes Maß an Interaktion mit den Studierenden zu erreichen und die Lehr-Lern-Beziehung bewusster zu moderieren. Dies wird erreicht, indem gezielt auf verschiedene Aspekte der Social Presence eingegangen wird, wie beispielsweise das Fördern von empathischer Kommunikation, das Erleichtern von Gruppendiskussionen und das Ermöglichen von Feedback. Durch diese Maßnahmen soll eine tiefere soziale Verbundenheit und eine aktivere Teilnahme der Studierenden in der virtuellen Lernumgebung gefördert werden. Im Rahmen der Lehre im DLS konnten wir feststellen, dass diese Ziele eine intensivere Planung und ein höheres Maß an Reflexion seitens der Lehrenden erfordern, um in der virtuellen Lehre eine äquivalente Interaktionsqualität wie in der physischen Präsenzlehre zu erreichen. Trotz anfänglicher Bedenken, die durch die Einschränkungen der Leiblichkeit in virtuellen Umgebungen, wie die Reduktion des Körpers auf einen Kameraausschnitt und der fehlende direkte Blickkontakt, hervorgerufen wurden, haben die Rückmeldungen der Studierenden gezeigt, dass diese Faktoren nicht zwangsläufig negative Auswirkungen auf die Qualität der Lehre oder die Interaktionen im virtuellen Raum haben müssen.

Tatsächlich können durch angepasste didaktische Ansätze diese physischen Beschränkungen überwunden und sogar neue Formen der Interaktion erschlossen werden, die das Lernerlebnis auch anders bereichern und damit ein interaktives Lernumfeld schaffen können. Ein konkretes Beispiel für die Bereicherung des sozialen Miteinanders ist die Integration von Chat-Funktionen in der virtuellen Präsenzlehre. Diese Komponente ermöglicht eine Form der Kommunikation, die zum Beispiel im klassischen Hörsaal so nicht vorhanden ist. Durch den Einsatz von Chats können Studierende gleichzeitig zuhören und diskutieren, ohne den Lehrfluss zu unterbrechen. Wissenschaftliche Studien haben gezeigt, dass Chats die Teilnahmbereitschaft sogar erhöhen kann, da sie eine niedrigschwellige Möglichkeit bieten, Fragen zu stellen und Kommentare abzugeben, ohne die Aufmerksamkeit des gesamten Kurses auf sich zu ziehen (Allaymoun, 2021). Darüber hinaus fördert der Chat das soziale Lernen, indem er den Austausch und die Diskussion zwischen den Studierenden in Echtzeit ermöglicht. Dies trägt zur Bildung einer Gemeinschaft bei, in der Lernende voneinander profitieren und sich gegenseitig unterstützen können. Durch solche interaktiven Features kann dabei das Gefühl der Zugehörigkeit und des Engagements gesteigert werden, was wiederum die allgemeine Zufriedenheit verbessern kann (Goodman & Moore, 2023). Durch den strategischen Einsatz von Chats in der virtuellen Lehre können somit die sozialen Interaktionen erweitert und vertieft werden, was eine reichhaltige Ergänzung zum traditionellen Unterricht darstellt. Hier wird deutlich, dass eine effektive technische Unterstützung notwendig ist, um die Interaktionen der Studierenden adäquat zu fördern und auch wahrzunehmen. In diesem Kontext ist eine gelungene Symbiose aus Technik und Pädagogik entscheidend. Technologische Tools und Plattformen müssen so gestaltet sein, dass sie Lehrenden erlauben, die Kommunikation effektiv zu verfolgen und darauf einzugehen. Beispielsweise kann ein permanent sichtbares Chat-Fenster Lehrenden helfen, die Beiträge der Studierenden kontinuierlich im Blick zu behalten, ohne dass der Lehrfluss dadurch gestört wird. Ein praxisnahes Beispiel für die Integration solcher technologischen Unterstützungen sind die standardisierten Lehrstudios, wie sie im Rahmen der Lehrstudios im DLS (vgl. Abb. 2) umgesetzt wurden. Diese Studios sind speziell dafür eingerichtet, um die virtuelle Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden auch technisch zu unterstützen. Durch solche Einrichtungen wird versucht, sicherzustellen, dass alle Lehrenden die notwendigen technischen Ressourcen zur Verfügung haben, um sich zusätzlich zur Lehre auf die Aspekte der Lehr-Lern-Interaktion zu konzentrieren, wie etwa die Förderung von Engagement und die Unterstützung des sozialen Lernens.



Abb. 2: Professionelle Lehrstudios zur Unterstützung der Fokussierung auf soziale Interaktion (eigene Abbildung)

Die aktive Teilnahme der Studierenden mit eingeschalteter Kamera in der virtuellen Präsenzlehre ermöglicht nicht nur eine neue Form der persönlichen Präsenz, sondern eröffnet auch Einblicke in die individuellen Lebensräume der Teilnehmenden, die in einer physischen Vorlesungsumgebung verborgen bleiben. Indem Studierende Aspekte ihrer Persönlichkeit und ihres persönlichen Umfelds durch die Gestaltung ihres Hintergrunds und Raumes teilen, wird ein höheres Maß an sozialer Verbundenheit gefördert. Dieses Teilen kann soziale Interaktionen vertiefen und das Verständnis untereinander erhöhen, indem es persönliche Kontexte offenbart, die in traditionellen Hörsälen unsichtbar wären. Wissenschaftliche Studien (z. B. Cirucci, 2023; Kushlev & Epstein-Shuman, 2022) unterstreichen, dass das Sichtbarmachen privater Räume während des Online-Lernens das Gefühl der Zusammengehörigkeit stärkt und die sozialen Bindungen zwischen den Teilnehmenden intensiviert. Die bewusste Positionierung von Kameras, die Augenkontakt durch die Simulation von direktem Blickkontakt fördern, sowie die Verwendung großer Bildschirme, die eine feinere Wahrnehmung der Körpersprache erlauben, können folglich zu einer intensiveren und direkteren Kommunikation beitragen, denn im Gegensatz zu

klassischen Hörsälen, in denen die räumliche Distanz eine Barriere darstellen kann, führt die visuelle Nähe in virtuellen Räumen dazu, dass Studierende präsenter und engagierter erscheinen. Dies unterstreicht die Bedeutung technologischer Anpassungen in der virtuellen Lehre, um eine effektive und empathische Kommunikation zu fördern und die soziale Interaktion zu vertiefen. Die zuvor skizzierten Überlegungen unterstreichen die Notwendigkeit, traditionelle Konzepte von Körperlichkeit und Präsenz im Bildungskontext mit einem neuen Fokus zu überdenken. Nachdem bisher technische Hinweise als Beispiele für die Verbesserung der virtuellen Interaktion erörtert wurden, sollen nun ergänzend dazu einige didaktische Überlegungen und praktische Implikationen beispielhaft vorgestellt werden, die das Lehr- und Lernerlebnis in der virtuellen Präsenzlehre fördern können. Die nachfolgenden didaktischen Prinzipien (vgl. Dindas, 2023), wie in Tab. 1 dargestellt, beziehen die drei Bereiche Co-Präsenz, Involviertheit und Interaktion ein und geben konkrete Anwendungsbeispiele, wie durch besondere Beachtung dieser Bereiche Social Presence in der virtuellen Präsenzlehre unterstützt werden kann.

Tab. 1: Beispiele für didaktische Prinzipien zur gezielten Förderung von Social Presence in der virtuellen Präsenzlehre (in Anlehnung an Dindas, 2023)

Co-Präsenz	Involviertheit	Interaktion
<p>Anregen und Moderieren des Online-Austauschs zwischen den Teilnehmenden in einem Meeting vor der Vorlesung und in Breakout-Sessions:</p> <p>Eine positive, fürsorgliche und respektvolle Umgebung ist eine Grundvoraussetzung für das Lernen. Durch selbstständiges und exploratives Lernen in kleineren Gruppen fällt es den Studierenden leichter, sich neuen und komplexen Themen und Theorien zu nähern.</p>	<p>Erinnerung an Namen, Ideen, Geschichten und Beiträge der Studierenden:</p> <p>Es wird darauf geachtet, Beiträge der Studierenden aufzugreifen, um ihnen zu zeigen, dass ihre Gedanken und Anstrengungen wichtig sind. Durch direkte Ansprache und Einladung zum Sprechen wird die Vorlesung interaktiver gestaltet und den Studierenden das Gefühl des „Gesehenwerdens“ gegeben.</p>	<p>Ansprache der Studierenden, zu denen bisher noch kein Kontakt bestand: Es ist wichtig, eine Verbindung mit jedem der Studierenden herzustellen. Wenn bemerkt wird, dass es einige gibt, mit denen noch nicht gesprochen wurde, ist es an der Zeit, sie anzusprechen, wenn auch nur im Sinne von Small-Talk.</p>

<p>Klassenraum-Experimente: Diese sind eine Reihe von Live-Experimenten, bei denen die Studierenden teilnehmen und somit die in der Theorie vermittelten Effekte „hautnah“ erleben. Das Ziel ist es, Schlüsselkonzepte der Wirtschaftspsychologie wie Denkfehler, Gruppeneinfluss, Manipulation und Integrität auf aktivierende Weise zu lehren und „Aha-Effekte“ im Lernprozess der Studierenden zu ermöglichen.</p>	<p>Einbeziehung persönlicher Erfahrungen und aktueller Realitätsbezüge: Diese Methode zielt darauf ab, den Transfer von Theorie in die Praxis zu verbessern, indem theoretisches Wissen durch Erfahrung und Reflexion in Handlungswissen umgewandelt wird.</p>	<p>Feedback: Um die Lernerfahrungen der Studierenden zu verbessern, wird kontinuierlich während des Semesters um ihr Feedback gebeten. Wenn auf die Bedürfnisse der Studierenden eingegangen wird und sie wissen, dass sie Raum für Feedback haben, wird ihnen beigebracht, für sich selbst einzutreten.</p>
--	---	---

Zusätzlich zu den Tab. 1 genannten Prinzipien, die auf empathische Kommunikation, Gruppendiskussionen und Feedback abzielen, gibt es weitere Möglichkeiten, um Co-Präsenz, Involviertheit und Interaktion in der virtuellen Präsenzlehre zu fördern. Zu betonen ist hier, dass all diese Aspekte speziell für die synchrone Lehre gelten, denn diese Form der Live-Lehre, die, wie zuvor durch Live-Chats umgesetzt wird, bietet wesentliche Vorteile gegenüber asynchronen Lehrformaten. Studien belegen, dass die unmittelbare Interaktion in virtuellen Live-Sitzungen nicht nur die Aufmerksamkeit und das Engagement der Studierenden erhöht, sondern auch eine tiefere kognitive Verarbeitung des Lernstoffes fördert (Moon & Ryu, 2021; Kobicheva, 2022). Die Möglichkeit, Fragen sofort zu stellen und Diskussionen in Echtzeit zu führen, schafft eine dynamische Lernumgebung, die die soziale Präsenz stärkt und das Lernerlebnis insgesamt verbessert. Darüber hinaus können Breakout-Rooms in Videokonferenzen genutzt werden, um kleinere Gruppenarbeit zu fördern. Diese Räume bieten Studierenden die Möglichkeit, in einer intimeren Umgebung zusammenzuarbeiten und tiefgehende Diskussionen zu führen, was das Gefühl der sozialen Nähe und der persönlichen Beteiligung erhöht. Abschließend ist es wesentlich, dass regelmäßiges, konstruktives Feedback gegeben wird. Dies nicht nur in Form von Bewertungen, sondern auch durch persönliche Rückmeldungen in Echtzeit während der Lehrveranstaltung. Solche Rückmeldungen stärken die Verbindungen zwischen den Teilnehmenden und tragen zu einem kontinuierlichen Dialog bei, der essenziell für das Gemeinschaftsgefühl und die Lernerfahrung in virtuellen Lernumgebungen ist.

5 Fazit: Social Presence und Virtuelle Körperlichkeit

Der vorangegangene Diskurs über die Bedeutung von Social Presence im Kontext virtueller Lehre weist unseres Erachtens auf Forschungsfelder hin, die für die zukünftige Entwicklung der Hochschulbildung von Bedeutung sind. Insbesondere das Verständnis von Social Presence in virtuellen Lernumgebungen sollte vertieft werden. Dazu wäre zu untersuchen, wie Presence-erzeugende didaktische Technologien und Methoden die Qualität der Lehre verbessern, das Engagement und vielleicht sogar den Lernerfolg der Studierenden erhöhen können. Dabei erscheint es notwendig, die Auswirkungen dieser Technologien auf das Lernerlebnis, die Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden sowie auf die Lernmotivation und -erfolge zu erforschen. In diesem Zusammenhang ist entscheidend, speziell für die Anforderungen der virtuellen Präsenzlehre didaktische Ansätze zu entwickeln und zu erproben. Diese sollten darauf abzielen, die Vorteile der virtuellen Präsenz zu nutzen und gleichzeitig Herausforderungen, wie das Fehlen physischer Präsenz, effektiv zu bewältigen. In diesem Beitrag wurden einige wenige Beispiele solcher Ansätze vorgestellt, die als Anregungen dienen sollen, um weiterführende didaktische und technische Mittel zu entwickeln. Diese Beispiele sollen keineswegs als erschöpfende Lösungen betrachtet werden, sondern vielmehr dazu anregen, über zusätzliche, innovative Ansätze nachzudenken, die das Lern- und Lernerlebnis in virtuellen Umgebungen weiter verbessern können.

Des Weiteren gilt es, speziell für die Anforderungen der virtuellen Präsenzlehre didaktische Ansätze zu entwickeln und zu erproben, mit denen sich die Vorteile der virtuellen Präsenz verbinden. Darüber hinaus sind die langfristigen Auswirkungen von Online-Lehrformaten auf die akademische und soziale Entwicklung der Studierenden zu erforschen. Dies könnte Studien zur Effektivität von virtueller Präsenzlehre im Vergleich zur traditionellen Präsenzlehre umfassen, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen und die Vorbereitung der Studierenden auf die Anforderungen des modernen Arbeitsmarktes. Die zuvor vorgestellten theoretischen Überlegungen und Beispiele geben einen exemplarischen Einblick in die umfangreichen Aspekte der virtuellen Präsenzlehre und deren Gestaltung. Dabei sollte aufgezeigt werden, dass das Konzept der Telepresence noch heute eine zentrale Rolle in der didaktischen und medientechnologischen Gestaltung virtueller Lernumgebungen spielen kann. Minskys Vision einer Telepresence, die es ermöglicht, physische und damit körperliche Distanz durch technologische wie auch didaktische Mittel zu überbrücken und dabei ein Gefühl der Anwesenheit an einem entfernten Ort zu erzeugen, ist aktueller denn je.

Mit heutigen Online-Lehrformaten und virtuellen Klassenzimmern wird die Vision der sich körperlich getrennt befindlichen und doch gemeinsam lernenden Akteure und Akteurinnen Realität – angeschoben durch die COVID-19-Pandemie. Dabei geht es nicht nur darum, räumliche Grenzen zu überwinden, sondern vielmehr darum, eine effektive und interaktive Lernumgebung zu schaffen, in der sich die Lernenden trotz physischer Abwesenheit sozial und emotional eingebunden fühlen. Letztendlich ist es entscheidend, dass sowohl Lehrende als auch Lernende in diesen virtuellen Räumen eine Gemeinschaft bilden können, in der Wissen nicht nur vermittelt, sondern gemeinsam entwickelt und erlebt wird. Nur so kann das volle Potenzial der virtuellen Präsenzlehre ausgeschöpft und eine zukunftsorientierte (Hochschul-)Bildung gewährleistet werden. Hierbei gewinnt das Konzept der Social Presence zur Betonung von virtueller Körperlichkeit an Bedeutung als eine entscheidende Voraussetzung für den Erfolg des virtuellen Lernens. Diese Form der virtuellen Präsenz ermöglicht es den Teilnehmenden, ein Gefühl der Zugehörigkeit und lebendigen Interaktion zu erleben. Die virtuelle Körperlichkeit, erlebt durch Social Presence, wird somit zu einem unerlässlichen Baustein, um eine inklusive, engagierte und interaktive Lernumgebung zu schaffen, die den modernen Anforderungen an (Hochschul-)Bildung gerecht wird.

Literatur

- Allaymoun, M. (2021). Analysis of CSCL Chats for Cognitive Assessment and Individual Participations. *International Journal of Computing and Digital Systems*, 10(1), 181-190. DOI:10.12785/ijcds/100118
- Aldosari A. M., Alramthi S. M. & Eid, H. F. (2022). Improving social presence in online higher education: Using live virtual classroom to confront learning challenges during COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13, 7048. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.994403>
- Anderson, R. C. (2018). Creative engagement: Embodied metaphor, the affective brain, and meaningful learning. *Mind, Brain, and Education*, 12(2), 72–81. doi: 10.1111/mbe.12176
- Andryukhina, L. M., Sadovnikova, N., Semenova, S., Sumina, T. G., & Tserkovnikova, N. (2021). *Ecosystem Functions of Individual Style in a Digital Educational Environment*. TEM Journal, 405-413. DOI: 10.18421
- Barreda-Ángeles, M., & Hartmann, T. (2021). Psychological benefits of using social virtual reality platforms during the covid-19 pandemic: The role of social and spatial presence. *Computers in Human Behavior*, 127, 107047. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107047>
- Barsalou, L. W. (1999). Language comprehension: Archival memory or preparation for situated action. *Discourse Processes*, 28, 61–80. doi: 10.1080/01638539909545069
- Cirucci, A. M. (2023). Zoom Affordances and Identity: A Case Study. *Social Media + Society*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/20563051221146176>
- Darling, L. F., & Erickson, G. (2011). *Educating educators: Growth in the mind's eye*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Dey, A., Phoon, J., Saha, S., Dobbins, C., & Billinghurst, M. (2020). A Neurophysiological Approach for Measuring Presence in Immersive Virtual Environments. 2020 IEEE International

- Symposium on Mixed and Augmented Reality (ISMAR), 474-485. <https://doi.org/10.1109/ISMAR50242.2020.00072>
- Dindas, H. (2023). (Get to) know your students! Designing virtual teaching settings consciously and actively for an interaction-oriented teaching. In: V. Chiou, L. Geunis, O. Holz, N. O. Ertürk, J. Ratkowska-Pasikowska & F. Shelton (Hrsg.). *Contemporary Challenges in Education. Paradoxes and Illuminations*. Münster: Waxmann, S. 260-271.
- Dindas, H. (2021). Kommunikationsmodelle, Zeichen und Verzeichnung – Semiotische Fundamente der Kommunikationswissenschaft. In: A. Eschbach, E. Hess-Lüttich & J. Trabant (Hrsg.). *Kodikas/Code. An International Journal of Semiotics*. Vol. 41. No. 3-4. Tübingen: Narr, S. 37-65.
- Dindas, H. (2019): Transfer-Lernen als Merkmal einer zeitgenössischen Hochschulausbildung. *nekmag – Magazin für Kommunikationswissenschaft*, 32-34.
- Dindas, H.; & Oleschko, S. (2021). Interaktionsgestalter*innen und Kommunikationsbegleiter*innen: Kommunikation im Kontext diversitätssensiblen Lehren und Lernens genauer erkunden. In M. Gruber, K. Ogris, R. Wieser & B. Bresler, B (Hrsg.). *Diversität im Kontext Hochschullehre: Best Practice*. Münster, Germany: Waxmann, S. 75-97.
- Dindas, H., Minke, B., & Schulte, F. P. (2022). Development, Implementation and Evaluation of E-Teaching Certificates. Evidence-Based Faculty Development at FOM University. In S. Kumar & P. Arnold (Hrsg.). *Quality in Online Programs: Approaches and Practices in Higher Education*. Boston, USA: Brill, S. 193-210.
- Drexler, A., Jäger, D., Gröbinger, O. (2022). Virtuelle Lehre in der universitären Weiterbildung – gekommen, um zu bleiben?. In: Egger, R., Witzel, S. (Hrsg.) *Hybrid, flexibel und vernetzt?. Doing Higher Education*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37204-0_7
- Edelmann W. & Wittmann, S. (Hrsg.) (2019). *Lernpsychologie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Fincher-Kiefer, R. (2019). *How the body shapes knowledge: Empirical support for embodied cognition*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000136-000>
- Forte, P., Pugliese, E., Ambretti, A., & D'Anna, C. (2023). Physical Education and Embodied Learning: A Review. *Sport Mont*, 21(3), 129-134. doi: 10.26773/smj.231020
- Garofoli, D. (2019). Embodied Cognition and the Archaeology of Mind: A Radical Reassessment. *Handbook of Evolutionary Research in Archaeology*. 1-24.
- Glenberg, A. M. & Gallese, V. (2012). Action-based language: a theory of language acquisition, comprehension, and production. *Cortex*, 48(7), 905–922.
- Goodman, S. G., & Moore, E. (2023). To Chat or Not To Chat: Text-Based Interruptions From Peers Improve Learner Confidence in an Online Lecture Environment. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 23(2), 29-56. doi: 10.14434/josotl.v23i2.33413
- Greenwald, S. W., Kulik, A., Kunert, A., Beck, S., Fröhlich, B., Cobb, S., Parsons, S., Newbutt, N., Gouveia, C., Cook, C., Snyder, A., Payne, S., Holland, J., Buessing, S., Fields, G., Corning, W., Lee, V., Xia, L. & Maes, P. (2017). Technology and Applications for Collaborative Learning in Virtual Reality. In B.K. Smith, M. Borge, E. Mercier & K.Y. Lim (Hrsg.), *Making a Difference: Prioritizing Equity and Access in CSCL, 12th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)*, Volume 2. Philadelphia, PA: International Society of the Learning Sciences, S. 719-726.
- Grothaus, C. (2022). Collaborative Online Learning across Cultures: the Role of Teaching and Social Presence. *Qualitative Research in Education* 11 (3), 298-326.
- Guo, Y., Nie, Z., & Wang, M. (2023). Educational Digitalization Enables Learners to Achieve Personalized Learning Path: Driven by Four Dimensions. 2023 5th International Conference on Computer Science and Technologies in Education (CSTE).
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, UK: Routledge.
- Hochschulforum Digitalisierung (2021). 9 Mythen des digitalen Wandels in der Hochschulbildung. Abgerufen unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_DP_13_Mythen_Digitaler_Wandel_Hochschulbildung.pdf (letzter Zugriff 15.02.2024).

- Ioannou, M. & Ioannou, A. (2020). Technology-enhanced Embodied Learning: Designing and Evaluating a New Classroom Experience. *Educational Technology & Society*, 23(3), 81–94.
- IJsselstein, W. A. (2005). History of telepresence. In O. Schreer, P. Kauff, & T. Sikora (Hrsg.), *3D videocommunication : algorithms, concepts and real-time systems in human centred communication*. New Jersey: Wiley, S. 7-21.
- Johnson-Glenberg, M. C. (2018). Immersive VR and education: Embodied design principles that include gesture and hand controls. *Frontiers in Robotics and AI*, 5, 81. doi:10.3389/frobt.2018.00081
- Khan, A. A., Egbue, O., Palkie, B., & Madden, J. (2017). Active Learning: Engaging Students to Maximize Learning in an Online Course. *Electronic Journal of e-Learning*, 15, 107-115.
- Kiefer, M., & Trumpp, N. M. (2012). Embodiment theory and education: The foundations of cognition in perception and action. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 15–20. DOI: 10.1016/j.tine.2012.07.002
- Kim, J.-H., Kim, M., Park, M., & Yoo, J. (2021). How interactivity and vividness influence consumer virtual reality shopping experience: the mediating role of telepresence. *Journal of Research in Interactive Marketing*. 15(3):502-525. DOI:10.1108/JRIM-07-2020-0148
- Kobicheva, A. (2022). Comparative Study on Students' Engagement and Academic Outcomes in Live Online Learning at University. *Education Sciences*, 12(6), 371. <https://doi.org/10.3390/educsci12060371>
- Kosmas, P. & Zaphiris, P. (2018). Embodied cognition and its implications in education: An overview of recent literature. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 12(7), 970–976.
- Kushlev, K., & Epstein-Shuman, A. (2022). Lights, Cameras (on), Action! Camera Usage During Zoom Classes Facilitates Student Engagement Without Increasing Fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*. 3(3). <https://doi.org/10.1037/tmb0000085>
- Laufer, M., Leiser, A., Deacon, B., Perrin de Brichambaut, P., Fecher, B., Kobsda, C., & Hesse, F. (2021). Digital higher education: a divider or bridge builder? Leadership perspectives on edtech in a COVID-19 reality. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1): 51. doi: 10.1186/s41239-021-00287-6
- Leonardi, P. (2010). Digital materiality? How artifacts without matter, matter. *First Monday*, 15(6). DOI: <https://doi.org/10.5210/fm.v15i6.3036>
- Macedonia, M. (2019). Embodied Learning: Why at School the Mind Needs the Body. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02098>
- Macrine, S.L. & Fugate, J. M. B. (2022). Embodied Cognition and Its Educational Significance. In Sheila L. Macrine & Jennifer M. B. Fugate (Hrsg.), *Movement Matters. How Embodied Cognition Informs Teaching and Learning*. MIT Press, S. 13-24. <https://doi.org/10.7551/mitpress/13593.001.0001>
- Marco-Fondevila, M., Rueda-Tomás, M., & Latorre-Martínez, M. (2022). Active Participation and Interaction, Key Performance Factors of Face-to-Face Learning. *Education Sciences*. 12(7), 429; <https://doi.org/10.3390/educsci12070429>
- Markus, H., & Kitayama, S. (1998). The Cultural Psychology of Personality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(1), 63-87. <https://doi.org/10.1177/0022022198291004>
- Matthes, W. (2022). Rolle rückwärts in die Präsenz. Abgerufen unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/blog/rolle-rueckwaerts-in-die-praesenz/> (letzter Abruf 15.02.2024)
- McCool, L. B. (2023). Examining Social Presence, Team Cohesion, and Collaborative Writing in Online Teams. *Business and Professional Communication Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/23294906231156138>
- Minsky, M. (1980). Telepresence. *Omni*, 2, 45-51
- Moon, J., & Ryu, J. (2021). The effects of social and cognitive cues on learning comprehension, eye-gaze pattern, and cognitive load in video instruction. *Journal of Computing in Higher Education*, 33(1), 39-63. DOI:10.1007/s12528-020-09255-x

- Nikolopoulou, K. (2022). Students' Mobile Phone Practices for Academic Purposes: Strengthening Post-Pandemic University Digitalization. *Sustainability*, 14(22): 14958. <https://doi.org/10.3390/su142214958>
- Nguyen, D.J. & Larson, J.B. (2025). Don't Forget About the Body: Exploring the Curricular Possibilities of Embodied Pedagogy. *Innovative Higher Education*, 40, 331–344. doi:10.1007/s10755-015- 9319-6.
- Nusslock, R., Brody, G., Armstrong, C. C., Carroll, A. L., Sweet, L. H., Yu, T., Barton, A. W., Hallowell, E. S., Chen, E., Higgins, J. P., Parrish, T. D., Wang, L. & Miller, G. (2019). Higher Peripheral Inflammatory Signaling Associated With Lower Resting-State Functional Brain Connectivity in Emotion Regulation and Central Executive Networks. *Biological Psychiatry*, 86(2), 153-162. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2019.03.968>
- Oh, C. S., Bailenson, J., & Welch, G. (2018). A Systematic Review of Social Presence: Definition, Antecedents, and Implications. *Frontiers in Robotics and AI*, 5. <https://doi.org/10.3389/frobt.2018.00114>
- O'Halloran, K. (2022). Matter, meaning and semiotics. *Visual Communication*, 22(1), 174-201. <https://doi.org/10.1177/14703572221128881>
- Parra Vargas, E., García Delgado, A., Torres, S. C., Carrasco-Ribelles, L. A., Marín-Morales, J., & Alcañiz Raya, M. (2022). Virtual reality stimulation and organizational neuroscience for the assessment of empathy. *Frontiers in Psychology*, 13:993162. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.993162>
- Pevery, S.T., Vekaria, P.C., Reddington, L.S., Sumowski, J.F., Johnson, K.R. & Ramsay, C.M. (2013). The Relationship of Handwriting Speed, Working Memory, Language Comprehension and Outlines to Lecture Note-taking and Test-taking among College Students. *Applied Cognitive Psychology*, 27(19), 115-127. Doi: 10.1002/acp.2881
- Raes, A., Detienne, L., Windey, I., & Depaepe, F. (2019). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning Environments Research*, 23, 269-290.
- Ravn S (2022) Embodied Learning in Physical Activity: Developing Skills and Attunement to Interaction. *Front. Sports Act. Living* 4:795733. doi: 10.3389/fspor.2022.795733
- Reinmann, G. (2021). Präsenz-, Online- oder Hybrid-Lehre? Auf dem Weg zum Post-Pandemischen Teaching as Design. *Impact Free*, 37. Von https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/06/Impact_Free_37.pdf (letzter Zugriff 07.05.2024).
- Reinmann, G. (2020). Präsenz – (K)ein Garant für die Hochschullehre, die wir wollen? *Impact Free*, 31. Von https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2020/08/Impact_Free_31.pdf (letzter Zugriff 07.05.2024).
- Rupp, R., Dold, C. (2023). Den Körper ins Spiel bringen: Das Heidelberger Modell der bewegten Lehre. In: Kohlert, C. (Hrsg.) *Die menschliche (Hoch)schule – Human(e) Education*. Wiesbaden: Springer Vieweg, S. 271-289.
- Rupp, R., Dold, C. & Bucksch, J. (2020). *Bewegte Hochschullehre. Einführung in das Heidelberger Modell der bewegten Lehre*. Wiesbaden: Springer.
- Sarwesti, Amalia, N., Putri, M., Piranti, D., Ariani, & Irwansyah. (2023). Exploring Co-Presence in Virtual Work: A Literature Review. *PERSPEKTIF*, 12(4): 1261-1273. DOI:10.31289/perspektif.v12i4.9828
- Scavarelli, A., Arya, A. & Teather, R.J. (2021). Virtual reality and augmented reality in social learning spaces: a literature review. *Virtual Reality*, 25, 257–277, DOI:10.1007/s10055-020-00444-8
- Schmol, T. (Hrsg.) (2021). *Situiertes Lernen im Studium. Didaktische Konzepte und Fallbeispiele einer erfahrungsbasierten Hochschullehre*. Bielefeld: wbv media. DOI: 10.25656/01:27797; 10.3278/6004731w
- Schulte, F.P. (2019). (Virtuelles) Lernen hier, hier und hier, und (reales) Handeln dort – Die Bedeutung einer (Transfer-) Kompetenzorientierung bei der Gestaltung von Virtual/Augmented/Mixed Reality-Lernszenarien. In Ullrich, C. & Wessner, M. (Hrsg.), *Proceedings of DeLFI and GMW Workshops 2017 Chemnitz, Germany*. Verfügbar unter: <http://ceur-ws.org/Vol-2092/paper15.pdf>

- Shapiro, L. (2011). *Embodied Cognition*. New York: Routledge Press.
- Skarbez, R., Brooks Jr., F. P., & Whittton, M. (2017). A Survey of Presence and Related Concepts. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 50, 1-39.
- Skulmowski, A., & Rey, G. D. (2020). COVID-19 as an accelerator for digitalization at a German university: Establishing hybrid campuses in times of crisis. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 212-216.
- Soni, N., Darrow, A., Luc, A., Gleaves, S., Schuman, C., Neff, H., Chang, P., Kirkland, B., Alexandre, J., Morales, A., Stofer, K.A. & Anthony, L. (2021). Affording embodied cognition through touch-screen and above-the-surface gestures during collaborative tabletop science learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 16, 105–144. Doi: 10.1007/s11412-021-09341-x
- Sormunen, M., Saaranen, T., Heikkilä, A., Sjögren, T., Koskinen, C., Mikkonen, K., Kääriäinen, M., Koivula, M., & Salminen, L. (2020). Digital Learning Interventions in Higher Education. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 38(613-624).
- Spittle, B., Frutos-Pascual, M., Creed, C., & Williams, I. (2022). A Review of Interaction Techniques for Immersive Environments. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 29(7), 3900-3921. doi: 10.1109/TVCG.2022.3174805
- Tyrväinen, H., Uotinen, S., & Valkonen, L. (2021). Instructor Presence in a Virtual Classroom. *Open Education Studies*, 3(1), 132-146. <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0146>
- Virta, J., Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2019). Professional identity among student teachers of physical education: the role of physicality. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 192-210. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576628>
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625-636
- Wilson, M. & Golonka, S. (2013). Embodied cognition is not what you think it is. *Frontiers in Psychology*, 4, 58. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00058
- Wissenschaftsrat (2022). Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium. Von https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9848-22.pdf?__blob=publicationFile&v=12 (letzter Zugriff 15.02.2024).
- Wollersheim, H.-W., Karapanos, M. & Pengel, N. (Hrsg.) (2021). *Bildung in der digitalen Transformation*. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994565>
- Yoon, P., & Leem, J. (2021). The Influence of Social Presence in Online Classes Using Virtual Conferencing: Relationships between Group Cohesion, Group Efficacy, and Academic Performance. *Sustainability*, 13(4), 1988. <https://doi.org/10.3390/su13041988>

Autoren

Prof. Dr. Henrik Dindas | FOM Hochschule Essen, KompetenzCentrum für Didaktik in der Hochschullehre für Berufstätige KCD | Leimkugelstraße 6, 45141 Essen | henrik.dindas@fom.de

Prof. Dr. Frank P. Schulte | FOM Hochschule Münster, KompetenzCentrum für Didaktik in der Hochschullehre für Berufstätige KCD | Martin-Luther-King-Weg 30/30a, 48155 Münster | frank.schulte@fom.de

05 | *Robert Rupp, Birgit Wallmann-Sperlich, Lotte Schlimmer und Jens Bucksch*

Bewegte Hochschullehre curricular verankern

Eine prä-experimentelle Evaluationsstudie

Zusammenfassung

Den Körper über Bewegung und körperliche Aktivierung in Lehr-Lernkontexte einzubinden ist im Hochschulkontext selten zu finden. Es dominiert die kognitive und geistige Leistungserbringung in ruhender, sitzender Haltung. Mit der Evaluation eines curricular verankerten Moduls zur Bewegungsaktivierung in Lehr-Lernkontexten wurde eine Lehrkompetenzerweiterung und Körpersensibilisierung bei Lehramtsstudierenden (n=144) untersucht. Es zeigt sich ein geringes Vorwissen der Studierenden zu lernbezogener Bewegungsaktivierung sowie eine durchweg positive Resonanz auf das Seminar und die Lehrkompetenzerweiterung mit unmittelbarer Relevanz für ihren späteren Beruf. Darüber hinaus wird eine erhöhte Sensibilisierung für den Umgang mit dem Körper und der Bewegung im Studien- und Arbeitsalltags sichtbar.

Schlüsselwörter: sedentäres Verhalten, gute bewegte Hochschullehre, curriculare Verankerung, Körpersensibilisierung, Lehrkompetenz

Anchoring physically active university teaching in the curriculum

An empirical study on expectations, teaching competency enhancement, and body awareness from a student perspective

Abstract

Incorporating the body through movement and physical activation into teaching-learning contexts is rarely found in higher education. Cognitive and mental performance dominates in a stationary, seated posture. Through the evaluation of a curriculum-embedded module on physical activation in teaching-learning contexts, the expansion of teaching competence and body awareness among education students (n=144) was examined. Results show a low level of student knowledge regarding learning-related movement activation, alongside consistent positive feedback on the seminar and the expansion of teaching competence with immediate relevance to their future profession. Additionally, an increased awareness of handling the body and movement in everyday academic and professional life becomes apparent.

Keywords: sedentary behaviour, good physically active university teaching, curricular-based seminar, body awareness, teaching competency

1 Einführung

Um den Bildungsauftrag von Hochschulen bestmöglich zu erfüllen, gilt es, qualitativ hochwertige Lehre anzubieten. Hierbei wird als ein zentrales Kriterium die kognitive Aktivierung genannt (Fauth & Leuders, 2022). Gleichzeitig kann die Lehrsituation an Hochschulen für Studierende und Dozierende körperlich und mental belastend sein und zu stressbedingten Belastungen führen (Schmidt, 2017). Das Potenzial, mittels Bewegung und körperbezogenen Ansätzen über die körperliche auf die kognitive Aktivierung positiv einzuwirken, ist im Hochschulkontext nur in allgemeinen Zügen skizziert (Cwierdzinski, 2019). Deshalb könnte eine gesundheitsförderliche Lehrgestaltung einen wichtigen Beitrag darstellen, um Hochschulentwicklung zu unterstützen (Votmer, 2022). Allerdings greifen viele Überlegungen und Umsetzungsideen zu kurz, da sie nicht kohärent mit dem didaktischen Kerngeschäft und dem pädagogischen Bildungsauftrag einhergehen (Rupp & Bucksch, 2024). Parallelen zur gesundheitsförderlichen Schulentwicklung fallen hierbei auf. Gesundheit wurde dort häufig nur punktuell als zusätzliches Thema in Schulen mit aufgenommen oder als prioritäres Querschnittsthema der Schulentwicklung gesetzt. Allerdings war die Wirkung nur kurz- bis mittelfristig erfolgreich und das Thema nur unzureichend in der Praxis umgesetzt (Dadaczynski et al., 2015). Als zeitlich jüngster Ansatz wird deshalb die „gute gesunde Schule“ vorgeschlagen, bei der zunächst schulische Leistungen und curriculare Vorgaben prioritär sind und durch gesundheitsförderliche Überlegungen gestützt und gestärkt werden (Dadaczynski et al., 2015). Übertragen auf eine „bewegte Hochschullehre“ kann diese nur sinnstiftend und praxisrelevant umgesetzt werden, wenn Bewegung die originäre didaktisch-pädagogische Zielpriorisierung unterstützt und kein Zeitverlust durch die Einbindung von Bewegungsanlässen zu erwarten ist (Rupp & Bucksch, 2024). In Anlehnung an den Diskurs zur gesunden Schule möchten wir deshalb den Begriff der „guten bewegten Hochschullehre“ einführen und im Weiteren in der dargelegten Intention benutzen. Um diese Perspektive bzw. das Potenzial einer körperlichen Aktivierung für die kognitive Aktivierung in der Hochschullehre weiter zu fundieren, wird im Folgenden zunächst eine gesellschaftlich-gesundheitswissenschaftliche und anschließend pädagogisch-didaktische Argumentationslinie skizziert. Darauf aufbauend wird ein konkreter Umsetzungsvorschlag der „guten bewegten Hochschullehre“ sowie abschließend das explorative Evaluationsinteresse für ein curriculares Lehrangebot vorgestellt.

1.1 Potenziale von Bewegungsaktivierung in der Hochschullehre aus gesellschaftlicher und gesundheitswissenschaftlicher Sicht

Die moderne westliche Lebenswelt hat viele Anlässe zur Bewegung und körperlichen Aktivierung verloren und verstärkt Anlässe zu einem sitzenden Verhalten in der Arbeitswelt, in der täglichen Mobilität sowie in der Freizeit (Bucksch et al., 2015). Die Daten des DKV-Reports unterstreichen diese Entwicklung und zeigen auf, dass sich das durchschnittliche sitzende Verhalten in Deutschland in den letzten sieben Jahren um mehr als 1,5 Stunden auf 9,2 Stunden pro Werktag erhöht hat (Froböse & Wallmann-Sperlich, 2023). Die Gruppe der Studierenden scheint in besonderer Weise vom sitzenden Verhalten betroffen. Eine systematische Übersicht berichtet für diese Zielgruppe bis zu elf Stunden tägliche Sitzzeit (Castro et al., 2020). Verwunderlich ist dieser Befund nicht, da für Studierende Lehr-Lern-Arrangements bedeutsam sind und viel Zeit beanspruchen. Lernen geht jedoch häufig mit einer Vernachlässigung der Körperlichkeit einher und drückt sich in einer ruhenden, sitzenden Körperposition aus. Der Körper und körperliche Aktivierung durch Bewegung rücken in den Hintergrund.

Die Tatsache, dass Menschen mehr sitzen, ist per se nicht zu verurteilen. Allerdings gehen mit dem dauerhaften sitzenden Verhalten eine Reihe gesundheitlicher Probleme einher. Diese umfassen ein höheres Risiko für muskuloskeletale Symptome und Krankheitsbilder. Darüber hinaus wirkt sich das Sitzen auch negativ auf die sogenannten nicht übertragbaren chronischen Krankheiten, wie z. B. Herz-Kreislauf-, Stoffwechsel- oder Krebserkrankungen aus (Jingjie et al., 2022). Zudem mehren sich die Befunde, dass sich bereits leicht intensive körperliche Aktivitäten wie Spazierengehen, Stehen oder kurze intensive Bewegungseinheiten wie Treppensteigen positiv auf gesundheitliche Outcomes auswirken (Bucksch & Wallmann-Sperlich, 2016). Gerade für energiebilanzierende Gesundheitsparameter wie das Übergewicht oder die Verstoffwechslung von Zucker und Fett ist jeglicher gesteigerter Energieverbrauch durch körperliche Aktivität und bereits das kurze Unterbrechen sedentärer Verhaltensweisen relevant (Contardo Ayala et al., 2018).

1.2 Potenziale von Bewegungsaktivierung aus didaktisch-pädagogischer Sicht

In Schule und Hochschullehre dominiert die Vorstellung eines Lernens auf rein kognitiver Ebene ohne Einbezug des Körpers (Brinkmann, 2019). Dieses steht im Widerspruch beispielsweise zu Ansätzen des „embodied learning“ (Hegna & Ørbæk, 2021) oder auch der (neuro-)physiologischen Wirkung von

Bewegung und damit verbundenen erhöhten kognitiven Leistungsfähigkeit (Voelcker-Rehage & Niemann, 2013). Auf der empirischen Ebene zu der hier betrachteten Zielgruppe zeigen sich erste vielversprechende Befunde in der Unterstützung für bewegungsaktivierende Lehr-Lern-Konstellationen. Studierende profitieren beispielsweise in ihrer Konzentration, wenn Lehrkontexte geschaffen werden, die bewegte Pausen vorsehen oder kurze Bewegungsimpulse aufgreifen (Hosteng et al., 2019; Lynch et al., 2022). Auch der Einsatz von ergometerbasierten Arbeitstischen sowie Stehpulten bringt positive Ergebnisse hervor. Die Auswirkung auf den Bildungserfolg sind jedoch noch nicht vollständig geklärt (Babaeer et al., 2022; Lynch et al., 2022).

Wird der Blick auf das schulische Lernen und die Arbeitswelt geweitet, wird ein „bewegter“ Vermittlungsansatz aus pädagogischer Sicht empirisch weiter untermauert. Systematische Übersichtsarbeiten stellen fest, dass Schülerinnen und Schüler in bewegungsaktivierenden Unterrichtsstunden gegenüber traditionellem Unterricht signifikant schneller und konzentrierter Aufgaben bearbeiten sowie weniger abgelenkt sind und die schulischen Leistungen insgesamt positiv beeinflusst werden (Norris et al., 2020; Watson et al., 2017). Bei strukturierter Umsetzung im Unterricht werden nachweislich mathematische und Rechtschreibleistungsfähigkeiten gesteigert (Mullender-Wijnsma et al., 2016). Auch Studien aus der Arbeitsforschung sehen einen Mehrwert der Integration von Bewegungsaktivierung in den Arbeitsalltag, um kognitive Leistungen und Arbeitsproduktivität zu erhöhen (Podrekar et al., 2020).

1.3 „Gute Bewegte Hochschullehre“ curricular verankern

Die Begründung für „gute bewegte Hochschullehre“ ergibt sich aus verschiedenen Argumentationslinien und empirischen Erkenntnissen. Dies hat jedoch noch nicht dazu geführt, dass qualifizierende Lehrangebote für zukünftige Lehrende, u. a. für Lehramtsanwärter:innen als wichtige Multiplikator:innen-Gruppe existieren. Vereinzelt werden „bewegende“ Lehrangebote in Seminar- oder Modulform in der Lehramtsausbildung (Cwiedzinski, 2019) bis hin zu Studienergänzungen mit Zertifikatserwerb (z. B. Studienergänzung „bewegtes Lernen“ an der Universität Salzburg) ausgebracht. Die einzige den Autor:innen bekannte Evaluation stammt von der Universität Wuppertal. Dort wurde in Kooperation zwischen Sport- und Erziehungswissenschaft in der Lehramtsausbildung ein Seminar für Nicht-Sportstudierende zu „Grundlagen bewegter Schulentwicklung“ im Modul „Bildungsforschung und Schulentwicklung“ eingeführt. Inhaltlich spielen u. a. die Bausteine einer bewegten Schule und die Bedeutung von Bewegung für Entwicklung, Leben und Lernen eine Rolle und werden theoriebasiert und praxisrelevant vermittelt. Nach mehrmaliger

Evaluation der Lehrveranstaltung zeigt sich eine nachdrückliche Weiterempfehlung und es deutet sich eine verbesserte Lehrkompetenz an (Frohn et al., 2009).

Einen ersten umfassenden Vorschlag zur „guten bewegten Hochschullehre“ bietet das Heidelberger Modell, welches eine mehrperspektivische und multimodale Umsetzungsperspektive vorlegt. Im Mittelpunkt des Modells steht die Fragestellung, wie Lehr- und Lern-Prozesse mit Bewegung gesundheits- und lernförderlich verknüpft werden können. Bewegung wird als fester Bestandteil des Lernprozesses etabliert, sodass Studierende sowohl körperlich als auch kognitiv aktiviert werden. Es werden fünf Bausteine zur Implementation in der Hochschule vorgeschlagen (Rupp et al., 2020): 1) bewegungsfreundliche Raumgestaltung, 2) bewegende Methoden, 3) Bewegungspausen, 4) bewegendes Lehrangebot, 5) bewegende Weiterbildungen. Während sich der erste Baustein auf die räumliche Ausstattung von Seminarräumen bezieht, beschäftigen sich die Bausteine zwei und drei mit konkreten Umsetzungshinweisen für Dozierende, um eine bewegungsaktivierende Seminargestaltung zu ermöglichen. Darüber hinaus werden essenzielle Bausteine der Professionalisierung eingebunden, um Dozierende und Studierende zu qualifizieren. Hierbei sind die bewegenden Weiterbildungen und eine curriculare Verankerung eines bewegenden Lehrangebots entscheidend, um nachhaltig Lehr-Lern-Prozesse zu verändern.

Dieser Beitrag fokussiert deshalb die curricular verankerten Studienangebote. Diese spezifischen Angebote sollen Studierende darin qualifizieren, Bewegung gezielt in Lehr-Lern- und Arbeitsprozesse im weiteren Studium sowie in späteren Berufsfeldern (z. B. Schulunterricht, Vortrags- und Workshop-Gestaltung, bewegtes Arbeiten) einzusetzen. Inwieweit entsprechende Studienangebote jedoch auf Vorwissen stoßen, an persönliche Vorerfahrungen anknüpfen und zu einer Sensibilisierung des eigenen Verhaltens sowie zur Lehrkompetenzerweiterung beitragen können, muss weiter untersucht werden. An einer Pädagogischen Hochschule wurde deshalb im überfachlichen Studienbereich der Lehramtsausbildung ein optionales Lehrmodul geschaffen. Das Modul „Bewegungsaktivierende Schul- und Unterrichtsgestaltung (BSU)“ wurde im Curriculum der Lehramtsausbildung seit dem Sommersemester 2019 fest verankert. Die Studierenden erwerben dort Kompetenzen, um das Thema Sitzzeitreduktion und Bewegungsaktivierung lernwirksam und gesundheitsfördernd in den späteren Schul- sowie ihren eigenen Studienalltag einzubringen. Ausgehend von den theoretischen und empirischen Erkenntnissen wird den Studierenden im Modul ein unmittelbarer Praxistransfer ermöglicht. Dieses impliziert ein Lehren nach dem Prinzip des „Pädagogischen Doppeldeckers“

(Wahl, 2020) und bedeutet, dass die BSU-Lehrenden grundsätzlich so lehren, wie die Studierenden später unterrichten sollen. Alle Lehrveranstaltungen des BSU-Moduls werden in bewegungsfreundlich gestalteten Lehrräumen ausgebracht. Hierfür steht das mit Sitz-Stehpulten, Wackelhockern und Stehmatten ausgestattete Stehlabor, das auf 25 Studierende ausgelegt ist, sowie das „Active Learning Center“, ausgestattet mit Stehtischen, erhöhten Stühlen und tragbaren Präsentationsflächen, das auf 60 Studierende ausgelegt ist, zur Verfügung. In diesen Räumen können methodisch-didaktische mit räumlichen (Bewegungs-)Potenzialen synergistisch zusammengeführt werden.

1.4 Ziele und Fragestellung

Aufgrund der bisher fehlenden empirischen Befunde zu bewegten Lehrangeboten und ihrer lernwirksamen und gesundheitsförderlichen Wirkung ist die übergeordnete Zielstellung dieser Studie, das neu eingeführte BSU-Modul in einem explorativen methodischen Zugang aus Sicht von Studierenden des Lehramts primär mit qualitativer Forschungsmethodik zu evaluieren. Die leitende Fragestellung ist hierbei, ob dem skizzierten (Doppel-)Anspruch der „guten bewegten Lehre“ als hochschuldidaktische Zielstellung entsprochen werden kann und somit eine didaktisch-pädagogisch qualitativ hochwertige Lehre „beiläufig“ noch einen gesundheitlichen Beitrag leistet. Um sich der leitenden Fragestellung zu nähern, untersuchen wir, ob curricular verankerte Studienangebote zur Bewegungsaktivierung überhaupt von Studierenden genutzt werden, welche Erwartungen Studierende an solch ein innovatives Angebot stellen und aus welchen Gründen sie es wählen beziehungsweise mit welchem Vorwissen sie dieses antreten. Unser Leitinteresse wird anhand der folgenden Fragestellungen untersucht:

- Führt der Besuch des BSU-Moduls aus Sicht der Studierenden zu einer Verbesserung ihrer Lehrkompetenz, Bewegung lern- und gesundheitsförderlich in die Schul- und Unterrichtsgestaltung integrieren zu können?
- Trägt der Besuch des BSU-Moduls zur Köpersensibilisierung sowie zur Veränderung des Sitz-Steh-Bewegungsverhaltens Studierender bei?

2 Methodik

Die explorative Evaluationsstudie wurde an einer Pädagogischen Hochschule durchgeführt und bezieht sich auf das Wahlpflichtmodul BSU mit vier Semesterwochenstunden im Rahmen des überfachlichen Studienangebots für Lehramtsstudierende der Primarstufe, Sekundarstufe I sowie aller sonderpä-

dagogischen Fachrichtungen. Es wird der Zeitraum zwischen dem Sommersemester 2019 bis zum Sommersemester 2023 betrachtet. Das Seminar fand im jährlichen Turnus statt. Während der Covid19-Pandemie wurde das Seminar im digitalen Format angeboten. Inhaltlich änderte sich das Studienangebot während dieser Zeit nicht, allerdings wurde zusätzlich die Perspektive von bewegungsaktivierender Methodik innerhalb von Onlineformaten zusätzlich thematisiert. Die Evaluation ist explorativ angelegt und vom Forschungsdesign als prä-experimentell zu bezeichnen, da die Studienanlage keine Vorher-Nachher-Beurteilung anhand der eingesetzten Items ermöglicht und keine Kontrollgruppe existiert (Bauman & Nutbeam, 2023). Daten in Form von geschlossenen und offenen Items wurden zu Beginn sowie zum Ende des Semesters in schriftlicher Form eingeholt. Die Befragungen wurden während der Covid19-Beschränkungen digital durchgeführt und für die übrigen drei Kohorten im Paper-Pencil-Format. Die Befragungen waren freiwillig. Insgesamt nahmen $n = 144$ (Befragung zu Semesterbeginn) und $n = 93$ (Befragung zu Semesterende) Studierende teil. Die Rücklaufquote lag damit bei 80,0 % respektive 51,7 %.

2.1 Vorstellung der Befragungsinstrumente

Die schriftlichen Befragungen zu Beginn und zum Ende des jeweiligen Semesters orientierten sich jeweils an den Befragungsinstrumenten zur Evaluation des Hochschulseminars zur „bewegten Schule“ an der Universität Wuppertal, um eine Vergleichbarkeit mit dieser Studie zu ermöglichen. Das initial eingesetzte Instrument der Universität Wuppertal wurde mit seinen Items im offenen Freitext- sowie im geschlossen Antwortformat (Frohn et al., 2009) übernommen. Hinweise zur psychometrischen Testgüte liegen aus der Vorgängerstudie nicht vor. Wir beziehen uns in den Auswertungen im Kern auf die offenen Items, die inhaltsanalytisch aufbereitet wurden.

Die Befragung zu Semesterbeginn erhebt durch soziodemografische Items das Geschlecht (nicht für die Semester 2019/2022/2023 erhoben), die Semesterzahl und die Studiengangsorientierung. Bei den offenen Items werden die Gründe zur Wahl, die Erwartungen an das frei wählbare Seminar im überfachlichen Bereich des Lehramtsstudiums, das dichotome (geschlossene) Item zum Vorwissen (ja/nein) mit der anschließenden offenen Frage zu den Bereichen des Vorwissens berücksichtigt. Die schriftliche Befragung zu Semesterende erhebt über die offenen Items die Seminarthemen mit der höchsten Bedeutung und eine entsprechende Lehrkompetenzerweiterung.

Um den gesundheitsförderlichen Mehrwert des Lehrmoduls zu untersuchen, wurde ein offenes Item ergänzt. Hierbei wurde mit Hilfe eines freien Antwort-

formates erfragt, ob das Seminar zur Veränderung des Sitz-Steh-Bewegungsverhaltens im Studienalltag beitrug.

2.2 Auswertung

Da sich die schriftlichen Befragungen zu Semesterbeginn und zu Semesterende nicht unmittelbar aufeinander beziehen lassen, erfolgte eine jeweils getrennte Auswertung. Bis auf die soziodemographischen Variablen und die dichotome Frage nach dem Vorwissen wurden alle anderen Items offen formuliert. Im Mittelpunkt stand deshalb eine qualitative Analyse der Studierendenperspektive. Die geschlossenen Items wurden deskriptiv mittels Statistikprogramm IBM SPSS Version 29 ausgewertet. Hierbei werden die prozentualen Verteilungen dargestellt.

Die Items im offenen Freitextformat wurden nach der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (2018) in sieben Phasen ausgewertet:

1. Initiierende Textarbeit: Markieren wichtiger Textstellen
2. Entwickeln von thematischen Hauptkategorien entlang der Leitfragen
3. Codieren des gesamten vorhandenen Materials mit den Hauptkategorien
4. Zusammenstellung aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen
5. Induktives Bestimmen von Subkategorien zur weiteren Ausdifferenzierung der Hauptkategorien
6. Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem
7. Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung

Die Umsetzung und Analyse des skizzierten Auswertungssystems erfolgte mit Hilfe von Excel, Microsoft Office.

Um die intersubjektive Interpretation des Kategoriensystems gering zu halten, wurden offene Antworten der Studierenden für jedes Item bis zur ersten Sättigung gemeinsam von drei Autor:innen (JB, RR & LS) gesichtet und in ein induktiv entwickeltes Kategoriensystem überführt. Es wurden dabei immer mindestens 25 offene Antworten bei einer Spannweite von 40 bis 272 Gesamtantworten pro Item gemeinsam bearbeitet. Jede Kategorie wurde auf dieser Basis definitorisch fixiert und mit einem Ankerbeispiel versehen. Aufgrund der gemeinsamen Vorabjustierung der Kategorien wurde im Weiteren auf eine unabhängige Zuordnung der Antworten von mehreren Personen verzichtet. Die weiteren Antworten zu jedem Item wurden von einer Autorin (LS)

in das Kategoriensystem zugeordnet und bestätigten das initial entwickelte System. Vereinzelt Erweiterungen und Antworten, die nicht klar zuzuordnen waren, wurden gemeinsam konsentiert. Neben einer qualitativ inhaltlichen Beschreibung des jeweiligen Kategoriensystems erfolgt auch eine quantitative Auswertung anhand der deskriptiv prozentualen Verteilung der Antworten pro Item. Als Referenzbasis wurde die Anzahl der Antworten herangezogen, da pro Individuum Mehrfachantworten möglich waren.

3 Ergebnisse

Tabelle 1 fasst die Verteilungen beim Geschlecht und der Studiengangszuordnung sowie vorhandenes Vorwissen zusammen. Insgesamt nehmen Studierende aus höheren Semestern am BSU teil. Auffällig ist bei der Ausgangsbefragung eine prozentual geringere Teilnahme von Studierenden aus der Sekundarstufe I.

Tab. 1: Prozentuale Verteilungen für die soziodemografischen Merkmale und das geschlossene Item zum Vorwissen

	Befragung zu Semesterbeginn (n = 144)	Befragung zu Semesterende (n = 93)
Geschlecht in %	n = 70	n = 38
Weiblich	78,6	78,9
Männlich	21,4	21,1
Studiengang in %	n = 142	n = 92
Primarstufe	35,2	42,4
Sekundarstufe I	31,0	18,5
Sonderpädagogik	33,8	39,1
Anzahl studierter Semester	n = 141	n = 93
M (SD); MD	5,3 (1,3); 5	
Vorwissen in %	(n = 141)	
Ja	18,4	–
Nein	81,6	–

3.1 Vorwissen, Gründe und Erwartungen

Der überwiegende Teil der Studierenden gibt zu Kursbeginn an, kein Vorwissen in Bezug zu Methoden der Bewegungsaktivierung (81,6 %) zu haben (siehe Tab. 1). Studierende nennen einzelne bewegende Methoden, die ihnen

entweder in ihrer Schulzeit oder im „Integrierten Semesterpraktikum“ (ISP) ihres Lehramtsstudiums begegnet sind (siehe Tab. 2). Darüber hinaus zeigt ein Viertel der gegebenen Antworten an, dass Studierende Erfahrung und Wissen zum Themengebiet auch außerhalb der (Hoch-)Schule, z. B. im FSJ oder in ausgeübten Berufen, gesammelt haben.

Tab. 2: Kategorien, inhaltliche Zusammenfassung und prozentuale Häufigkeiten zu dem offenen Antwortformat des Vorwissens im Themenfeld „bewegtes Lernen/bewegte Schule“

Kategorie	Thematische Zusammenfassung	Häufigkeit
Konkrete Methoden	Studierende kennen vereinzelt konkrete Methoden oder auch Materialien für einen bewegten Unterricht und eine bewegte Schulgestaltung.	32 %
Individuelle Vorerfahrungen	Studierende haben bereits in Kontexten außerhalb der Hochschule, wie z. B. im FSJ, in der eigenen Schulzeit oder in ausgeübten Berufen, Erfahrung und Wissen im Themengebiet gesammelt.	25 %
Praktische Erfahrung in lehramtspezifischen Kontexten	Studierende berichten über erste praktische Erfahrungen und Beobachtungen während ihres Integrierenden Semesterpraktikums im Rahmen ihres Studiums.	20 %
Lehrveranstaltungen in bewegungs-/sportaffinen Fächern	Studierende verfügen über erstes theoretisches Wissen aus Lehrveranstaltungen in bewegungs-/sportaffinen Fächern.	13 %
Auseinandersetzung mit Bewegung und Lernen – „bewegte Schule“	Studierende geben an, sich schon mit dem Zusammenhang zwischen Bewegung und Lernprozessen oder auch konkret mit dem Konzept der „bewegten Schule“ auseinandergesetzt zu haben.	10 %

Legende: FSJ= Freiwilliges soziales Jahr

Ein Großteil der angegebenen Gründe für die Teilnahme am BSU-Modul bezieht sich auf das Interesse der Studierenden an der Thematik einer bewegungsaktivierenden Schul- und Unterrichtsgestaltung (siehe Tab. 3). Neben diesem Hauptgrund gibt es zahlreiche weitere Zugangsgründe, darunter ein ausgeprägtes Problembewusstsein bezüglich hoher Sitzzeiten in Bildungskontexten sowie die Motivation, bewegungsaktivierende pädagogische Ansätze zu erlernen und die damit verbundene Erwartung auf zusätzliche positive Effekte in Lehr-Lern-Kontexten.

Tab. 3: Kategorien, inhaltliche Zusammenfassung und prozentuale Häufigkeiten zu dem offenen Antwortformat der Gründe für den Besuch des BSU-Moduls

Kategorie	Thematische Zusammenfassung	Häufigkeit
Interesse	<p>Studierende geben an, sich für das Thema der Lehrveranstaltung zu interessieren.</p> <p>Dabei besteht bei manchen Studierenden bereits spezifisches Interesse an der Verknüpfung von Bewegung und Lernen im Schulkontext.</p> <p>Andere Studierende nennen ihr grundsätzliches Interesse an Sport und/oder Bewegung.</p> <p>Während ein weiterer Teil nach Lesen des Lehrveranstaltungstitels auf das Thema aufmerksam wurde und Interesse entwickelt hat.</p>	33 %
Wahrgenommene Problematik hoher Sitzzeiten im (Hoch-) Schulkontext und Notwendigkeit der bewegten Gestaltung von (Hoch-) Schulen	<p>Studierende sind sich des Problemhintergrunds der Lehrveranstaltung bewusst. Sie nennen beispielsweise eigene negative Erfahrungen des langen Sitzens während des Lernens, die gesundheitliche Relevanz von Bewegung oder auch das Bedürfnis nach Bewegung von Schüler:innen. Auf Grundlage dessen verspüren sie den Wunsch, Handlungsdrang oder auch Verantwortung, Änderungen hin zu einer bewegten Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im (Hoch-)Schulkontext anzustoßen.</p>	18 %
Bewegungsaktivierende & abwechslungsreichere Unterrichtsgestaltung	<p>Studierende zeigen den Willen und das Interesse daran zu erfahren und zu erlernen, wie Unterricht konkret bewegungsaktiviert und/oder abwechslungsreicher gestaltet werden kann</p>	14 %
Effekte bewegender Unterrichts- und Schulgestaltung	<p>Studierende begründen ihren Besuch der Lehrveranstaltung mit den antizipierten Effekten bewegter Unterrichts- und Schulgestaltung.</p> <p>Als eine Folge nennen die Studierenden Aspekte, die die Qualität ihres Unterrichts sowie den Lernerfolg der Schüler:innen erhöhen, beispielsweise die Attraktivität oder die Atmosphäre.</p> <p>Des Weiteren wird die Aktivierung der Schüler:innen als bedeutsam herausgestellt.</p> <p>Ein weiterer überzeugender Effekt ist die Gesundheitsförderung der Schüler:innen.</p>	13 %

Attraktivität gegenüber anderen Lehrveranstaltungen	Studierende wählen die Teilnahme an dieser Lehrveranstaltung, da sie ihr Studium um einen ganz neuen inhaltlichen Aspekt ergänzt. Zudem wird eine ansprechende didaktische Aufbereitung erwartet.	6 %
Nutzen für den eigenen Studierenden- / Lehrkraftalltag	Studierende sehen einen Mehrwert darin, dass die Lehrveranstaltung auch einen direkten persönlichen Nutzen bringt, indem sie dazu befähigt werden, ihren eigenen Studierenden- oder später Lehrkraftalltag bewegter zu gestalten.	4 %
Wissenslücke in diesem Bereich	Studierende geben an, sich bisher noch gar nicht oder nicht ausreichend mit der Thematik befasst zu haben.	4 %
Lehramtsspezifische Vorerfahrung	Studierende konnten im Studien- und Schulkontext, z. B. während ihres integrierten Semesterpraktikums (ISP), bereits Erfahrungen in diesem Themengebiet sammeln. Diese umfassen beispielweise die Wahrnehmung der Problematik hoher Sitzzeiten sowie die Beobachtung bewegungsfördernder Methoden.	4 %
Umsetzungserfahrung sammeln	Studierende möchten die konkrete Praxis bewegter Schul- und Unterrichtsgestaltung kennenlernen und erste Praxiserfahrung sammeln.	2 %
Empfehlung	Studierende besuchen die Lehrveranstaltung aufgrund von positiven Erfahrungsberichten und Empfehlungen anderer Studierender.	2 %

Die Analyse der offenen Fragen zu den Erwartungen der Studierenden zeigt, dass ihr Hauptziel darin besteht, ihre Kompetenzen in der Umsetzung einer bewegten Schul- und Unterrichtsgestaltung zu erweitern. Sie erhoffen sich dabei insbesondere einen starken Praxisbezug sowie die Möglichkeit, zahlreiche Ansätze und Umsetzungsmöglichkeiten präsentiert zu bekommen und selbst zu erproben. Gleichzeitig möchten sie sich theoretisch und empirisch mit der Thematik auseinandersetzen, um ihr späteres bewegungsaktivierendes Handeln wissenschaftlich fundiert anwenden und begründen zu können. Neben diesem antizipierten Nutzen für die spätere berufliche Tätigkeit gehen die Erwartungen aber auch in Richtung eines Mehrwerts für die aktuelle Studiensituation, um auch diese aktiver und bewegter gestalten zu können.

Tab. 4: Kategorien, inhaltliche Zusammenfassung und prozentuale Häufigkeiten zu dem offenen Antwortformat der Erwartungen an die Seminarinhalte des BSU-Moduls

Kategorie	Thematische Zusammenfassung	Häufigkeit
Kompetenz zur bewegten Schul- und Unterrichtsgestaltung erlangen	<p>Studierende möchten am Ende der Lehrveranstaltung wissen, wie bewegte Schul- und Unterrichtsgestaltung umgesetzt werden kann und dies anwenden können.</p> <p>Studierende wünschen sich hierzu einen Theorie-Praxis-Transfer mit einer Vielfalt an konkreten Methoden, Ideen, Tipps, Umsetzungsbeispielen oder auch Impulsen zur bewegten Unterrichtsgestaltung. Wichtig ist ihnen dabei auch die Umsetzbarkeit in verschiedenen Schulformen und Schulfächern.</p> <p>Ein weiterer Teil hebt hervor, solche Möglichkeiten auch für das gesamte Setting Schule erfahren zu wollen, in dem z. B. auch die Bewegung der Lehrkräfte, eine unterstützende Möblierung oder auch der gesamte Schulalltag der Schüler:innen berücksichtigt werden.</p> <p>Zudem haben Studierende die Erwartung, erste Praxiserfahrungen zu sammeln und das Gelernte im Rahmen der Lehrveranstaltung in Anwendung zu bringen.</p>	64 %
Theoretische und empirische Auseinandersetzung	<p>Studierende nennen eine theoretische und empirische Auseinandersetzung rund um das Thema der bewegten Schul- und Unterrichtsgestaltung. Sie streben an, Wissen über z. B. die gesundheitlichen Auswirkungen langer Sitzzeiten oder die Effekte von Bewegung auf Konzentration zu erlangen. Auf Grundlage dessen können sie bei Anwendung bewegungsaktivierender Methoden ihr Vorgehen für sich selbst, aber auch Außenstehende, wissenschaftlich fundiert begründen.</p>	13 %
Nutzen für berufliche Tätigkeit und Unterrichtsqualität	<p>Studierende erwarten, dass die Teilnahme an der Lehrveranstaltung von ihnen als nützlich für ihre spätere berufliche Tätigkeit empfunden wird. Studierende heben insbesondere die antizipierte Steigerung der Qualität ihres eigenen Unterrichts hervor.</p>	8 %

Eigenen Studien-/Arbeitsalltag aktiver und bewegter gestalten können	Studierende erhoffen sich, dass neben den Schüler:innen auch ihr eigener Studierenden- bzw. spätere Berufsalltag thematisiert wird und sie Methoden und Möglichkeiten kennenlernen, diesen aktiver und bewegter gestalten zu können.	6 %
Neuartige Inhalte	Studierende erwarten mit Inhalten konfrontiert zu werden und Methoden kennenzulernen, die ihnen bisher unbekannt waren.	5 %
Bewegungsmotivation bei Schüler:innen bewirken können	Studierende wollen in die Lage versetzt werden, Schüler:innen für (mehr) Bewegung motivieren zu können.	4 %

3.2 Lehrkompetenzerweiterungen und bedeutsame Seminarinhalte

Lehrkompetenzerweiterungen werden über die offenen Antworten zu den bedeutsamen Seminarinhalten deutlich (vgl. Tab. 5). Hierbei beziehen sich fast zwei Drittel der gegebenen Antworten darauf, dass Studierende am Ende des Kurses über eine Vielzahl an konzeptuellen und methodischen Zugängen verfügen, um Bewegung lern- und gesundheitsförderlich in die Schul- und Unterrichtsgestaltung integrieren zu können. Darüber hinaus wird die Verbesserung der eigenen Lehrkompetenz an einem tieferen Verständnis für die gesundheits- und lernförderliche Relevanz von Bewegung in Lehr-Lern-Kontexten und einer erhöhten Sensibilität für das Ausmaß sedentären Verhaltens im studentischen und schulischen Alltag festgemacht. Zusätzlich hervorzuheben ist die zweihäufigste Nennung von Antworten im Zusammenhang mit dem methoden- und themenbezogenen Bewegen, welches den Einbezug von Bewegung für die Erreichung von didaktischen Lernzielen anspricht.

Tab. 5: Kategorien, thematische Zusammenfassung und prozentuale Häufigkeiten zu dem offenen Antwortformat des Items zu bedeutsamen Themenbereichen für die eigene Lehrkompetenzerweiterung

Kategorie	Thematische Zusammenfassung	Häufigkeit
Ideen für mögliche Ansatzpunkte der Bewegungsaktivierung	Studierende nennen eine Vielfalt an Ansatzpunkten und Möglichkeiten, wie sie nun mehr Bewegung in den Schulalltag integrieren können. Von dem Konzept der „bewegten Schule“ auf übergeordneter Ebene bis zum Kennenlernen von konkreten Methoden wie der Bewegungspause, dem Podcast-Walk oder bewegungsunterstützendem Mobiliar.	42 %
Methoden- und themenbezogenes Bewegen	Studierende empfinden den Themenbereich methoden- und themenbezogenes Bewegen als relevant, welcher die Eröffnung von Bewegungschancen durch abwechslungsreiche Unterrichtsmethoden und den Einsatz von Bewegungshandlungen zur Unterstützung der Erschließung von Inhalten im Unterricht meint. Konkrete Beispiele für eine Unterrichtsgestaltung, die diese Form der Bewegung integriert, werden von den Studierenden positiv hervorgehoben.	21 %
Relevanz von Bewegung für Lehr-Lern-Kontexte	Studierende geben an, dass die Auseinandersetzung mit den Vorteilen und der Relevanz von Bewegung im Schul- und Studienalltag für sie wichtig war. Hervorgehoben wird von den Studierenden das Wissen darüber, dass Bewegung Lernprozesse unterstützen kann und zu mehr Konzentration beitragen kann. Diesen Aspekt der Lernwirksamkeit erkennen sie als bedeutsam für das eigene Studium als auch für die zukünftige Unterrichtsgestaltung und Lernprozesse der Schüler:innen an.	12 %
Gesundheitliche Relevanz von sedentärem Verhalten und Bewegung	Studierende stellen die Auseinandersetzung mit den gesundheitlichen Folgen von sedentärem Verhalten und der Relevanz von Bewegung für die Gesundheit heraus.	10 %
Sensibilisierung für Sitzverhalten	Studierende berichten über eine höhere Bewusstseinsbildung und Sensibilisierung für das Ausmaß sitzenden Verhaltens im Alltag. Damit verbunden ist die Aufklärung über Auswirkungen von sedentärem Verhalten auf unterschiedliche Bereiche, wie kognitive Leistungsfähigkeit oder Gesundheit.	8 %

Embodiment	Studierende erwähnen das Konzept des Embodiments, welches bei ihnen auf Interesse und Selbstreflexion stieß. Das Konzept beschäftigt sich mit der Wechselwirkung zwischen Körper und Psyche. Auf Grundlage dessen kann z. B. durch das Einnehmen bestimmter Körperhaltungen gezielt Einfluss auf psychische Prozesse genommen werden.	4 %
Konzept "bewegte (Hoch-)Schule"	Studierende nennen das Konzept der „bewegten (Hoch-)Schule“, welches über einzelne Maßnahmen der Bewegungsförderung hinaus geht und das Setting (Hoch-)Schule ganzheitlich mit seinen Räumlichkeiten, Strukturen, Prozessen und Aktivitäten betrachtet, welche nachhaltig bewegungs- und lernfördernd gestaltet werden sollen.	3 %

3.3 Veränderung des eigenen Verhaltens und Umsetzungskontext

Die offenen Antworten zu einer Körpersensibilisierung und den konkreten Umsetzungskontexten zeigen eine Veränderung im Hinblick auf die Sensibilität gegenüber dem eigenen Körper auf (vgl. Tab. 6). Hier geben die Studierenden in der zweithäufigsten Antwortkategorie explizit ein gesteigertes Körpergefühl für sedentäres Verhalten und das Bedürfnis nach Bewegung an. Diese Sensibilisierung zeigt sich auf Verhaltensebene hauptsächlich darin, dass die Studierenden nun vor allem in ihrem Studienalltag auf eine gezielte Unterbrechung und Reduzierung langer Sitzzeiten achten und dabei Bewegung bewusst integrieren. Als konkrete Umsetzungsstrategien dieses neuen Bewegungsverhaltens im Studienalltag werden das zeitweise Arbeiten im Stehen, die Anschaffung und Nutzung bewegungsfreundlichen Mobiliars, die Anwendung bewegten Lernens und die bewusste Integration von Bewegungspausen angegeben. Etwa jede zehnte gegebene Antwort zu diesem Themenfeld zeigt zudem, dass Studierende auch außerhalb des direkten Studenumfelds durch aktive Wege- und Freizeitgestaltung mehr Bewegung in ihren Alltag einbinden.

Tab. 6: Kategorien, inhaltliche Zusammenfassung und prozentuale Häufigkeiten zu dem offenen Antwortformat des Items zur Köpersensibilisierung sowie Veränderung des Sitz-Steh-Bewegungsverhaltens im Studienalltag

Kategorie	Thematische Zusammenfassung	Häufigkeit
Sitzzeitreduktion im Studienalltag	Studierende reflektieren ihr eigenes Sitzverhalten und reduzieren gezielt ihre Sitzzeit, z. B. durch eine gezielte Unterbrechung langer Sitzzeiten oder die Nutzung von Situationen, die kein Sitzen erfordern.	29 %
Sensibilisierung/Bedürfnisbefriedigung	Studierende berichten von einer Sensibilisierung und eines gesteigerten Körpergefühls für sitzendes Verhalten und dem menschlichen Grundbedürfnis nach Bewegung.	17 %
Arbeiten im Stehen	Vorhandene Möglichkeiten und Gelegenheiten zum Arbeiten im Stehen werden von Studierenden identifiziert und genutzt.	16 %
Einrichtung und Anschaffung von Mobiliar/unterstützenden Materialien, um Stehen und Bewegung zu ermöglichen	Studierende schaffen sich Möglichkeiten für ein aktiveres bzw. stehendes Arbeiten. Dies umfasst die Anschaffung von neuem Mobiliar und unterstützenden Materialien, wie z. B. höhenverstellbaren Schreibtischen bzw. -aufsätzen oder Wackelhockern, aber auch die Umgestaltung mithilfe vorhandener Ressourcen, wie z. B. Kartons oder Getränkeboxen.	9 %
Bewegtes Lernen	Studierende kombinieren Bewegung mit Lernen und Arbeiten, sodass die Tätigkeit dafür nicht unterbrochen wird.	9 %
Aktivere Wegeggestaltung	Der persönliche Transport wird aktiver gestaltet, indem beispielsweise alltägliche Strecken zu Fuß oder mit dem Fahrrad anstatt mit dem ÖPNV zurückgelegt werden oder sich bei Nutzung des ÖPNVs aktiv für eine stehende Position entschieden wird.	6 %
Bewegungspause	Die Tätigkeit wird aktiv unterbrochen und pausiert, um eine Bewegungseinheit durchzuführen.	5 %
Mehr Bewegung in Freizeit	Studierende geben an, sich in ihrer Freizeit bewusst mehr zu bewegen, z. B. durch Spaziergänge oder Sporteinheiten	5 %
Wechsel der Körperposition	Studierende geben an, verschiedene (Sitz-)Positionen einzunehmen und diese für längere Zeiträume zu wechseln.	4 %

4 Diskussion

Die explorativen Ergebnisse aus der Evaluation eines curricular verankerten Studienangebotes zum Thema "Bewegungsaktivierung in Lehr-Lern-Kontexten" an einer Pädagogischen Hochschule zeigen einerseits ein geringes Vorwissen der Studierenden zu Möglichkeiten der Bewegungsaktivierung sowie andererseits eine positive Einschätzung zu dem BSU-Seminar. Die leitende Fragestellung dieser Untersuchung kann somit mit Einschränkungen des prä-experimentellen Designs und des explorativen, qualitativen Vorgehens als vielversprechend beantwortet werden, da das BSU-Modul Ideen und Anregungen für körperaktivierende und zugleich lernwirksame Unterrichtsmethoden lieferte und zu einer Sensibilisierung für den Umgang mit der eigenen Körperlichkeit bis hin zu Veränderungen des eigenen Steh-Sitz-Bewegungsverhaltens in Lehr-Lern-Kontexten und darüber hinaus führte. Der Anspruch des Seminars, Studierende einen didaktisch-pädagogischen Mehrwert durch Bewegungsaktivierung zu vermitteln und beiläufig auch gesundheitsförderliche Impulse bei den Studierenden auszulösen, scheint damit in einer ersten Annäherung erreicht.

Das Vorwissen zu bewegungsaktivierenden Schul- und Unterrichtsmethoden ist unabhängig von den studierten Fächern, inklusive der Studierenden, die Sport studieren, rudimentär. Dies ist bemerkenswert, da sich die Studierenden in einer fortgeschrittenen Phase ihres Studiums befinden. Diese Erkenntnisse decken sich mit der Studie aus Wuppertal (Frohn et al., 2009). Dies bestätigt und signalisiert zum einen, dass die Integration von Körper und Geist bisher nur unzureichend im Hochschullehrkontext abgebildet wird und der vorherrschende Dualismus von Körper-Geist aktuell weiterhin dominiert (Hegna & Ørbæk, 2021). Es fehlt derzeit noch an fundierten Konzepten, die curricular verankert und verpflichtend in die Lehramtsausbildung implementiert werden, auch wenn es an vereinzelt Hochschulen dazu Angebote gibt (Cwierdzinski, 2019; Frohn et al., 2009). Aus unseren Ergebnissen wird zum anderen auch deutlich, dass Sportstudierenden, die grundsätzlich eine höhere Affinität zum Körper und der Bewegung haben, der Aspekt der Doppelaktivierung von Körper und Kognition weitestgehend unbekannt ist. Deshalb wäre ein Einbezug aller Studierenden zu empfehlen und nicht nur der nicht Sportstudierenden (Frohn et al., 2009).

Aus kulturtheoretischer Perspektive (Esslinger-Hinz, 2021) lässt sich davon ausgehen, dass eine stärkere Fokussierung von körperbezogenen Ansätzen in Lehr-Lern-Kontexten u. a. noch an fehlenden räumlichen Rahmenbedingungen, einer normativen Akzeptanz und Qualifikation bei Dozierenden scheitert.

Damit sind u. a. auch allgemeine didaktische Grundfragen angesprochen mit dem „Wo wird gelernt?“ und „Von wem wird gelernt?“ (Goldfriedrich & Meyer, 2021). Dies wird auch an unserem Fallbeispiel deutlich. Auch wenn das BSU dort curricular verankert ist und damit deutschlandweit eine Vorreiterrolle in der „bewegten Lehrkräftebildung“ einnimmt, kann die Nachfrage zurzeit nicht gedeckt werden. Dies liegt zum einen an der kapazitiven Begrenzung des Moduls, um ausreichend innere und äußere „Räume“ zu schaffen, damit körperlich und kognitiv aktivierende Lehrmethoden erfahr- und erlebbar werden. Die Umsetzung bewegender Methoden benötigt ausreichenden Bewegungsraum, der sich auch über bewegungsfreundliches Mobiliar (z. B. rollbare Sitz-Stehpulte) schnell und einfach herstellen lässt. Auf dieser Basis können dann methodisch-didaktische mit räumlichen (Bewegungs-)Potenzialen synergistisch zusammengeführt werden.

Das Studienangebot wurde durch Studierende aller Lehramtsstudiengänge an der untersuchten Pädagogischen Hochschule gleichermaßen angenommen. Dies deutet darauf hin, dass die Nachfrage für bewegungsaktivierende Lehr-Lern-Methoden studiengangsunabhängig ist (Primar-, Sekundarstufe I oder Sonderpädagogik) und sich ein Bedarf bzw. Interesse für bewegungsaktivierende Lern-Lehr-Methoden für sämtliche (Schul-)Lernkontexte zeigt. Dieses könnte für die Ausweitung von Konzepten wie der „bewegten Schule“ jenseits der Grundschule auf weitere Schulformen sehr vielversprechend sein. Insbesondere sind zukünftig bewegungsaktivierende Methoden für Menschen mit spezifischem Förderbedarf noch weiter auszuarbeiten.

Weiterhin sind die Ergebnisse der explorativen Evaluation mit Bezug zur Lehrkompetenz und hinsichtlich der Körpersensibilisierung insgesamt sehr positiv und ermutigend für ein Lehrangebot im Bereich BSU. Unsere Ergebnisse bestätigen ebenfalls die Schlussfolgerungen der vergleichbaren Studie einer Wuppertaler Arbeitsgruppe mit dem Fokus auf die „bewegte Schule“ (Frohn et al., 2009). Ein genauerer Blick auf die Kategorien der offenen Items zur Erfüllung der Erwartungen, der verbesserten Lehrkompetenz und der Sensibilisierung für den eigenen Körper, unterstreichen die weitreichende Bedeutung des BSU für die persönliche und professionelle Weiterentwicklung. Die zahlreich angeführten Gründe für die Wahl des Bewegungsmoduls und die damit verbundenen vielfältigen Erwartungen stellen aus studentischer Perspektive grundsätzlich wahrgenommene Mängel in der Lehramtsausbildung heraus. Dies bezieht sich zunächst einmal auf einen Mangel an körper-, bewegungs- und gesundheitsorientierten Studienangeboten (Cwierzdzinski, 2019). Zudem lassen die angegebenen Gründe für und Erwartungen an das BSU-Modul den großen Wunsch (Mangel) von Lehramtsstudierenden erkennen, neben theore-

tischen und empirischen Grundlagen auch ganz konkrete Ideen, Anregungen, Umsetzungs- und Praxiserfahrung durch praktische Seminaranteile sammeln zu können – und zwar in einem Themenfeld, das für sie einen offensichtlichen Bezug zum Schul- und eigenen Studienalltag hat. Nicht zuletzt auf diesen Umstand führen die Autor:innen dieser Studie die sehr hohe Attraktivität und große Nachfrage (in allen fünf bisher durchgeführten Jahrgängen gab es jeweils über 100 Interessenten) des BSU-Moduls für Studierende zurück.

Die hohe subjektive Zustimmung zur Verbesserung der eigenen Lehrkompetenz stellt den Beitrag des BSU-Moduls zur professionalen Weiterentwicklung der Studierenden heraus. Konkretisiert wird dieser allgemeine Wissens- und Könnenszuwachs von Studierendenseite vor allem über den Zugang des themen- und methodenbezogenen Bewegens. Dieser steht für die Möglichkeiten, Inhalte im Unterricht nicht nur kognitiv, sondern unterstützend durch Bewegungshandlungen zu erschließen und zu begleiten (Kottmann et al., 2004). Die erzielte Lehrkompetenzverbesserung bezieht sich damit weniger auf eine Ideensammlung für ein losgelöstes Bewegen in der Schule, sondern auf die spezifische Fähigkeit, Bewegung produktiv und lernunterstützend in das Unterrichtsgeschehen einbinden zu können.

Neben der gesteigerten Lehrkompetenz ist auf der Ebene der Persönlichkeitsentwicklung vor allem die Sensibilisierung für den eigenen Körper und die Gesundheit als bedeutsame Wirkung des BSU-Moduls herauszustellen. Es wurde deutlich, dass die Studierenden einen Übertrag zentraler Seminarinhalte und -strategien auf den eigenen Studienalltag geleistet haben und initial eine Sensibilisierung ihres eigenen Körper- und Bewegungsempfindens stattgefunden hat. Dieses drückt sich in der Reduzierung ihres eigenen sedentären Verhaltens im Studienalltag sowie in der Integration zahlreicher gesundheitsförderlicher Alltagsaktivitäten in ihr Leben und Lernen aus. Diese erfreuliche Entwicklung kann als ein grundständiger Beitrag zur Förderung der Gesundheitsbildung der BSU-Studierenden gewertet werden (Goldfriedrich, 2020) Bei einer Analyse der aktuellen Gesundheitsangebote für Studierende an deutschen Hochschulen stellt Sprenger (2021) fest, dass die wenigsten Angebote dem weitreichenden Anspruch einer Gesundheitsbildung mit explizitem Bezug zur Pädagogik und Didaktik genügen bzw. eben genau diesen vermissen lassen. Das Erlernen eines gesunden Lebensstils wird weiterhin kaum als wichtiger Bildungsauftrag der Hochschullehre verstanden und realisiert. Aus Sicht der Autor:innen dieses Artikels liegt hier ein zentraler Vorteil des curricular verankerten BSU-Moduls für die studentische Gesundheitsförderung gegenüber klassischen Zugängen eines sporadischen "Extra-Angebotes" wie z. B. Hochschulsportangebote oder Gesundheitstage (Rupp et al., 2020).

4.1 Stärken und Limitationen der Studie

Aus methodischer Sicht ist positiv hervorzuheben, dass sich diese Evaluationsstudie über die Durchführung von fünf Studierendekohorten erstreckt. Darüber hinaus erlaubt das offene Antwortformat einen qualitativen Einblick in die subjektiven Realitäten der Studierenden. Allerdings müssen die Ergebnisse dieser explorativen Evaluationsstudie vor dem Hintergrund einiger Limitationen verortet werden. Zunächst ist das prä-experimentelle Design nur bedingt aussagekräftig, da Vorher-Nachher-Vergleiche nur implizit möglich sind und keine Kontrollgruppe existiert (Bauman & Nutbeam, 2023). Durch die Evaluation im hochschulischen Regelbetrieb ist die Studie naturalistisch angelegt und trifft vor allem Aussagen zur ökologischen Validität. Einschränkungen sind allerdings auf Kosten der internen Validität auszumachen (Bauman & Nutbeam, 2023). Die geringe Rücklaufquote der Befragung zu Semesterende mit 50 % ist ebenfalls hervorzuheben, die gegebenenfalls zu einer verzerrten Einschätzung geführt haben könnte. Weiterhin haben wir uns an einem Fragebogen zu einer vergleichbaren Studie orientiert. Angaben zur Testgüte des Fragebogens wie Reliabilität und Validität liegen uns aus dieser Studie nicht vor (Frohn et al., 2009). Allerdings beziehen sich die Aussagen vor allem auf die Items im offenen Antwortformat, die nicht mittels psychometrischen Kenngrößen zu beziffern sind. Bei der inhaltsanalytischen Aufbereitung der Antworten zu den Items im offenen Antwortformat wurden induktive Kategorien aus dem Datenmaterial abgeleitet, die auf dem konzeptionellen Vorwissen der Autor:innen beruhen. Insofern können Vorannahmen und disziplinäre Zugänge die Kategorienbildung auf der einen Seite verzerrt haben, auf der anderen Seite ist im Sinne der theoretischen Sensibilität eine Einordnung und Verortung der Daten vor dem eigenen Hintergrundwissen gezielt und reflektiert möglich. Durch die Nutzung von Ankerbeispielen und die gemeinsame Zuordnung eines ausgewählten Sets von Antworten bis zur Sättigung der Kategoriensysteme wurde eine möglichst hohe Objektivität und Inter-subjektivität gewährleistet. Auf eine Berechnung der Intercoder-Reliabilität wurde aufgrund des dargestellten Vorgehensweise verzichtet. Abschließend sei noch auf die pandemische Situation verwiesen, die phasenweise zu einer Umstellung des Lehrangebots ins Online-Format geführt hat.

4.2 (Hochschul-)didaktische Implikationen / Implikationen für die „gute bewegte Hochschullehre“

Die vorliegende explorative Evaluationsstudie liefert neben den Vorarbeiten einer Arbeitsgruppe aus Wuppertal (Frohn et al., 2009) erstmalig den expliziten Nachweis, dass die curriculare Verankerung eines bewegenden Lehrangebots eine Hochschullehre realisieren kann, die dem Doppelanspruch der „guten bewegten Lehre“ folgt (Rupp & Bucksch, 2024). Es geht also im Kern darum primär didaktisch-pädagogische Ziele, wie die kognitive Aktivierung sicher zu stellen und beiläufig noch einen gesundheitsförderlichen Beitrag über die körperliche Aktivierung bzw. der Integration von Bewegung in das Lehren und Lernen zu leisten. Die Durchführung weiterer Studien wäre wichtig, um die Notwendigkeit und den Nutzen einer Implementierung vergleichbarer Studienangebote zu unterstreichen. Darüber hinaus sind longitudinale Studien zu empfehlen, die nachweisen, ob die im Studium erlernten BSU-Inhalte Eingang in die Lehramtspraxis finden.

Literatur

- Babaer, L., Stylianou, M., Leveritt, M. & Gomersall, S. (2022). Physical activity, sedentary behavior and educational outcomes in university students: A systematic review. *Journal of American College Health, 70*(7), 1–26. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1846047>
- Bauman, A. & Nutbeam, D. (2023). *Evaluation in a nutshell: A practical guide to the evaluation of health promotion programs* (3rd edition). McGraw Hill.
- Brinkmann, M. (2019). Pädagogisches (Fremd-)Verstehen. Zur Theorie und Empirie einer interkorporalen Ausdruckshermeneutik. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Verkörperungen* (Bd. 9, S. 131–158). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bucksch, J. & Wallmann-Sperlich, B. (2016). Aufstehen, Hingehen, Treppensteigen – die gesundheitliche Relevanz von Alltagsaktivitäten. *Public Health Forum, 24*(2), 73–75. <https://doi.org/10.1515/pubhef-2016-0029>
- Bucksch, J., Wallmann-Sperlich, B. & Kolip, P. (2015). Führt Bewegungsförderung zu einer Reduzierung von sitzendem Verhalten? *Prävention und Gesundheitsförderung, 10*(4), 275–280. <https://doi.org/10.1007/s11553-015-0514-1>
- Castro, O., Bennie, J., Vergeer, I., Bosselut, G. & Biddle, S. J. H. (2020). How Sedentary Are University Students? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research, 21*(3), 332–343. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01093-8>
- Contardo Ayala, A. M., Sudholz, B., Salmon, J., Dunstan, D. W., Ridgers, N. D., Arundell, L. & Timperio, A. (2018). The impact of height-adjustable desks and prompts to break-up classroom sitting on adolescents' energy expenditure, adiposity markers and perceived musculoskeletal discomfort. *PLoS one, 13*(9), e0203938. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203938>
- Cwierdzinski, P. (2019). Von der bewegten Schule zur bewegten Lehrerbildung – eine Offerte. In E. Balz (Hrsg.), *Forum Sportpädagogik: Band 12. Arbeitsbereich Sportpädagogik* (S. 161–172). Shaker Verlag.

- Dańczynski, K., Paulus, P., Nieskens, B. & Hundeloh, H. (2015). Gesundheit im Kontext von Bildung und Erziehung – Entwicklung, Umsetzung und Herausforderungen der schulischen Gesundheitsförderung in Deutschland. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(2), 197–218. <https://doi.org/10.1007/s35834-015-0122-3>
- Esslinger-Hinz, I. (2021). *Kultursensible Didaktik: Eine Einführung in Theorie und Praxis. Mit Onlinematerialien*. Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1862817>
- Fauth, B. & Leuders, T. (2022). *Kognitive Aktivierung im Unterricht: Wirksamer Unterricht Band 2*. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg.
- Froböse, I. & Wallmann-Sperlich, B. (2023). *DKV-Report 2023*. ERGO Media Relations.
- Frohn, J., Henrichwark, C. & Kottmann, L. (2009). Bewegung und Lernen in der Lehrerbildung: ein Projekt. In H. P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22.-24. Mai 2008 in Köln* (S. 149–152). Czwalina.
- Goldfriedrich, M. (2020). *Erziehung, Bildung und Gesundheit: Theoretische und empirische Grundlegungen zur Gesundheitspädagogik. Kultur und Bildung: Bd. 19*. Verlag Ferdinand Schöningh. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6517453>
- Goldfriedrich, M. & Meyer, H. (2021). Allgemeine Didaktik und inklusiver Gesundheitsunterricht. In M. Goldfriedrich & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Gesundheitsdidaktik* (1. Auflage, S. 264–288). Beltz Juventa.
- Hegna, H. M. & Ørbæk, T. (2021). Traces of embodied teaching and learning: a review of empirical studies in higher education. *Teaching in Higher Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989582>
- Hosteng, K. R., Reichter, A. P., Simmering, J. E. & Carr, L. J. (2019). Uninterrupted Classroom Sitting is Associated with Increased Discomfort and Sleepiness Among College Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), 2498. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142498>
- Jingjie, W., Yang, L., Jing, Y., Ran, L., Yiqing, X. & Zhou, N. (2022). Sedentary time and its association with risk of cardiovascular diseases in adults: an updated systematic review and meta-analysis of observational studies. *BMC Public Health*, 22(1), 286. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12728-6>
- Kottmann, L., Küpper, Doris & Pack, R.-P. (2004). *Bewegungsfreudige Schule – Schulentwicklung bewegt gestalten – Grundlagen, Anregungen, Hilfen*. Bertelsmann-Stiftung.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Verlagsgruppe.
- Lynch, J., O’Donoghue, G. & Peiris, C. L. (2022). Classroom Movement Breaks and Physically Active Learning Are Feasible, Reduce Sedentary Behaviour and Fatigue, and May Increase Focus in University Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13). <https://doi.org/10.3390/ijerph19137775>
- Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., Greeff, J. W. de, Doolaard, S., Bosker, R. J. & Visscher, C. (2016). Physically Active Math and Language Lessons Improve Academic Achievement: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Pediatrics*, 137(3), e20152743. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2743>
- Norris, E., van Steen, T., Direito, A. & Stamatakis, E. (2020). Physically active lessons in schools and their impact on physical activity, educational, health and cognition outcomes: a systematic review and meta-analysis. *British journal of sports medicine*, 54(14), 826–838. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2018-100502>
- Podrekar, N., Kozinc, Ž. & Šarabon, N. (2020). The effects of cycle and treadmill desks on work performance and cognitive function in sedentary workers: A review and meta-analysis. *Work (Reading, Mass.)*, 65(3), 537–545. <https://doi.org/10.3233/WOR-203108>
- Rupp, R. & Bucksch, J. (2024). Gesunde Hochschullehre – ein Paradigmenwechsel. *Public Health Forum*, 32(2), 101–104.

- Rupp, R., Dold, C. & Bucksch, J. (2020). *Bewegte Hochschullehre: Einführung in das Heidelberger Modell der bewegten Lehre*. Springer.
- Schmidt, F. (2017). Burnout und Arbeitsengagement. In F. Schmidt (Hrsg.), *Burnout und Arbeitsengagement bei Hochschullehrenden* (S. 19–43). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-18882-5_3
- Sprenger, M. (2021). Gesundheitsbildung an Hochschulen. In M. Goldfriedrich & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Gesundheitsdidaktik* (1. Auflage, S. 395–413). Beltz Juventa.
- Voelcker-Rehage, C. & Niemann, C. (2013). Structural and functional brain changes related to different types of physical activity across the life span. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 37(9 Pt B), 2268–2295. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.01.028>
- Voltmer, E. (2022). Gesund durchs Studium – eine Illusion? In M. Timmann, T. Paeck, J. Fischer, B. Steinke, C. Dold, M. Preuß & M. Sprenger (Hrsg.), *Handbuch Studentisches Gesundheitsmanagement – Perspektiven, Impulse und Praxiseinblicke* (S. 35–46). Springer Berlin Heidelberg.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-65344-9_4
- Wahl, D. (2020). *Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung: Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns* (1st ed.). Verlag Julius Klinkhardt.
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K. & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 14(1), 114. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>

Autor:innen

Dr., Robert Rupp | Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fakultät für Natur- und Gesellschaftswissenschaften, Abteilung für Prävention und Gesundheitsförderung | Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg | E-Mail: rupp@ph-heidelberg.de

Prof. Dr., Jens Bucksch | Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fakultät für Natur- und Gesellschaftswissenschaften, Abteilung für Prävention und Gesundheitsförderung | Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg | E-Mail: bucksch@ph-heidelberg.de | ORCID-ID: 0000-0002-4907-6773

Lotte Schlimmer | Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fakultät für Natur- und Gesellschaftswissenschaften, Abteilung für Prävention und Gesundheitsförderung | Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg | E-Mail: schlimmerl@ph-heidelberg.de

Dr., Birgit Wallmann-Sperlich | Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Institut für Sportwissenschaft | Judenbühlweg 11, 97082 Würzburg | E-Mail: birgit.sperlich@uni-wuerzburg.de | ORCID-ID: 0000-0002-0338-7357

Essalltag und Ernährungsweisen von Studierenden zwischen Online- und Präsenzlehre und die Bedeutung für Lernprozesse im Studium

Zusammenfassung

Ernährung als körperbezogenes Phänomen hat Einfluss auf Gesundheit und Wohlbefinden von Studierenden und damit auf Lernprozesse. Die Ernährungsversorgung wird in den privaten Haushalt verortet und spielt in der Hochschuldidaktik kaum eine Rolle. Fraglich ist, wie Studierende ihre Ernährung gestalten und welchen Einfluss die diversen Lehrformate haben. Mit 27 Studierenden wurden qualitative Interviews geführt. Online- und Präsenz-Lehre haben einen Einfluss auf die Ernährung von Studierenden, häufig abhängig davon welche Ressourcen ihnen zur Verfügung stehen. Gerade Studierende, die wenig Unterstützung in ihrem häuslichen Umfeld haben, brauchen eine gesundheitsförderliche Verpflegung durch die Mensa.

Schlüsselwörter: Ernährung, Online- und Präsenzlehre, Körperlichkeit

Everyday eating habits and diets of students between online and face-to-face teaching and their importance for learning processes during studies

Abstract

Nutrition as a body-related phenomenon influences the health and well-being of students and thereby impacts learning processes. Nutritional provision is situated in the private household and plays a minimal role in higher education didactics. It is questionable how students structure their diet and what influence various teaching formats have. Qualitative interviews were conducted with 27 students. Both online and in-person teaching have an impact on student nutrition, often depending on what resources are available. Particularly, students with limited support in their home environment need health-promoting meals provided by the cafeteria.

Keywords: nutrition, online and face-to-face teaching, physicality

1 Hintergrund

1.1 Der Einfluss von Ernährung auf Gesundheit und Wohlbefinden von Studierenden

Kaum ein Bereich steht in so engem Austausch zwischen Menschen und der Umwelt wie die Ernährung. Neben der physiologischen Notwendigkeit im Sinne der Versorgung des Körpers mit allen essenziellen Nährstoffen, beeinflussen auch psychische, soziale und kulturelle bzw. soziokulturelle Faktoren, wann, warum, was und wie viel gegessen wird (Methfessel et al. 2020) und wie Menschen dabei in ihren jeweiligen sozialen Gemeinschaften esskulturellen Regeln und Ritualen folgen (Barlösius 2016). Ernährung gilt als identitätsstiftendes Handlungsfeld, das Einfluss auf den Lebensstil und das Wohlbefinden von Menschen nimmt (Muth et al. 2022, Schlegel-Matthies et al. 2022). Gemeinsam zu essen ist dabei ein höchst soziales Gebilde, bei der die Mahlzeit zu einer sozialen Institution gestaltet wird, in der Gemeinschaft, Zugehörigkeit und Anerkennung verhandelt werden (Barlösius 2016).

Die Ernährung ist nur einer von vielen Einflussfaktoren auf Gesundheit und Wohlbefinden und steht stets in Wechselwirkung mit anderen Einflussfaktoren des Lebensstils (Methfessel und Schlegel-Matthies 2011). Als einer dieser Faktoren prägt sie jedoch zukünftige Gesundheitsindikatoren junger Erwachsener (Dalwood et al. 2020) und beeinflusst damit den späteren Gesundheitszustand (Ordemann 2022). Obwohl zahlreiche Studien einen Zusammenhang mit verbesserten kognitiven (McEvoy et al. 2017; Tsvigoulis et al. 2013) und akademischen Leistungen zeigen (Burrows et al. 2017), ist zu kritisieren, dass diese in der Regel von einem gesunden und fitten Körper ausgehen, der körperliche Diversität und schwer beeinflussbare Faktoren auf den Körper bzw. die Körperlichkeit unberücksichtigt lässt (Paulitz & Winter 2019; Methfessel & Schlegel-Matthies 2011).

Bereits die Wahrnehmung einer gesunden Ernährung ist mit höheren akademischen Leistungen verbunden, da dieser Faktor mit der Entwicklung positiver Lebensgewohnheiten zusammenhängt, die sich direkt auf die Verbesserung der akademischen Leistungen, der kognitiven Effizienz und der allgemeinen Gesundheit auswirken (Beltrán-Velasco et al. 2021). Während sich der Großteil der Studien auf Schüler:innen vom Vorschulalter bis zur Oberstufe konzentriert, gibt es nur eine begrenzte Anzahl von Studien über Studierende an Hochschulen, die sich mit dem Einfluss des Ernährungsverhaltens auf Lernprozesse auseinandersetzen. Diese Studien liefern jedoch Hinweise, dass sich ungünstige Ernährungsgewohnheiten negativ auf die Leistung von Studieren-

den auswirken, während eine gesundheitsförderliche Ernährung als günstige Komponente für den akademischen Erfolg gilt (Phillips 2005; Burrows et al. 2017). So ist ein nicht gesundheitsförderliches Ernährungsverhalten mit einer schlechteren mentalen Gesundheit und einer höheren Stressbelastung (Sendatzki & Rathmann 2022; Papier et al. 2015), einem erhöhten Risiko für chronische Erkrankungen, vor allem Adipositas (Greene et al. 2011), und geringeren akademischen Leistungen assoziiert (Burrows et al. 2017).

Genussvolles Essen, insbesondere in Gemeinschaft, kann zudem beruhigend wirken, positive Emotionen auslösen und somit das subjektive Wohlbefinden beeinflussen (Schlegel-Matthies et al. 2022; Elmadfa & Leitzmann 2019). In der Literatur finden sich unterschiedliche Definitionen des subjektiven Wohlbefindens. Bei aller Heterogenität lässt sich jedoch ein wachsender Konsens feststellen, dass es sich um ein komplexes, mehrdimensionales Phänomen handelt, das affektive und kognitive Facetten kombiniert (Wollschläger et al. 2022). Dieser Aspekt gewinnt in der Bildungsforschung zunehmend an Bedeutung, zumal Studien den Stellenwert emotionaler und affektiver Faktoren für das Erreichen von Lernzielen unterstreichen (Hascher et al. 2018). So gilt subjektives Wohlbefinden als Verstärker akademischer Leistungen, da es zur Erfüllung akademischer und sozialer Ziele beiträgt (Wollschläger et al. 2022). Die Art und Weise dieser Bedürfnisbefriedigung ist jedoch Gegenstand kultureller Ausgestaltung und sozialer Auseinandersetzung (Barlösius 2016). Die (kultur)-soziologische Ernährungsforschung beschäftigt sich daher mit der Frage, inwiefern Ernährung entgegen des physiologischen Konzepts als soziales und kulturelles Phänomen zu verstehen ist, so dass Ernährungsverhalten in Abhängigkeit von kulturellen Bedingungen, d. h. bestimmter Gesundheitsnormen oder Ernährungspraktiken, vorherrscht (Paulitz & Winter 2019).

1.2 Ernährungsversorgung als Aufgabe der alltäglichen Lebensführung von Studierenden

Essen und Trinken als Versorgungs-, Erziehungs- und Pflegeleistung ist in vielfältiger Weise in das Alltagshandeln eingebunden und damit elementarer Bestandteil der Daseinsvorsorge. Das Ernährungsverhalten ist durch Versorgungsmuster geprägt, die in Sozialisationsprozessen angeeignet werden (Leonhäuser et al. 2008; Schweitzer 1991) und klassischerweise im privaten Haushalt verortet sind (Schlegel-Matthies et al. 2022). Die Aufnahme eines Studiums stellt für viele junge Erwachsene eine neue Lebenssituation dar und gilt als herausfordernd (Crombie et al. 2009; Gordon-Larsen et al. 2004; Vella-Zarb und Elgar 2009). Viele Studierende haben neben den hochschulischen

Aufgaben zum ersten Mal eine umfassende Verantwortung für vielfältige Aufgaben der alltäglichen Lebensführung, z. B. für die Versorgung und Organisation ihrer Ernährung. In dieser biografischen Umbuchphase müssen Routinen der Selbstfürsorge und Identitätsentwicklung für das eigene Ernährungsverhalten neu entwickelt und etabliert werden. Diese sensible Lebensphase ist aufgrund der tiefgreifenden Veränderungsprozesse häufig mit Stress verbunden (Diehl 2019; Sendatzki & Rathmann 2022). Als zentrale Ursachen werden hier zum einen die Leistungsanforderungen in der Prüfungszeit angesehen, die finanzielle Situation sowie die häufige Doppelbelastung durch eine Nebenbeschäftigung. Auch das Führen eines eigenen Haushalts wird von den Studierenden als belastend genannt (Herbst et al. 2016; Techniker Krankenkasse 2015). Fehlende zeitliche Ressourcen aufgrund studienbedingter Anforderungen gelten als eine Barriere für eine gesundheitsförderliche Ernährungsweise (Hilger et al. 2017). Darüber hinaus gilt es in dieser Lebensphase, die eigene soziale Rolle zu finden und sich in der eigenen Peergroup zu positionieren.

Empirische Befunde zur Gesundheit von Studierenden in Deutschland zeigen, dass diese ihre subjektive Gesundheit überwiegend als gut bis sehr gut einschätzen (Grützmaker et al. 2018). Allerdings zeigen Studien im Vergleich zu Nicht-Studierenden ein häufigeres Auftreten spezifischer physischer und psychischer Beschwerden, z. B. Kopfschmerzen. Diese werden häufig als Folge von übermäßigem Stress in Prüfungsphasen und akademischen Leistungsanforderungen in Verbindung gebracht (El Ansari et al. 2012). Studien weisen zudem darauf hin, dass sich Studierende weniger gesundheitsförderlich ernähren als gleichaltrige Nicht-Studierende (Schricker et al. 2020; Peltzer und Pengpid 2015; El Ansari et al. 2012). Allerdings liegen bisher kaum Daten darüber vor, wie Studierende ihre ernährungsbezogene Alltagsorganisation an der Hochschule gestalten und wie diese in den Hochschultag integriert ist. Zwar nimmt die überwiegende Mehrheit täglich Mahlzeiten an der Hochschule ein (Lohmann & Gusy 2010), doch bleibt offen, nach welchen Kriterien sie diese Entscheidungen treffen und wie sich diese hinsichtlich der Covid19-Pandemie und der Verlagerung des Lernens in den virtuellen Raum und damit in die häusliche Umgebung verändert haben. Querschnittsstudien, die die Auswirkungen des Lockdowns auf das Körperbild, Ess Einstellungen und -verhalten untersuchten, stellten signifikante Zusammenhänge zwischen Lockdown-bedingtem Stress und Essattacken bzw. Ernährungseinschränkungen bei Studierenden fest (Flaudias et al. 2020). Die vorliegenden empirischen Daten zur Veränderung des Lebensstils sind jedoch widersprüchlich.

1.3 Ernährung und Körperlichkeit und der Zusammenhang zur Hochschuldidaktik

Ernährung ist ein unmittelbar körperbezogener Prozess, bei dem die Nahrung dem Körper zugeführt und dem Stoffwechselprozess zur Verfügung gestellt und somit Teil des Körpers wird. Dabei ist die Grenze zwischen Körper (Subjekt) und Nahrung (Objekt) mit fortschreitenden Stoffwechselprozessen schwer zu trennen (Paulitz & Winter 2019). Der Körper stellt einen Knotenpunkt dar, der symbolische und materielle Ebenen umfasst. Dies zeigt sich unter anderem in der Konstruktion geschlechtstypischer Körper (Setzwein 2004). So zeigt sich, dass Frauen in der Regel eine strengere Sicht auf Körperformen abverlangt wird als Männern, was sich auch im unterschiedlichen Ernährungshandeln widerspiegelt (Schiek 2011). Normativen Ansätzen geschlechtstypischer Körper und entsprechenden Handlungen stehen stigmatisierende Gegenbilder gegenüber, die sich in Form von „Essstörungen“ unterschiedlichster Art zeigen (Paulitz & Winter 2019). „Richtig Essen“ ist dabei keine feste, einheitliche Dimension, die ausschließlich am Subjekt oder Körper ausgehandelt wird. Sie wird auch nicht ausschließlich von außen durch wissenschaftliche Befunde diktiert und dabei an die Bevölkerung oder Personen herangetragen. Vielmehr ist es historisch bedingt, flexibel und kontextabhängig und steht im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und kulturellen Strukturen sowie bestimmten Milieus (Robnik 2022).

Da zahlreiche Studien bereits zeigen konnten, dass Studierende im Vergleich zu Nicht-Studierenden ein weniger gesundheitsförderliches Ernährungsverhalten aufweisen und die Literatur bereits vielfältige Herausforderungen benennt, mit denen Studierende zu Beginn und im Verlauf ihres Studiums konfrontiert sind, stellt sich nun die Frage, welche subjektiven Vorstellungen und Deutungen die Studierenden zu ihrer Ernährung im Hochschulalltag haben und inwieweit die Hochschule diesen Bedürfnissen gerecht werden kann.

Die Bedeutung von Körperlichkeit und damit körperbezogener Bedürfnisse in Bildungskontexten und insbesondere auch in der hochschuldidaktischen Forschung wurde bislang jedoch nur am Rande thematisiert. Spätestens seit der Covid19-Pandemie ist die Bedeutung verschiedenster Facetten von Körperlichkeit in Lehr-Lern-Kontexten für Gesundheit und Wohlbefinden in den Fokus gerückt (Esslinger-Hinz 2022). Untersucht werden soll somit die Auswirkung von Online- und Präsenzlehre auf den Essalltag und die Ernährungsweisen und somit auf die körperlichen Bedürfnisse von Studierenden.

2 Forschungsfragen

Im vorliegenden Forschungsvorhaben handelt es sich um eine Facette von Körperlichkeit, die im Rahmen des Forschungskollegs „CORPUS“ untersucht werden soll. Ziel des Forschungskollegs ist es, ein theoretisch und empirisch fundiertes, sowie interdisziplinär anschlussfähiges körperorientiertes Seminarkonzept zu entwickeln, um einen innovativen Beitrag zu bedürfnisorientierten hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangements zu leisten.

Im ernährungsbezogenen Ansatz sollen die im Alltag der Studierenden auftretenden Versorgungsmuster aufgezeigt werden, um erste Hinweise auf die Wünsche an eine bedürfnisorientierte Ernährungsversorgung zu identifizieren. Ebenso soll der Einfluss von Online- und Präsenzlehre auf die Gestaltung des Essalltags und die Ernährungsweisen beschrieben werden und ermittelt werden, inwieweit sich diese auf Gesundheit und Wohlbefinden auswirken, um zunächst eine Grundlage für die Erstellung eines körperorientierten bedürfnisbefriedigenden Seminarkonzeptes im ernährungsbezogenen Zugang zu erhalten.

Folgenden Forschungsfragen sollen beantwortet werden:

- Wie essen und ernähren sich Studierende in ihrem Studierendenalltag?
- Welchen Einfluss haben Online- und Präsenzlehre auf die Organisation des Essalltags und die Ernährungsweisen von Studierenden?
- Welchen Einfluss hat der Essalltag und das Ernährungsverhalten von Studierenden an Tagen der Online- bzw. Präsenzlehre auf Lernprozesse im Studium?

3 Methode

Es wurden qualitative, teilstrukturierte Leitfragen-Interviews mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführt. Es handelte sich um sogenannte „Betroffeneninterviews“, die in Form von Einzelinterviews geführt wurden, um Informationen zu Verhaltens- und Erlebensaspekten zu erhalten (Döring & Bortz 2016). Die Leitfragenkonzeption erfolgte in Anlehnung an die SPPS Methode (Helfferich 2011). Es wurden offene Fragen formuliert, die vier Themenblöcke bilden. Eine Strukturierung der Themenblöcke erfolgte nach dem Modell von Helfferich (Helfferich 2011), wobei die Reihenfolge in den Interviews je nach Ansprache der Teilnehmenden variieren konnte.

Die Stichprobengewinnung erfolgte nach den Kriterien Geschlecht, begründet durch die unterschiedliche Sozialisation von Männern und Frauen im Lebensverlauf und anhand der Lebensform der Studierenden, da diese mit unter-

schiedlichen Herausforderungen in der Lebensführung und Selbstfürsorge im Bereich Ernährung konfrontiert werden. Darüber hinaus wurden nur Studierende einbezogen, die sowohl Erfahrungen mit Online- also auch mit Präsenzlehre haben. Die Rekrutierung der Studierenden erfolgte über Aufrufe an der Hochschule.

Im Zeitraum von Juni 2023 bis Februar 2024 erklärten sich 27 Studierende bereit, an einem Interview teilzunehmen. Die entsprechenden Interviews wurden mittels der Software MAXQDA kategorisiert. Es folgte eine inhaltsanalytische Queranalyse nach Mayring (Mayring 2015).

Das Forschungskolleg ist sich darüber bewusst, dass die geschilderten Erfahrungen mit Online-Lehrveranstaltungen häufig auf Erlebnisse unter dem Einfluss der Covid19-Pandemie zurückgeführt werden können. Da jedoch das Ziel eines körperorientierten Seminarkonzepts unter heutigen Bedingungen verfolgt werden soll, werden die Aussagen der Studierenden hinsichtlich der Zeiträume kritisch betrachtet und entsprechend interpretiert.

4 Ergebnisse

4.1 Soziodemographische Daten der Studierenden

Von den 27 Befragten sind 13 weiblich und 14 männlich. Der Altersdurchschnitt liegt bei 25,5 Jahren und damit über dem Bundesdurchschnitt von 23,6 Jahren (Statistisches Bundesamt 2024). Vier Studierende wohnen bei ihren Eltern, sechs leben mit ihrem Partner bzw. ihrer Partnerin zusammen, vier leben alleine, acht in einer Wohngemeinschaft und sechs in einem Studierendenwohnheim. Drei Studierende haben Kinder, die mit im Haushalt leben. Acht Befragte studieren im Studiengang „Prävention und Gesundheitsförderung“, zehn im Studiengang „Bildung im Sekundarbereich I“, fünf im Studiengang „Bildung im Primarbereich“, eine Person studiert im Masterstudiengang „Kommunale Gesundheitsförderung“ und drei im Studiengang „Sonderpädagogik“. Bei den Lehramtsbezogenen Studiengängen gibt es eine große Vielfalt an unterschiedlichen Fächerkombinationen. Die Studierenden befinden sich sowohl in Bachelor- als auch in Masterstudiengängen.

4.2 Essen und Ernährung im Studierendenalltag

So unterschiedlich die Lebenssituationen der Studierenden sind, so unterschiedlich gestaltet sich auch ihr Essalltag. Während einige Studierende ihren Essalltag sehr stark strukturieren, gibt es bei anderen kleinere feste Routinen,

wie z. B. eine wöchentliche gemeinsame Mahlzeit mit der Familie oder auch ein Treffen mit Freunden am Wochenende, zu dem auch ein gemeinsames Essen gehört. Einzelne Studierende hingegen essen überwiegend intuitiv und richten sich flexibel nach ihren Körpersignalen, wie Hunger und Sättigung, ohne jedoch alltägliche Aufgaben, die den Tag strukturieren, völlig außer Acht zu lassen. Während die meisten Studierenden Wert auf ein Frühstück legen und dieses zuhause oder auf dem Weg zur Hochschule einnehmen, geben einige an, aus Zeitmangel oder aus reiner Gewohnheit auf ein Frühstück zu verzichten. Studierende, die auf ein Frühstück verzichten, geben im Gegenzug an, dass ihnen das Mittagessen sehr wichtig ist. Häufig wird berichtet, dass nur zwei Hauptmahlzeiten über den Tag verteilt eingenommen werden. Mindestens eine davon muss eine, in ihren Augen, „richtige Mahlzeit“ sein. Die Mahlzeiten werden entweder selbst oder von anderen Personen zubereitet oder außer Haus eingenommen. Dabei bekommen gerade Studierende, die bei ihren Eltern oder mit der oder dem Partner:in zusammenwohnen, Unterstützung bei der Verpflegung. Zwei von drei Paaren, die bereits Kinder haben, geben an, dass die Frau für die Verpflegung der Familie verantwortlich ist und der Mann unterstützende Aufgaben übernimmt. Studierende, die allein, in einem Wohnheim oder in einer Wohngemeinschaft leben, nutzen dagegen häufiger die Mensa. Sie sind in der Regel selbst für ihre Verpflegung verantwortlich und erhalten keine oder wenig Unterstützung im häuslichen Umfeld. Vereinzelt werden Mahlzeiten gemeinsam mit Freund:innen, Kommiliton:innen oder Mitbewohner:innen zubereitet, in der Regel stehen hier soziale Interaktionen im Vordergrund und die Zubereitung und der Verzehr von Speisen dienen als gemeinsame Aktivität.

Insgesamt ernähren sich sechs der Befragten vegan und drei vegetarisch. Vier Personen verzichten auf Fisch. Mehr als die Hälfte der Befragten ernährt sich omnivor. Der überwiegende Teil gibt an, den Fleischkonsum zu reduzieren oder ganz darauf zu verzichten, da eigene Wertvorstellungen über ökologische, ethische und moralische Folgen den Konsum beeinflussen. Ebenso spielen finanzielle Aspekte eine Rolle. Während der Einfluss der elterlichen Ernährungssozialisation bemerkt wird, erklären die Studierenden, dass sie ihr Ernährungsverhalten im Laufe des Studiums auch an andere soziale Peergroups anpassen, insbesondere an den Partner oder die Partnerin, Freund:innen, Kommiliton:innen, Mitbewohner:innen und dass auch Medientrends und Influencer:innen eine Rolle spielen. Studierende mit Kindern geben an, dass vor allem das Wissen um die Vorbildfunktion das eigene Ernährungsverhalten prägt. Ein Studierender gibt an, dass er sein Ernährungsverhalten aufgrund der Reflexion seiner Vorbildfunktion im Zuge seiner Lehrtätigkeit angepasst zu

haben. Darüber hinaus werden auch gesundheitliche Aspekte genannt. Hier vor allem präventive Aspekte, aber auch bestehende Krankheiten oder Allergien. Neben diesen physischen Einflussfaktoren werden auch psychische genannt, wie der Einfluss der Ernährung auf Emotionen und die Steigerung des Wohlbefindens durch Genuss. Alle Studierenden stellen im Laufe ihres Studiums Unterschiede in ihrem Ernährungsverhalten fest, die sie auf den stetigen Bildungszuwachs und den Kompetenzerwerb durch mehr Eigenverantwortung zurückführen.

All diese Aspekte beeinflussen die Ansprüche der Studierenden, prägen ihre Vorstellungen von einer „richtigen Mahlzeit“ oder einem „richtigen Ernährungsverhalten“ und stehen damit in Wechselwirkung mit ihrem Essalltag und ihrem Ernährungsverhalten. Dazu gehört für fast alle Studierenden die Anwesenheit weiterer Personen, wie der Partner oder die Partnerin, Familie oder Freund:innen. Das Essen soll in einer angenehmen Umgebung mit ausreichend Zeit stattfinden. Der Ort des Essens spielt eine untergeordnete Rolle, während das Ambiente und die Anwesenheit anderer Personen hervorgehoben werden. Die Definition einer angenehmen Essatmosphäre unterscheidet sich. Einigkeit besteht darüber, dass Konversationen bei Tisch als wichtig empfunden werden. Als weitere wichtige Punkte werden der Genuss und die Abwechslung bzw. Vielfalt innerhalb eines Gerichts genannt, bei der die Essenden selbst entscheiden können, welche Komponenten sie essen möchten. Für fünf Studierende ist es wichtig, dass es sich aus ihrer Sicht um ein gesundes Essen handelt. Vier benennen explizit, dass sie unter einer angemessenen Mahlzeit ein warmes Essen verstehen. Die Portionsgröße im Zusammenhang mit einer ausreichenden Sättigung wird ebenso genannt wie die Produktqualität, wobei ökologischen Kriterien, wie biologischer Anbau, Haltungsformen oder Saisonalität bedeutsam sind. Nur zwei Personen verstehen unter einer für sie guten Mahlzeit ein Essen, das sie alleine einnehmen, gerne auch begleitet von verschiedenen Medien wie z. B. dem Fernseher. Für eine Person sind der Ort und die Anwesenheit anderer Personen nicht relevant.

4.3 Einfluss von Präsenz- und Online-Lehre auf die Organisation des Essalltags und die Ernährungsweisen von Studierenden

Viele Studierende sind mit ihrem Essalltag und ihrem Ernährungsverhalten zufrieden. Einige geben jedoch an, dass sie gerne mehr Zeit für ihre Ernährungsversorgung hätten. Es werden auch Herausforderungen im Hinblick auf die Qualität genannt. Dazu gehören fehlende finanzielle Ressourcen, die den Kauf bestimmter Lebensmittel erschweren. Vor allem der Konsum von Fleisch-

produkten wird immer wieder thematisiert. Ein Teil der Studierenden spricht Herausforderungen an, die sich aus mangelnden Kenntnissen und Fertigkeiten bei der Zubereitung von Nahrungsmitteln ergeben. Auch fehlende verhältnisbezogene Zubereitungsmöglichkeiten werden thematisiert, wie z. B. ausreichend Platz in der eigenen Küche. Darüber hinaus wird die hohe zeitliche Beanspruchung durch Prüfungsphasen als Herausforderung für eine adäquate Umsetzung des Essalltags gegen Semesterende beschrieben. Vereinzelt berichten Studierende, dass sie in diesen Zeiten die Nahrungsaufnahme in die Nacht hineinschieben oder tageweise ganz auslassen.

Als Gründe für dieses Verhalten nennen die Studierenden die Verschiebung der Prioritäten, so dass die Studienleistungen in Form von Prüfungen in den Vordergrund rücken. Der Essalltag und das Ernährungsverhalten werden entsprechend an die Situation angepasst. Die Verschiebung wirkt sich nicht nur auf die Quantität und Qualität der Nahrungsaufnahme aus, sondern auch auf andere Leistungen des alltäglichen Ernährungshandelns. Zum einen werden Mahlzeiten ausgelassen oder so verändert, dass sie schnell zubereitet werden können, zum anderen werden zusätzlichen Haushaltsleistungen im Kontext Ernährung, wie z. B. das Einkaufen, vereinfacht oder entfallen.

Die Veranstaltungsformate haben dabei einen unterschiedlich starken Einfluss auf die Organisation des Essalltags und die Ernährungsweisen von Studierenden. Inwieweit Studierende einen Unterschied zwischen Online- und Präsenzveranstaltungstagen benennen, hängt davon ab, inwieweit sie ihre Verpflegung selbst organisieren oder auf externe Unterstützung (z. B. durch eine andere Person) zurückgreifen. Während Studierende, die mit ihrem Partner bzw. ihrer Partnerin zusammenleben, eher weniger Unterschiede sehen, nennen Studierende, die allein, in einer Wohngemeinschaft oder in einem Wohnheim wohnen, häufiger Unterschiede. Ein wichtiger Punkt ist die Entfernung zwischen Wohnort und Hochschule. Studierende, die weite Anfahrtswege haben, betonen den Vorteil, dass an den Tagen, an denen ausschließlich online studiert wird, die Fahrzeit entfällt und für die Verpflegung genutzt werden kann.

Studierende, vor allem jene, die sich überwiegend selbst verpflegen, bewerten ihr Ernährungsverhalten in der Online-Lehre subjektiv als gesünder, da sie mehr Zeit für die Verpflegung haben, diese routinierter abläuft und ihre Vorstellungen von einer für sie adäquaten Ernährung leichter erfüllt werden können. Als große Herausforderung wird von vielen der häufige Verzehr von kleinen Snacks (u. a. Süßigkeiten) während des Online-Lernens genannt und negativ bewertet. Begründungszusammenhänge sind hier die Auflösung fester Routinen im Essalltag, da sich Sättigungs- und Hungerzeiten verschieben

und sich somit Mahlzeitenstrukturen verändern. Ebenso werden subjektiv unerwünschte Folgen auf das Ernährungsverhalten durch die in der Regel als weniger gesundheitsförderlich bewerteten Zwischenmahlzeiten benannt, da subjektiv „richtige Mahlzeiten“ dadurch ausfallen. Die vermehrte Aufnahme von Zwischenmahlzeiten schreiben sie der einfacheren Verfügbarkeit zu. Darüber hinaus berichten die Studierenden, dass die Hemmschwelle in der Online-Lehre etwas zu essen, deutlich geringer ist als in der Präsenz-Lehre, insbesondere wenn die eigene Kamera ausgeschaltet ist. In der Präsenz-Lehre wird die direkte Anwesenheit anderer Personen im Raum häufig als Hemmschwelle empfunden. Vorteile werden hingegen beim Trinken gesehen, da viele Studierende aufgrund der besseren Verfügbarkeit mehr Flüssigkeit zu sich nehmen. Auch wenn einige Studierende insgesamt einen positiven Effekt der Online-Lehre sehen, betonen sie wiederum häufig, dass sie die Präsenzlehre bevorzugen, da andere Faktoren auch eine Rolle spielen.

Studierende, die alleine, in einer Wohngemeinschaft oder in einem Wohnheim leben, nutzen die Angebote der Mensa tendenziell häufiger und regelmäßiger, insbesondere an den Präsenztagen. Hier geben sieben der männlichen Studierenden an, dass die Mensa eine wichtige Rolle bei ihrer Verpflegung spielt, bei den weiblichen Studierende sind es nur drei. Für vier Männer spielt die Mensa eine untergeordnete und für drei gar keine Rolle. Bei den Frauen sind es in den beiden Gruppen jeweils fünf. In den Interviews zeigt sich, dass mehrfach fehlende oder unzureichende Pausen zwischen den Lehrveranstaltungen angesprochen werden, die häufig auf einen Gebäudewechsel zurückzuführen sind. Insbesondere Lehrveranstaltungen zwischen 12.00 und 14.00 Uhr werden als Hindernis für eine bedürfnisbefriedigende Mittagsversorgung genannt.

Vereinzelt wird das Mensaangebot auch an Online-Lehrtagen genutzt. Insgesamt wird das Essen in der Mensa als sehr gut bewertet, lediglich eine Studierende merkt an, dass sie aufgrund der schlechten Qualität auf Snacks ausweicht. An Tagen der Online-Lehre werden diese Mahlzeiten in die häusliche Umgebung verlegt. Dies wird von vielen Studierenden als Nachteil empfunden. Selbst zubereitete Gerichte werden deutlich vereinfacht und damit aus ihrer Sicht als ungesünder bewertet. Teilweise werden Mahlzeiten auch ganz ausgelassen. Einige kompensieren dies durch größere Portionen bei den anderen Mahlzeiten oder durch den Griff zu subjektiv als ungesund bewertete Snacks. Diese Snacks werden bevorzugt während der Online-Lehrveranstaltungen eingenommen. Ebenso gibt es Studierende, die bereits während der Veranstaltungen Mahlzeiten vor- oder zubereiten. Häufig wird dann der Mangel an sozialen Interaktionen während der Mahlzeiten beklagt.

4.4 Einfluss des Essalltags und des Ernährungsverhaltens von Studierenden an Tagen der Online- und Präsenzlehre auf Lernprozesse im Studium

Während einige Studierende die Verpflegungsanforderungen lediglich als Teil ihres Alltags wahrnehmen, stellen sie für andere einen zeitlichen Stressor dar, der mit den hochschulischen Aufgaben konkurriert und somit die Lernprozesse beeinflusst. Insbesondere in Prüfungsphasen stehen die Verpflegungsanforderungen und die Ansprüche an einen gelingenden Essalltag in einem Spannungsverhältnis zu den Studienleistungen. Studierende lösen dieses Spannungsfeld in der Regel, indem sie auf einfache und schnell zubereitete Gerichte oder Snacks zurückgreifen, für die nur wenige Zutaten eingekauft werden müssen oder indem sie Mahlzeiten ausfallen lassen. Diese Praktiken werden als weniger gesundheitsförderlich und bedürfnisbefriedigend bewertet. Sie passen ihren Essalltag und ihre Ernährungsversorgung an die steigenden Lernzeiten an, indem sie zeitliche Ressourcen verlagern. Gleichzeitig betonen sie die Bedeutung einer ausgewogenen und gesundheitsförderlichen Ernährung als wichtigen Faktor für gelingende Lernprozesse im Studium. Aus ihrer Sicht ist eine quantitativ ausreichende Versorgung notwendig, zumal Körpersignale wie Hunger und die damit verbundene Müdigkeit und Erschöpfung Unwohlsein hervorrufen und sich negativ auf Motivation und Konzentration auswirken. Genannt wird auch der Einfluss auf die Stimmung, die besser bewertet wird, wenn die Mahlzeiten schmecken, in Gemeinschaft stattfinden und dem Körper Energie zugeführt wird. Eine geringe Mahlzeitenfrequenz mit großen Portionen wird hingegen kritisch gesehen, da eine übermäßige Nahrungsaufnahme mit negativen Auswirkungen auf Lernprozesse in Verbindung gebracht wird.

Studierende nutzen Mahlzeiten als Entspannungsphasen, die Lernprozesse unterbrechen und für einen Ausgleich sorgen. Wenn Mahlzeiten ausfallen oder während des Lernprozesses eingenommen werden, entfallen die Erholungsphasen. Neben der quantitativen Versorgung mit Nahrungsmitteln wird von den Studierenden auch der Einfluss der Qualität thematisiert, die für Lernprozesse eine entscheidende Rolle spielt. Während weniger gesundheitsförderlichen Snacks wie Süßigkeiten ein Einfluss auf das kurzzeitige Wohlbefinden zugeschrieben wird, sind aus Sicht der Studierenden gesundheitsförderliche Mahlzeiten, z. B. mit einem hohen Gemüseanteil, notwendig, um eine nachhaltige Steigerung des Wohlbefindens und der Gesundheit zu ermöglichen. Dieses wiederum sehen sie als wichtige Voraussetzungen für Lernprozesse im Studium.

Während der Tage der Online-Lehre vermischen sich Verpflegungsaufgaben und Lernprozesse und laufen synchron ab. So essen oder kochen manche Studierende während der Lehrveranstaltungen. Gleichzeitig geben sie an, dass sie dies als negativ für ihren Lernprozess empfinden, da die Aufmerksamkeit zwischen den Tätigkeiten geteilt werden muss. Während der Präsenzveranstaltungen essen die meisten Studierenden nichts. Nur wenige geben an, aus Zeitmangel auch während einer Präsenzveranstaltung zu essen. Dabei handelt es sich in der Regel um kleine Snacks oder es werden nur einzelne Bissen zu sich genommen, da diese als weniger ablenkend empfunden werden. Dabei wägen die Studierenden ab, dass ein körperliches Bedürfnis wie Hunger die Lerntätigkeit ungünstiger beeinflussen würde als die Ablenkung durch die kurzzeitige Nahrungsaufnahme. Lediglich drei Studierende geben an, während vielen Lehrveranstaltungen zu essen. Dabei unterscheiden sie jedoch Formate der Lehrveranstaltungen und machen es davon abhängig wie hoch die eigene Aktivität eingeschätzt wird.

Alle Studierenden halten das Trinken für legitim und stillen ihren Durst jederzeit. Darüber hinaus nutzen es als Aktivität, um ihre Aufmerksamkeit kurzzeitig abzulenken, um sich dann wieder auf die Lerninhalte zu konzentrieren. Eine Person gibt an, dass das Trinken ihr hilft, sich in unsicheren Situationen zu konzentrieren und eine beruhigende Wirkung auf sie hat.

5 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende ihren Essalltag und ihr Ernährungsverhalten sehr heterogen gestalten. Wenig überraschend erscheint, dass das häusliche Umfeld einen entscheidenden Einfluss auf entsprechendes Ernährungshandeln der Studierenden hat. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, mit welchen konkreten Herausforderungen Studierende in ihrem Alltag konfrontiert sind und wie diese ihren Essalltag und ihr Ernährungsverhalten beeinflussen. Hervorzuheben und zu diskutieren sind hier vor allem fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen, die eine bedürfnisbefriedigende Verpflegung zu erschweren scheinen. Insbesondere ökologische, gesundheitliche, soziale und ethische Aspekte des eigenen Ernährungsverhaltens werden während des Studiums häufig neu reflektiert und oftmals durch die Peer-Group beeinflusst. Diese veränderten Vorstellungen eines „richtigen Ernährungshandeln“ gehen mit notwendigen Verhaltensänderungen einher, die auch die eigenständige Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit betreffen. Dies hat zur Folge, dass vielfältige Aufgaben der alltäglichen Lebensführung und Routinen der Selbstfürsorge neu entwickelt werden müssen, die aufgrund der veränderten Vorstellungen

nicht mit bisher bekannten Strategien, z. B. aus dem Elternhaus, erreicht werden können. Während sich die meisten Studierenden gut gerüstet fühlen, ihren Essalltag und ihr Ernährungsverhalten an die sich veränderten Bedingungen anzupassen, beschreiben diejenigen mit geringen Unterstützungsmöglichkeiten häufiger einen Mangel an Wissen oder ausreichenden Fähigkeiten, um ihren Essalltag anzupassen. Gerade diese Studierenden stehen somit vor der Herausforderung, alternative Strategien zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse zu finden.

Ebenso stehen finanzielle Ressourcen oft in Konkurrenz zu einer bedürfnisbefriedigenden Versorgung. Höherwertige Lebensmittel, die ökologische, ethische und soziale Aspekte berücksichtigen, werden von den Studierenden häufig mit höheren Preisen in Verbindung gebracht. Auf der einen Seite steht der Wunsch nach einer Ernährung mit hohen Standards, auf der anderen Seite die oft geringen finanziellen Ressourcen. Dieses Ungleichgewicht führt dazu, dass sich Studierende zusätzlich unter Druck gesetzt fühlen und ihre Ernährungsversorgung als zusätzliche Belastung empfinden. Inflationsbedingte Preissteigerungen verschärfen das Problem zusätzlich.

Während die meisten Studierenden Wert auf gesundheitsförderliche Mahlzeiten in Gemeinschaft legen, sieht die Realität oft anders aus und unterscheidet sich zudem je nach Lehrformat. Allerdings scheint gerade der soziale Aspekt der gemeinsamen Mahlzeiten einen wichtigen Einfluss auf das Wohlbefinden der Studierenden zu haben, insbesondere dann, wenn die sozialen Bedürfnisse nach gemeinsamen Mahlzeiten im häuslichen Umfeld nicht befriedigt werden können. Eine Verschiebung der Prioritäten bei den Studierenden zeigt sich in der Prüfungszeit, in der die Verpflegung noch stärker in Konkurrenz zur Lernzeit tritt. Die Studierenden lösen diese Herausforderung häufig mit ihnen bekannten Strategien, die eine schnelle, aber aus ihrer Sicht weniger gesundheitsförderliche Verpflegung ermöglichen. Es scheint also, dass das eigene Wohlbefinden zugunsten von steigenden Lernzeiten eingeschränkt wird. Es wäre also zu diskutieren, wie Studierende speziell in Prüfungsphasen hierbei unterstützt werden könnten.

Der Einfluss der Lehrformate (Online oder Präsenz) auf den Essalltag und das Ernährungsverhalten wird von den Studierenden sehr unterschiedlich eingeschätzt. Während Studierende mit wenig Unterstützung im häuslichen Umfeld die Unterschiede deutlich stärker wahrnehmen, benennen Studierende mit mehr Unterstützung diese weniger. Eine weitere entscheidende Rolle scheint die Entfernung zwischen Wohnort und Hochschule zu spielen, so dass Studierende, die einen längeren Anfahrtsweg zur Hochschule haben, die Vorteile der Online-Lehre gegenüber der Präsenzlehre aufgrund der wegfallenden

Wegezeiten benennen. Insbesondere die größeren zeitlichen Ressourcen scheinen eine Erleichterung bei der Erfüllung einer qualitativ hochwertigen und bedürfnisbefriedigenden Verpflegung darzustellen. Umgekehrt zeigt sich jedoch, dass gerade in der Online-Lehre hochschulische Aufgaben stärker mit der Verpflegung verschmelzen und häufig als parallele Handlungen durchgeführt werden. Ein Beispiel wäre der Verzehr von Snacks während der Online-Seminare. Obwohl die Wegezeiten wegfallen, wird die Zeitersparnis nicht für die Nahrungszubereitung genutzt. Vielmehr werden aus Sicht der Befragten weniger gesundheitsförderliche Snacks verzehrt, die mittel- bis langfristig als negativ für die Gesundheit und das Wohlbefinden wahrgenommen werden. Ferner berichten die Studierenden, dass die simultane Aktivität ihre Konzentration stört, da die Aufmerksamkeit geteilt wird und die Motivation zur Teilnahme an der Lehrveranstaltung sinkt. Gleichzeitig verschieben sich durch den vermehrten Verzehr von Snacks die Essgewohnheiten, so dass Mahlzeiten verschoben oder ausgelassen werden. Insbesondere das Auslassen des Frühstücks ist kritisch zu betrachten, zumal der Stand der Forschung die Bedeutung eines Frühstücks für Lernprozesse belegt (vgl. Eissing 2011; Reuter et al. 2021; Yao et al. 2019). Auch aus der subjektiven Sicht der Studierenden stellt die Reduzierung der Mahlzeiten und die damit verbundenen wenigen, aber üppigen Mahlzeiten einen negativen Einflussfaktor auf das Wohlbefinden und die Lernprozesse dar. Mahlzeiten dienen als Erholungsphasen und als Möglichkeit, soziale Kontakte zu pflegen, da ihnen eine hohe Sozialität innewohnt. Werden die Mahlzeiten während der Lehre eingenommen oder ausgelassen, werden die für die Studierenden wichtigen sozialen Interaktionen und Erholungsphasen deutlich beschnitten, was sich wiederum auf die Gesundheit und das Wohlbefinden auswirken kann.

In der Präsenzlehre wird die Verpflegung häufig in die Mensa ausgelagert. Diese wird von den Studierenden unterschiedlich häufig genutzt. Während ein Teil sich überwiegend selbst versorgt und viel Zeit in die Verpflegung investiert, lagert die Mehrheit eine oder mehrere Mahlzeiten des Tages aus. Etwas häufiger ist dies bei den männlichen Befragten zu beobachten. Hier werden vor allem Lehrveranstaltungen als Herausforderung für die Mittagszeit genannt, die es den Studierenden erschweren, ihre Ernährungsversorgung mit einer für sie „richtigen Mahlzeit“ in der Gemeinschaft mit anderen in der Mensa zu befriedigen. Dennoch spielt die Mensa für die meisten Studierenden eine mittlere bis große Rolle in ihrer Ernährungsversorgung und wird von vielen Studierenden als wichtiger Bereich der Hochschule wahrgenommen.

Es zeigt sich also, dass die Mensa eine gute und wichtige Alternative für viele Studierende darstellt und ein großes Unterstützungspotential mit sich bringt.

Damit die Mensa jedoch als Unterstützungsangebot wahrgenommen wird und mit ihrem Angebot zur Gesundheit und zum Wohlbefinden der Studierenden beiträgt, bedarf es einer Verpflegung, die den sozialen, physischen und psychischen Bedürfnisse der Studierenden entspricht. Während also in der bisherigen Diskussion die Berechtigung einer qualitativ hochwertigen Verpflegung an Hochschulen über gesundheitsbezogene Ansätze legitimiert wurde, die ungünstige gesundheitliche Entwicklungen bei Studierenden in den Blick nehmen, zeigt sich, dass auch aus einer körperorientierten Perspektive, die die körperlichen Bedürfnisse und das Wohlbefinden der Studierenden in den Blick nimmt, besondere Qualitätsstandards notwendig sind.

Dazu gehören aus unserer Sicht verlängerte Öffnungszeiten, die es den Studierenden ermöglichen verschiedene Mahlzeiten als Verpflegungsleistung auszulagern. Gerade im Hinblick auf die Einnahme eines Frühstücks wäre dies von großem Vorteil, da Studien vielfältige positive Hinweise auf Lernprozesse liefern. Öffnungszeiten, die es den Studierenden nicht ermöglichen, vor den ersten Lehrveranstaltungen zu frühstücken, erhöhen hingegen das Risiko, auf weniger gesundheitsförderliche Snacks zurückzugreifen oder das Frühstück ausfallen zu lassen. Beide Aspekte wurden zuvor von der Studierenden negativ bewertet. Öffnungszeiten über den Tag hinweg würden somit dem Bedürfnis nach kontinuierlicher Verpflegung Rechnung tragen und es den Studierenden ermöglichen, ihre Mahlzeiten den Lehrveranstaltungen anzupassen, ohne Gefahr zu laufen, dass die Mensa bereits geschlossen ist. Außerdem könnten Studierende, die zu Hause eher alleine essen, ihre sozialen Bedürfnisse befriedigen, da sie in der Mensa in Gesellschaft essen können. Zudem bringt es Sicherheit in den Alltag, da die Mahlzeiten jederzeit flexibel an die täglichen Aufgaben oder Gegebenheiten angepasst werden können, ohne dass zusätzliche Verpflegungsaufgaben erbracht werden müssen. Darüber hinaus ist ein qualitativ hochwertiges Angebot erforderlich, das die Anforderungen an eine gesundheitsfördernde und nachhaltige Verpflegung erfüllt, zumal die Studierenden hohe soziale, ethische, gesundheitliche und ökologische Anforderungen an ihre Verpflegung stellen.

Während einerseits Quantität und Qualität des Verpflegungsangebots eine wichtige Rolle spielen, hat andererseits auch die Ernährungsumgebung, in der die Mahlzeiten eingenommen werden, einen Einfluss auf das Wohlbefinden der Studierenden. Die meisten Studierenden legen Wert auf eine ruhige und entspannte Essatmosphäre in Gesellschaft. Gleichzeitig sehen sie negative Auswirkungen in der Vermischung von Verpflegungsaufgaben und hochschulischen Aufgaben, vor allem in der Online-Lehre. Eine räumliche Trennung der Lehr- und Lernräume von den Verpflegungsbereichen erscheint daher sinn-

voll. Dies kann dazu beitragen, die Konzentration der Studierenden auf eine Tätigkeit zu lenken und Ablenkungen zu vermeiden. Während es den Studierenden an Präsenztagen oft leichter fällt, Verpflegungs- und Studienaufgaben zu trennen, scheint die Verlagerung von Studienaufgaben in den häuslichen Bereich die Trennung zu erschweren, insbesondere, wenn durch das Ausschalten der Kamera eine gewisse Anonymität entsteht. Gleichzeitig erlauben es die räumlichen Gegebenheiten der Studierenden oft nicht, die Ess-Räume von den Orten der Online-Lehre zu trennen. Es ist also notwendig, insbesondere für die Online-Lehre Strukturen zu schaffen, die es den Studierenden ermöglichen, ihre Ernährungsversorgung und hochschulische Aufgaben besser voneinander trennen zu können.

Literatur

- Barlösius, E. (2016). *Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung*. 3., durchgesehene Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Soziologie).
- Beltrán-Velasco, A. I.; Donoso-González, M.; Clemente-Suárez, V. J. (2021). Analysis of perceptual, psychological, and behavioral factors that affect the academic performance of education university students. In: *Physiology & behavior* DOI: 10.1016/j.physbeh.2021.113497.
- Burrows, T. L.; Whatnall, M. C.; Patterson, A. J.; Hutchesson, M. J. (2017). Associations between Dietary Intake and Academic Achievement in College Students: A Systematic Review. In: *Healthcare (Basel, Switzerland)* 5 (4). DOI: 10.3390/healthcare5040060.
- Crombie, A. P.; Ilich, J. Z.; Dutton, G. R.; Panton, L. B.; Abood, D. A. (2009). The freshman weight gain phenomenon revisited. In: *Nutrition Reviews* 67 (2), S. 83–94. DOI: 10.1111/j.1753-4887.2008.00143.x.
- Dalwood, P.; Marshall, S.; Burrows, T. L.; McIntosh, A.; Collins, C. E. (2020). Diet quality indices and their associations with health-related outcomes in children and adolescents: an updated systematic review. In: *Nutr J* 19 (1), S. 118. DOI: 10.1186/s12937-020-00632-x.
- Diehl, K. (2019). Die Transition von Schule auf Hochschule. Veränderungen in der Gesundheit, Orientierungsschwierigkeiten und Möglichkeiten der Unterstützung. In: *UJ* 71 (7+8), S. 333–337. DOI: 10.2378/uj2019.art54d.
- Döring, N.; Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- El Ansari, W.; Stock, C.; Mikolajczyk, R. T. (2012). Relationships between food consumption and living arrangements among university students in four European countries – a cross-sectional study. In: *Nutr J* 11 (1), S. 28. DOI: 10.1186/1475-2891-11-28.
- Elmadfa, I.; Leitzmann, C. (2019): *Ernährung des Menschen*. Stuttgart, Deutschland: utb GmbH.
- Esslinger-Hinz, I. (2022). Parallel- und Alternativhandlungen Studierender während der Onlinelehre: ein Kulturwandel. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 17 (3), S. 33–51 DOI:10.3217/zfhe-17-03/03
- Flaudias, V.; Iceta, S.; Zerhouni, O.; Rodgers, R. F.; Billieux, J.; Llorca, P.M. et al. (2020). COVID-19 pandemic lockdown and problematic eating behaviors in a student population. In: *Journal of Behavioral Addictions* 9 (3), S. 826–835. DOI: 10.1556/2006.2020.00053.

- Gordon-Larsen, P.; Adair, L. S.; Nelson, M. C.; Popkin, B. M. (2004). Five-year obesity incidence in the transition period between adolescence and adulthood: the National Longitudinal Study of Adolescent Health. In: *The American journal of clinical nutrition* 80 (3), S. 569–575. DOI: 10.1093/ajcn/80.3.569
- Greene, G. W.; Schembre, S. M.; White, A. A.; Hoerr, S. L.; Lohse, B.; Shoff, S. et al. (2011). Identifying clusters of college students at elevated health risk based on eating and exercise behaviors and psychosocial determinants of body weight. In: *Journal of the American Dietetic Association* 111 (3), S. 394–400. DOI: 10.1016/j.jada.2010.11.011.
- Grützmaker, J.; Gusy, B.; Lesener, T.; Sudheimer, S.; Willige J (2018). *Gesundheit Studierender in Deutschland 2017*. Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, der Freien Universität Berlin und der Techniker Krankenkasse. https://www.researchgate.net/publication/352905964_Gesundheit_Studierender_in_Deutschland_2017
- Hascher, T.; Morinaj, J.; Waber J. (2018). Schulisches Wohlbefinden. Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In: Katharina Rathmann und Klaus Hurrelmann (Hg.): *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*. S. 66–82. Weinheim: Beltz
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herbst, U.; Voeth, M.; Eidhoff, A. T.; Müller, M.; Stief, S. (2016). *Studierendenstress in Deutschland – eine empirische Untersuchung*. Hg. v. AOK-Bundesverband. <https://scholar.google.com/citations?user=q-vpdyqaaaaj&hl=de&oi=sra>.
- Hilger, J.; Loerbroks, A.; Diehl, K. (2017). Eating behaviour of university students in Germany: Dietary intake, barriers to healthy eating and changes in eating behaviour since the time of matriculation. In: *Appetite* 109, S. 100–107. DOI: 10.1016/j.appet.2016.11.016.
- Leonhäuser, I. U.; Möser, A.; Zander, U.; Köhler, J.; Meier-Gräwe, U. (2008). *Essen in Familien. Der Ess-Alltag von Familienhaushalten*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lohmann, K.; Gusy, B. (2010). Das Ernährungsverhalten Studierender – Auswertung der Ergebnisse einer theoriegeleiteten und interventionsorientierten Gesundheitsberichterstattung bei Studierenden. In: *Gesundheitswesen* 72 (08/09). DOI: 10.1055/s-0030-1266678.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim: Beltz.
- McEvoy, C. T.; Guyer, H.; Langa, . M.; Yaffe, K. (2017). Neuroprotective Diets Are Associated with Better Cognitive Function: The Health and Retirement Study. In: *Journal of the American Geriatrics Society* 65 (8), S. 1857–1862. DOI: 10.1111/jgs.14922.
- Methfessel, B.; Oliva G., Renán A.; Lührmann, P. (2020) Bedürfnisbefriedigung durch Essen und Trinken. In: *HiBiFo* (1), S. 105–136. DOI: 10.25656/01:24234.
- Methfessel, B.; Schlegel-Matthies, K. (2011). Ernährung und Diätetik. In: Hans-Wolfgang Hoefert und Christoph Klotter (Hg.): *Gesunde Lebensführung – kritische Analyse eines populären Konzepts*. S. 127–142. Hans Huber.
- Muth, A.K.; Losecaat-Vermeer, A.; Terenzi, D.; Park, S. Q. (2022). The impact of diet and lifestyle on wellbeing in adults during COVID-19 lockdown. In: *Frontiers in nutrition* 9, S. 993180. DOI: 10.3389/fnut.2022.993180.
- Ordemann, J. (2022). *Ratgeber Adipositas-Operationen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Papier, K.; Ahmed, F.; Lee, P.; Wiseman, J. (2015). Stress and dietary behaviour among first-year university students in Australia: sex differences. In: *Nutrition (Burbank, Los Angeles County, Calif.)* 31 (2), S. 324–330. DOI: 10.1016/j.nut.2014.08.004.
- Paulitz, T.; Winter, M. (2019). Ernährung aus kultursoziologischer Perspektive. In: S. Moebius, F. Nungesser und K. Scherke (Hg.): *Handbuch Kultursoziologie*. S. 319–336. Band 2: Theorien – Methoden – Felder. Wiesbaden: Springer.

- Peltzer, K.; Pengpid, S. (2015). Correlates of healthy fruit and vegetable diet in students in low, middle and high income countries. In: *International journal of public health* 60 (1), S. 79–90. DOI: 10.1007/s00038-014-0631-1.
- Phillips, G. W. (2005). Does Eating Breakfast Affect the Performance of College Students on Biology Exams? In: *Journal of College Biology Teaching* 30 (4), S. 15–19.
- Robnik, T. (2022). *„Richtig“ Essen – Grenzziehungen Im Diskurs Um Gesunde Ernährung*. 1st ed. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39883-5>
- Schiek, D. (2011). Körper von Gewicht. Zur Geschlechterdifferenz in den Ernährungs- und Körnernormen. In: M. M. Zwick, J. Deuschle und O. Renn (Hg.): *Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen*. S. 203–218. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Schlegel-Matthies, K.; Bartsch, S.; Brandl, W.; Methfessel, B. (2022). *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich (utb Pädagogik, Medizin, Ernährung, Gesundheit, 5767).
- Schricker, J.; Kotarski, C.; Haja, J. M.; Dadaczynski, K.; Diehl, K.; Rathmann, K. (2020): Gesundheit und Gesundheitsverhalten bei Studierenden: Assoziationen mit der Gesundheitskompetenz. In: *Präv Gesundheitsf* 15 (4), S. 354–362. DOI: 10.1007/s11553-020-00764-2.
- Sendatzki, S.; Rathmann, K. (2022): Unterschiede im Stresserleben von Studierenden und Zusammenhänge mit der Gesundheit. Ergebnisse einer Pfadanalyse. In: *Präv Gesundheitsf* 17 (4), S. 416–427. DOI: 10.1007/s11553-021-00917-x.
- Setzwein, M. (2004). *Ernährung—Körper—Geschlecht. Zur Sozialen Konstruktion Von Geschlecht Im Kulinarischen Kontext*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Statistisches Bundesamt (2024). *Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland nach Alter im Wintersemester 2022/23*. Hg. v. Statista. <https://de-statista-com.ezproxy.uni-giessen.de/statistik/daten/studie/1166109/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen-nach-alter/>.
- Techniker Krankenkasse (2015). *TK-CampusKompass*. <https://www.tk.de/resource/blob/2026642/98c5db0cb414660246cc42b77ea3ada2/tk-campuskompass-data.pdf>.
- Tsivgoulis, G.; Judd, S.; Letter, A. J.; Alexandrov, A. V.; Howard, G.; Nahab, F. et al. (2013). Adherence to a Mediterranean diet and risk of incident cognitive impairment. In: *Neurology* 80 (18), S. 1684–1692. DOI: 10.1212/WNL.0b013e3182904f69.
- Vella-Zarb, R. A.; Elgar, F. J. (2009). The ‚freshman 5‘: a meta-analysis of weight gain in the freshman year of college. In: *Journal of American college health : J of ACH* 58 (2), S. 161–166. DOI: 10.1080/07448480903221392.
- Von Schweitzer, R. (1991). *Einführung in die Wirtschaftslehre des privaten Haushalts*. Stuttgart: Ulmer.
- Wollschläger, R.; Esch, P.; Keller, U.; Fischbach, A.; Pitten C., Ineke M. (2022). Academic Achievement and Subjective Well-being: A Representative Cross-sectional Study. In: A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele und H. Willems (Hg.): *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter. Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Praxisansätze*. S. 191-213. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.

Autorinnen

Sarah-Lena Schäfer | Pädagogische Hochschule Heidelberg;
Abteilung Alltagskultur und Gesundheit |
Im Neuenheimer Feld 561, 69120 Heidelberg |
schaefer2@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Angela Häußler | Pädagogische Hochschule Heidelberg;
Abteilung Alltagskultur und Gesundheit |
Im Neuenheimer Feld 561, 69120 Heidelberg |
a.haeussler@ph-heidelberg.de

Kontrovers

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 camouffliert 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, rekurren 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 „Fähigkeitsimperative 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 fähigkeitsbezogen 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. Fähigkeitsregime 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 bewegendem 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 Hochchulseminare

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 Zugegen-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 Hochchullehre 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 interkorporalen 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/10.3390/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

Allgemeiner Teil

The complexity of the lesson planning task: Consequences for student teacher education

Abstract

Teacher education is supposed to prepare prospective teachers to plan their future lessons thoroughly. However, empirical findings on planning differences between inexperienced and experienced teachers and on problems of student teachers' first lesson plans indicate that teacher education does not meet this expectation. This discrepancy between expectation and reality is sometimes explained by the complexity of the planning task, the concrete characteristics of which have hardly been analyzed until now. Therefore, this article relates specific complexity dimensions to the lesson planning task, which could raise awareness of the demands placed on human cognition while learning how to plan in early teacher education.

Keywords: lesson planning, planning complexity, complexity dimensions, teacher education

Die Komplexität der Unterrichtsplanungsaufgabe: Konsequenzen für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

Die Lehramtsausbildung soll angehende Lehrkräfte darauf vorbereiten, ihren künftigen Unterricht gründlich zu planen. Empirische Befunde zu Planungsunterschieden zwischen erfahrenen und unerfahrenen Lehrkräften sowie zu Planungsproblemen von Lehramtsstudierenden deuten allerdings darauf hin, dass die tatsächlichen Leistungen der Lehramtsausbildung von dieser Erwartung abweichen. Erklärt wird diese Diskrepanz unter anderem durch die Komplexität der Planungsaufgabe, deren Kennzeichen aber bisher kaum genauer analysiert wurden. In diesem Beitrag werden deshalb konkrete Komplexitätsdimensionen auf die Unterrichtsplanungsaufgabe bezogen, was die Lehramtsausbildung für Anforderungen insbesondere an die menschlichen Kognitionen beim Lernen von Unterrichtsplanung sensibilisieren könnte.

Schlüsselwörter: Unterrichtsplanung, Planungskomplexität, Komplexitätsdimensionen, Lehramtsausbildung

1 Introduction

Lesson planning as a daily task of schoolteachers (Kang, 2017) fulfills various systematic and individual functions. As a “future-oriented reflection before action” (Conway, 2001, p. 90), it serves to structure upcoming learning opportunities (Krepf & König, 2023) and to lay the foundation for analyzing the success of teachers’ teaching thereby developing their professionalism (Meierdirk, 2017). It can also “meet immediate personal needs” (Clark & Yinger, 1987, p. 88), such as helping to regulate emotions, for example, anxiety about teaching, and providing direction, thereby enhancing feelings of security (Seifried, 2009).

To profit from planning in this way, first, one must learn how to plan instruction. This is why most national policy documents include a mandate for the teaching and learning of lesson planning in their respective teacher education (in Germany: KMK, 2022). At the same time, much of the existing research points to strong differences between the planning realities of experienced and novice teachers (e.g. inexperienced teachers, trainee teachers, and student teachers; Griffey & Housner, 1991; Hall & Smith, 2006; Mutton et al., 2011; Westerman, 1991), which calls the success of pedagogical interventions during teacher education into question.

Although some argue that little attention has been paid to lesson planning in research over the past two decades (Kang, 2017; König et al., 2020a), the effort has increased in Germany over the last decade since Wernke and Zierer (2017) asked if lesson planning was a forgotten area of teachers’ expertise. Nevertheless, this research is rarely interconnected and often relates back to studies from the 70s and 80s (Großmann & Krüger, 2022). A common thread is that lines are drawn between novices’ problems with lesson planning and the challenges or the complexity of the planning task itself (e.g. planning as a *complex non-linear process*, Karlström & Hamza, 2021; as a *complex system*, Munthe & Conway, 2017; as a *challenge*, Derri et al., 2014; König et al., 2020b). Reference is made to dynamic instead of linear decision-making (e.g. Karlström & Hamza, 2021) or the interdependent relationships of planning decisions (e.g. Schrader & Schöb, 2016). However, such references can also be interpreted as signs of teacher education not meeting its expectation: to prepare student teachers for the specific daily lesson planning task appropriately. Building on such insights, it is still important to ask more precisely in what ways this task is complex to draw conclusions about the necessary design to teach and learn lesson planning during teacher education, especially without the context of practical experience. Therefore, this paper first aims to extend the

explanation of planning problems by identifying dimensions of the planning task's complexity with reference to findings from research on task complexity. Hence, one of the questions guiding this work is: 1.) *How can the complexity of the lesson planning task be described in terms of concrete dimensions of complexity?* In doing so, the task itself may be understood better, and these new perspectives could inform new instructional approaches. That is why, secondly, the implications of this extended understanding of the planning task's complexity for teacher education are derived, guided by the question: 2.) *Which conclusions result from the thorough description of the task's complexity for teacher education?*

2 The lesson planning reality

To answer these questions, the (empirical) reality of lesson planning must be considered. In Anglo-American countries, lesson planning is usually based on psychological theory and is primarily perceived as a practical affair (Friesen, 2010). On a basic level, lesson planning "refers to instructional decisions made prior to the execution of plans during teaching" (Sardo-Brown, 1993, p. 63). In a broad sense, these decisions incorporate every thought and act concerned with the organization of what is happening during a lesson. In Anglo-American research, this fundamental understanding of lesson planning has led to decision-making and problem-solving as cognitive processes of lesson planning (Clark & Peterson, 1986; Clark & Yinger, 1987; Shavelson & Stern, 1981) being intensively studied within the decision-making paradigm from the 1970s onwards (Shavelson & Borko, 1979). With Bromme (1981), these aspects were then introduced into the German-language discourse.

Early on, teacher planning was differentiated, for example into daily, weekly, unit, term, and yearly planning, with institutional planning and planning for the next year as additional forms of pre-active planning (Yinger, 1980, p. 113). Nevertheless, the "starting point for ... [beginning teachers'] planning is likely to be at the level of the individual lesson" (Mutton et al., 2011, p. 400) possibly since beginning teachers 1.) have a limited influence on early decision-making (many decisions are made for them by their supervisors or mentors), 2.) lack an overview, and 3.) experience the situation as novel. In addition, the concreteness of their mandate – to stand in front of the class and teach within the time frame of a certain lesson – may lead to a narrower focus on individual lessons.

These lesson plans entail decisions in or about certain areas, categories, building blocks, or elements – integral parts of the various lesson templates that exist for practical usage (Friesen, 2010; Zierer & Seel, 2012), for example, objectives, content, and materials. In German Didactics, they have their equivalent in certain traditional planning models that are usually part of teacher education (Arnold & Koch-Priewe, 2011). During lesson planning, decisions within and on such a set of naïve categories must be made, but their outcomes are uncertain, especially in the case of a lack of experience or routines. That is why the decision-making process in lesson planning seems to be “a particularly complex challenge for novice teachers” (König et al., 2020b, p. 806). But what are the concrete characteristics of such a complex task, and in what ways does the lesson planning task resemble those characteristics? Who is prone to be affected by this complexity and in what ways? One possible answer is given by Liu and Li (2012) in their ten dimensions of task complexity. Revisiting this integrative framework, complemented by a reference to Sweller et al.’s (2019) Cognitive Load Theory, these ten dimensions are applied to the lesson planning task to gain a deeper, more concrete understanding of its complexity.

2.1 On what makes a task complex

Early on complexity has been an area of interdisciplinary interest. Traditionally, three perspectives on complexity were differentiated: Complexity as “a psychological experience”, as “an interaction between task and person characteristics” and as “a function of objective task characteristics” (Campbell, 1988, p. 40). The integration of these three perspectives started with the systematic examination of the difference between objective and subjective task complexity (Maynard & Hakel, 1997). At present, the elaborated and integrative model of Liu and Li (2012), which continues to be expanded (e.g. Hærem et al., 2015), synthesizes ten complexity dimensions out of many existing models of and studies on task complexity. Their task-component-factor-dimension framework presents a task model with several task components each having the potential to complicate the task at hand through complexity contributory factors. Rearranged and recombined, they serve Liu and Li’s ten complexity dimensions, which are

- (1) size, the “number of task components”,
- (2) variety, the “diversity in terms of the number of distinguishable and dissimilar task components”,

- (3) ambiguity, the “degree of unclear, incomplete, or non-specific task components”,
- (4) relationship, the “interdependency (e.g. conflict, redundancy, dependency) between task components”,
- (5) variability, the “changes or unstable characteristics of task components”,
- (6) unreliability, possible “inaccurate and misleading information”,
- (7) novelty, the “appearance of novel, irregular and non-routine events”,
- (8) incongruity, the “inconsistency, mismatch, incompatibility, and heterogeneity of task components”,
- (9) action complexity, the “cognitive and physical requirements inherent in human actions during the performance of a task”, and
- (10) temporal demand, meaning “task requirement caused by time pressure, concurrency between tasks and between presentations, or other time-related constraints” (Liu & Li, 2012, p. 564).

Liu and Li’s (2012) framework can be used to identify possible sources of a task’s complexity. Its complexity plays a crucial role especially when the task in question has to be performed in learning environments and by novices, meaning individuals with limited previous knowledge (Endres et al., 2023; Schmid et al., 2011). Central to this reasoning is the limited working memory capacity, in short: The more complex a task – in the language of the Cognitive Load Theory: the higher the *element interactivity* (Ayres, 2006; Chen et al., 2023; Sweller & Chandler, 1994) –, the more intrinsic cognitive load has to be processed in working memory, and the less capacity is free for generative processes and thereby learning (Sweller et al., 1998, 2019). This can state a problem, especially for individuals who have less experience with the task in question, hence have less previous knowledge (meaning fewer schematic representations in long-term memory) and no routinization of the task components. Young teachers, either student or beginning teachers, are such a group of novices. Why can the lesson planning task, applying the ten dimensions of Liu and Li (2012), be considered such a complex task?

2.2 The complexity of the lesson planning task

Most of the complexity dimensions presented above are intertwined with the characteristics of the components of a task (Liu & Li, 2012). Corresponding to these components in the lesson planning task are the various elements, areas, categories, or building blocks of a plan – we call them elements from now on – within which teachers make decisions.

The question about the elements of the lesson planning task arises since, as we now know, the complexity of any task is dependent on the number of these elements. Quite similar fundamental and formal elements, sometimes reduced or expanded or significantly expanded by other aspects, can be found

- in theories of educational science in the tradition of the “decision-making paradigm” (Shavelson & Borko, 1979, p. 183): A prominent Anglo-American example is the framework by Shavelson and Stern (1981, p. 478) which considers six elements, content, student, materials, goals, activities, and social community. The authors emphasize that the exact sequencing is unknown and probably dependent on task-specifics.
- in didactic traditions, for example in Germany: Zierer and Seel (2012) mention “goals, content, methods, media, time, and space” as “aspects that are present in nearly all didactic models” (p. 16). In the Berlin (and later the Hamburg) model, objectives, content, methods, and media decisions – which are not exhaustive – are always made against the backdrop of individual and situational preconditions (Schulz, 1972). Many German didactic theories are concerned with the justification of the decisions that are being made, most prominently represented by Klafki (1975, 2007). Besides these well-established theoretical frameworks (Lüders, 2018), over 100 primary didactic theories exist in Germany overall (Scholl, 2018), with more recent approaches such as culturally sensitive didactics (Esslinger-Hinz, 2021) and inclusive didactics (e.g. Seitz, 2020) shedding light on important issues that have been neglected before.
- in various lesson plan templates: The most common elements in Anglo-American templates are objectives, materials, starters, activities, and assessments (Friesen, 2010, p. 418). For example, Causton-Theoharis et al. (2008) introduce a template focusing on adaptivity and differentiation containing the elements of lesson context, lesson content, lesson process, lesson product, lesson outline, and reflection. A lesson planning guideline from South Africa from around the same time (Rusznyak & Walton, 2011) presents six sections, namely routine information, purpose, content knowledge, learner diversity, teaching and learning strategies, and sequence of lesson steps. The template is supposed to highlight internal relationships between the considered elements.
- and in empirical studies: As one of the firsts, Zahorik (1975) classified decisions made by teachers during their lesson planning into eight categories, namely objectives, content, activities, materials, diagnosis, evaluation, instruction, and organization. Similar decision areas were also identified early

on by Tillema (1984). These areas are currently being developed further, for example by König et al. (2021), who distinguish between content transformation, task creation, adaptation to student learning dispositions, clarity of learning objectives, unit contextualization, and phasing.

Despite these slight differences, every tradition or research area assumes (implicitly) that a set of such elements exists and that they relate to one another. The existence of a network of elements within which teachers make their decisions in a template-style manner (e.g. Zaragoza et al., 2021) speaks directly to Liu and Li's (2012) complexity dimensions of size (1) and variety (2): The above-mentioned models (e.g. Friesen, 2010; Shavelson & Stern, 1981) each consist of at least five such elements which are inherently different task components with differing requirements. Another visualization of the diverse elements of the planning process can be found in John's (2006) model which

does not privilege a fixed order The main core is fixed by the aims, objectives, and goals of the plan. However, a number of satellite components rotate around this central element; these represent the foundational aspects of planning, and attached to each are a series of nodes that further sub-divide the key aspects. These nodes and satellites are illustrative and can be changed or developed according to context. (John, 2006, p. 491)

The notion of satellite components or further subcomponents within each element – no matter how many or which constitute the model in question – is important and valuable in itself, but furthermore, John's allusion to their context-dependency anticipates the following complexity dimensions.

The lesson planning task is ambiguous (3), variable (5), and unreliable (6), depending on the ever-changing context and the degrees of freedom and autonomy a teacher has in their planning activities (Munthe, 2001). In most Western countries, where curricula with abstract requirements on content and objectives have to be met, the exact way of implementation is left in the hands of the teachers themselves (Scholl, 2012). In conjunction with specifying objectives, teachers must make both content and methodological decisions, particularly when curricula follow the principle of output governance, as is the case in Germany (e.g. Ertl, 2006). Even if standards inside a school are established, lesson planning is still dependent on the individual teacher's perception and interpretation of the students' characteristics, the teacher's diagnostic abilities, and the anticipated uncertainties of the classroom environment.

Most directly related to the construct of element interactivity from Cognitive Load Theory (Chen et al., 2023) are the aspects of relationships (4) between the task components and their incongruity (8). The elements of a lesson plan, for example, content, students, and goals, do not exist independently from

each other – quite the contrary. The element ‘students’ consists of several subcomponents (John’s [2006] satellite components), for example, students’ interests, motivations, and prior knowledge, that must be related to decisions on the many other elements. For instance, the prior knowledge of students diagnosed by a teacher influences decisions about which goals shall be accomplished in a certain teaching-learning unit and where to start content-wise. At the same time, content and goal depend on each other and influence decisions for and against certain methods and materials. Vice versa, the possible unavailability of material or media might have the effect that decisions about goals or content have to be modified. These examples suggest that incongruent decisions have no place in lesson planning and that the relationships between all elements must always be considered while the lesson plan evolves, no matter where the teacher starts the planning process. The importance of interdependence is, again, stressed by John (2006, p. 492) who “underlines the point that teaching, learning, resources, tasks, tools, context, and objectives are inter-connected rather than separated”. Interdependence as a task demand of *good* lesson planning is also emphasized in German didactics, especially in Heimann’s *Berlin Model* (Heimann, 1962/1976). This task demand has been further developed, for example, to the requirement of creating coherence for both the surface and deep structure of teaching, as well as the coherence between them (Esslinger-Hinz, 2021). Currently, research with general didactic references also attempts to empirically model interdependent planning decisions as a professional skill (Scholl et al., 2022).

This basic idea of German-language general didactic models such as the Berlin Model, which to this day is one of the most prominent didactic approaches in Germany (Lüders, 2018; Scholl et al., 2020), to position lesson planning towards interactive planning areas, is also represented in international approaches that refer to this more German-language strand of the discussion on lesson planning. This can be shown representatively in the Norwegian *Model of Didactic Relations* (Bjørndal & Lieberg, 1978), which was further developed by Karlström and Hamza (2021) as part of an empirical study in Sweden and is – on a superficial level – almost identical to the Berlin Model. In their study, Karlström and Hamza were able to confirm the planning components of the Model of Didactic Relations using *Didactic Modeling* (Wickman et al., 2020; while also adding three meta-aspects for teaching lesson planning).

The individuality of the students and the possibility of changes in curricula and assessment criteria are some examples of why the lesson planning task requires teachers to consider novel information (7) often. Especially teachers with less experience in general or in the specific content area cannot build

on routinized planning activities to face novelty (Seifried, 2009; Westerman, 1991; Yinger, 1980). Change happens all the time and needs to be incorporated into lesson plans (e.g. Brühwiler & Blatchford, 2011; Corno, 2008). Even experienced teachers can seldom copy a preexisting lesson plan from another class or year or – if they do so – fail to take the individuality of the students and other prerequisites into account.

The action complexity (9) (e.g. in a narrower sense related to the transfer of action, Stender et al., 2017, in a broader sense to curriculum development, Wood & Butt, 2014) which in the case of lesson planning might be the physical or psychological way a plan is kept hold of, can or cannot be routinized (Roche et al., 2014). Experienced teachers may just take a few notes, sometimes even a think-through may be enough. At the other extreme, a filled-in template or a whole text describing in every single detail what is supposed to happen during the lesson may be the chosen path forward for some other teachers, student teachers, and pre-service teachers with no planning routines (Westerman, 1991; Yinger, 1980) in particular. Sometimes such a detailed plan is a tool of examination in teacher education (e.g. in Germany, Esslinger-Hinz, 2016). The continuum between these variants depends on the teacher's experience and albeit to a lesser degree personal preferences (Hall & Smith, 2006). 'The more routinization, the less complex the perception of the task' should be a valid statement for all though, irrespective of the documentation of the planning process.

Finally, temporal demands (10) might increase the perceived complexity of the lesson planning task (John, 2006; Livingston & Borko, 1989), for instance, if many classes must be prepared at once or if unexpected incidents lead to a shortage of time. Teachers possibly experience strain when they feel that they rarely finish their planning activities as there is always a next week, a next topic, or a next class that could need some additional attention. For some teachers, this might elicit a feeling of time pressure further complicating the task at hand. This is especially the case with inexperienced teachers. They make a smaller number (Griffey & Housner, 1991) of relatively time-consuming (Livingston & Borko, 1989) planning decisions for the upcoming individual lesson (Hall & Smith, 2006) with a similar weekly investment of lesson planning time as experienced teachers (Ball et al., 2007; OECD, 2019) under the time pressure of the approaching deadline.

All in all, for each of the ten complexity dimensions assembled by Liu and Li (2012), theoretical arguments can be made as to why they may apply to the lesson planning task. While there has not been explicit research on the complexity dimensions of the lesson planning task as far as we know, some

of the empirical observations made about planning problems of novices may be reframed and looked upon from the perspective of the complexity of the task itself.

3 How the complexity of lesson planning may affect student teachers

The presented framework of lesson planning as a complex task may offer additional explanations for the various difficulties novice teachers face when planning. These difficulties are well-documented in the existing research.

John (2006, p. 488) describes the planning of experienced teachers as “a simultaneous consideration of the ... elements [learner, content, activities, etc.], rather than a step-by-step or linear progression of decision-making” while “Novices describe their planning as time-consuming as they struggle to make sense out of the cornucopia of decisions they have to make regarding content, management, time, pacing, and resources” (John, 2006, p. 489). Quite similarly, the distinction between the dynamic planning of experienced teachers and the linear planning of student teachers has been made before by Westerman (1991). More recently, Großmann and Krüger (2022) report problems of pre-service teachers with interdependent decision-making as well. These findings can be explained by the high element interactivity of the lesson planning task and the relationships between the task elements that must be considered to plan coherently. The simultaneous consideration of many task elements is only possible if working memory capacities are sufficient. It is safe to assume that previous knowledge and routines that are stored in the long-term memory of experienced teachers help them bypass their limited working memory capacities (Sweller et al., 2019). The result is dynamic planning (observed e.g. by John, 2006) which poses a huge challenge for novices. To master the situation, novices take a linear approach because their limited working memory capacities and their shortage of routines in long-term memory do not allow for dynamic decision-making under the simultaneous consideration of all interrelated entities.

Two major problems of novice teachers outlined by Mutton et al. (2011) based on the framework by Calderhead (2013) are their “lack of highly contextualised knowledge” and their disability to allow for flexibility which often shows in the dominance of a “lesson plan as a ‘script’ ... in the early stages of the development of many teachers” (Mutton et al., 2011, p. 412). Such knowledge includes for example the idea of the instructional context (Borko et al., 1990),

general pedagogical (König et al., 2020b) or conceptual (mathematical) knowledge (Lui & Bonner, 2016), and knowledge of curricular requirements (Siuty et al., 2018). Even newly qualified teachers in their second and third years were still learning to allow flexibility in their lesson planning as shown by Mutton et al. (2011), a result that speaks to the complexity dimensions of unreliability and novelty. As usual as novel appearances are in the teaching profession: Novices do not have the resources or the knowledge to plan for them. They use the lesson plans as safety nets, resulting in script-like plans described by the authors. This seems necessary because inexperienced teachers have a strong need for security, to avoid making possible mistakes in uncertain lessons and not to fail (Bullough, 1987; Koeppen, 1998; Seifried, 2009). Their uncertainty is reinforced by the concern, knowing about one's own inexperience, that there might be better decision options (Borko & Livingston, 1989).

Planning lessons as scripts eliminates ambiguity and potential unreliability and is an effective way to deal with the complexity of the task – albeit an ineffective way to learn the relationships between the task components. It should come as no surprise that especially adaptive decision-making is getting not enough consideration (Causton-Theoharis et al., 2008) as adaptivity in lesson plans is a source of such ambiguity. One finding underlining this observation is that beginning teachers make more generic than subject-specific decisions during lesson planning (König et al., 2020a) even though “Pre-service teachers are required to reflect on subject-specific issues if they want to make planning decisions on selecting adequate learning tasks and assigning them to students” (p. 135). It seems as if novice teachers bypass the ambiguity of individual student characteristics by focusing on generic decisions, thereby ignoring one task component responsible for heightened task complexity, and thereby unconsciously reducing internal load (Ayres, 2006; Pollock et al., 2002).

Differences in lesson planning and differences in the actual lessons go hand in hand, of course: Griffey and Housner (1991) found experienced teachers run lessons „more businesslike; they were focused on content and student mastery of that content” while “Inexperienced teachers were characterized as being abrupt and prone to spontaneously shift activities during lessons for no obvious curricular reason” (p. 202). Beginning teachers do not penetrate the task because they possess neither the routines to handle the variety of the task elements nor those to deal with the novelty or ambiguity of information available while planning.

In summary, the high complexity of the lesson planning task affects teachers' lesson plans and planning decisions and may be the reason why beginning teachers ignore certain elements while planning and turn out lesson plans

that are linear and feel incoherent or insular. It is safe to assume that their lesson plans are qualitatively inferior to those of experienced teachers. Beginning teachers have to deal with the complex lesson planning task under the restrictions of their limited knowledge, routines, and working memory capacities: “The analysis of teaching as a complex cognitive skill ... accounts for these differences by postulating that novices’ cognitive schemata are less elaborate, interconnected, and accessible than those of experts and that their pedagogical reasoning skills are less well developed” (Borko & Livingston, 1989, p. 492). This seems to be true for the teaching skill in general as well as the skill to plan lessons as one aspect of the teaching profession. The question arises of how teacher education programs may help student teachers acquire skills to deal with this complexity in effective ways while at the same time recognizing the regular limitations of novices in comparison to experts.

4 Consequences for student teacher education and prospects

As we have seen, many characteristics of the lesson planning task resemble the complexity dimensions of complex tasks (Liu & Li, 2012). The complexity of the lesson planning task, especially the inherent interactivity of its task elements and the need for routinization and expertise may be the reason for the many problems that student teachers or inexperienced teachers face when they are planning their lessons. In addition, existing findings can be interpreted as evidence of further complexity dimensions, for example, ambiguity, unreliability, and novelty. It is possible that this expanded understanding of complexity will now help to better understand why previous approaches to promoting lesson planning have significant potential but are not used in a way to fully solve the planning problems of novices. This applies, for example, to cooperative learning (Weitzel & Blank, 2019), concrete programs to learn from teaching (Hiebert et al., 2007), the (Japanese) Lesson Study approach (Cheung & Yee Wong, 2014; Regan et al., 2016) or digital planning tools (Celik & Magoulas, 2016; Prieto et al., 2013; Strickroth, 2019) – all of which could consider further complexity dimensions of the planning task.

Against the background of the differentiated understanding of the complexity of the planning task, the question can therefore be asked: What does this mean for teacher education? How can student teachers be supported when exercising their first lesson planning? How can they overcome the initial complexity of the task? A critical aspect of the answers may be the consideration

of the cognitive load, which from the perspective of Cognitive Load Theory appears to be associated with the development of the dimensions of the complex planning task, and which has not been considered sufficiently in previous approaches of teacher training.

One consequence could be the reduction of the complexity of the lesson planning task for novices at the beginning of their learning of how to plan lessons. This is a challenge not only for instruction but also for lesson planning guidelines which should “be accessible to beginning student teachers, without compromising the complexities that reveal the inner logic of lesson coherence to them” (Rusznayk & Walton, 2011, p. 272). While we agree that the inner logic of lesson coherence should not be lost under any circumstances, the number of relevant elements in this interaction must be dialed down if one wants to improve novices’ learning in accordance with the assumptions made above. This can be accomplished by reducing the element interactivity of the task and thereby the intrinsic load (Pollock et al., 2002; Sweller & Chandler, 1994) to free working memory capacities of the learners for learning procedures. The reduction of element interactivity can take many different forms, for example through *isolated-element procedures* (Pollock et al., 2002), through which partial elements of a task are initially processed in isolation and only increasingly combined to form the overall task, or modular presentation of solution procedures as *part-whole sequencing* (Gerjets et al., 2004), whereby the overall task is broken down into many subtasks that can be processed flexibly and sequentially without dissolving the dynamics of planning thinking into the linearity of a planning algorithm. In particular, the development of digital planning tools is seen as an opportunity to redesign the planning task at least in the sense of a modification as a substantial, complexity-reducing change in learning processes (Puentedura, 2006, 2013; e.g. also RAT model, Hughes et al., 2006). These insights are well-known and applied in other contexts (e.g. micro teaching, Klinzing, 2002), however rarely discussed in learning lesson planning.

One could argue that a reduction of planning elements risks the professional development of teacher students: After all, there is the complexity of all task elements in the real task. Following this train of thought but also considering the potential of overwhelming cognitive load, stability in certain task elements may be key. However, we do not argue for a general reduction of planning elements at all times – which would indeed risk professionalization – but for a slower start, for early exercises focusing on selected planning elements and especially their interconnections.

A course program for student teachers based on the *Four-Component Instructional Design (4C/ID)* model (van Merriënboer & Kirschner, 2018) that teaches

lesson planning while taking into consideration the problem of high element interactivity of the initial task is deemed worthy of further consideration. The 4C/ID model is particularly suitable since it is based on Cognitive Load Theory and applies to complex tasks – like the lesson planning task – while following a holistic design approach. Special consideration is given to the design of learning tasks, the first of the model's four components, supplemented by supportive information, procedural information, and part-task practice.

In addition to size, variety, relationships, and incongruity as complexity dimensions directly linked to the concepts above, other dimensions like the ambiguous, variable, unreliable, and novel nature of the planning task can be pursued in the design of the learning task. From this perspective, a recommendation is to let inexperienced teachers plan for 1.) few students/very small classes, 2.) the same learning group again and again, and 3.) protected from situational changes. If early teacher education wants to prevent the bypassing of student heterogeneity in lesson planning, the task has to be simplified as much as possible through consistency and support.

While the validity of these assumptions, for example, the high intrinsic load of the lesson planning task, could use some empirical evidence beyond theoretical arguments, we want to encourage the usage of theoretical frameworks on instructional design when preparing instruction. This is true for student teachers as well as for their teachers.

Learning to plan is not completed when student teachers finish their formal education and the lines between theory and practice blur with prolonged internships during teacher education and more and more student teachers teaching at schools without a degree while studying because of teacher shortage (Porsch & Reintjes, 2023). While it is true that practical experience will form student teachers' planning further (Mutton et al., 2011), because they, for example, increasingly incorporate deeper structures such as student understanding into their planning as they gain practical experience (Koberstein-Schwarz & Meisert, 2022), teacher education still needs to provide a solid basis for lesson planning. That is why instruction must take the peculiarities of human cognition and the task at hand into consideration every step of the way, this means to recognize the complexity of a task, to identify how this complexity arises, and then to link these insights to the learning process. Many complexity dimensions can be linked to intrinsic cognitive load, and its reduction requires a manipulation of the task, in one way or another (Ayres, 2006). This article provides theoretical ideas based on theoretical assumptions and empirical research that of course need further evaluation, but we believe that they can improve teacher education in the future, although they, again,

connect back to the research on lesson planning that is heavily influenced by cognitive psychology (Großmann & Krüger, 2022).

It should not be forgotten that potential consequences for teacher education are – of course – context-dependent and must be adapted to the specific situation accordingly. Questions concerning this context are how, when, and where learning to plan is integrated into teacher education as well as if it does or does not precede first practical experiences in school. The suggested ideas may provide guidance for answering these questions – they are not new, but they might reinforce from a cognitive perspective why it is important to take small and thoughtful steps when learning lesson planning before larger steps accelerate the process towards comprehensive planning.

Literatur

- Arnold, K.-H., & Koch-Priewe, B. (2011). The Merging and the Future of Classical German Traditions in General Didactics. In B. Hudson & M. A. Meyer (Eds.), *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe* (pp. 252–264). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhktsksh.18>
- Ayres, P. (2006). Impact of Reducing Intrinsic Cognitive Load on Learning in a Mathematical Domain. *Applied Cognitive Psychology*, 20(3), 287–298. <https://doi.org/10.1002/acp.1245>
- Ball, A., Knobloch, N., & Hoop, S. (2007). The Instructional Planning Experiences of Beginning Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 48(2), 56–65. <https://doi.org/10.5032/jae.2007.02056>
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), 473–498. <https://doi.org/10.3102/00028312026004473>
- Borko, H., Livingston, C., & Shavelson, R. J. (1990). Teachers' Thinking About Instruction. *Remedial and Special Education*, 11(6), 40–49. <https://doi.org/10.1177/074193259001100609>
- Bromme, R. (1981). *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung: Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern*. Beltz.
- Brühwiler, C., & Blatchford, P. (2011). Effects of Class Size and Adaptive Teaching Competency on Classroom Processes and Academic Outcome. *Learning and Instruction*, 21(1), 95–108. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.11.004>
- Bullough, R. (1987). Planning and the First Year of Teaching. *Journal of Education for Teaching*, 13(3), 231–250. <https://doi.org/10.1080/0260747870130303>
- Calderhead, J. (2013). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709–725). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Campbell, D. J. (1988). Task Complexity: A Review and Analysis. *The Academy of Management Review*, 13(1), 40–52. <https://doi.org/10.2307/258353>
- Causton-Theoharis, J. N., Theoharis, G. T., & Trezek, B. J. (2008). Teaching Pre-Service Teachers to Design Inclusive Instruction: A Lesson Planning Template. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 381–399. <https://doi.org/10.1080/13603110601156509>
- Celik, D., & Magoulas, G. D. (2016). A Review, Timeline, and Categorization of Learning Design Tools. In D. K. Chiu, I. Marenzi, U. Nanni, M. Spaniol, & M. Temperini (Eds.), *Lecture Notes*

- in *Computer Science. Advances in Web-Based Learning – ICWL 2016* (Vol. 10013, pp. 3–13). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47440-3_1
- Chen, O., Paas, F., & Sweller, J. (2023). A Cognitive Load Theory Approach to Defining and Measuring Task Complexity Through Element Interactivity. *Educational Psychology Review*, 35, Article 63. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09782-w>
- Cheung, W. M., & Yee Wong, W. (2014). Does Lesson Study Work? A Systematic Review on the Effects of Lesson Study and Learning Study on Teachers and Students. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), 137–149. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2013-0024>
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Association* (3. ed., pp. 255–296). Macmillan.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1987). Teacher planning. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teacher's thinking* (pp. 84–103). Cassell.
- Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: from a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 89–106. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00040-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00040-8)
- Corno, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161–173. <https://doi.org/10.1080/00461520802178466>
- Derri, V., Papamitrou, E., Vernadakis, N., Koufou, N. & Zetou, E. (2014). Early Professional Development of Physical Education Teachers: Effects on Lesson Planning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 778–783. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.320>
- Endres, T., Lovell, O., Morkunas, D., Rieß, W., & Renkl, A. (2023). Can Prior Knowledge Increase Task Complexity? – Cases in which Higher Prior Knowledge Leads to Higher Intrinsic Cognitive Load. *The British Journal of Educational Psychology*, 93, 305–317. <https://doi.org/10.1111/bjep.12563>
- Ertl, H. (2006). Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education*, 32(5), 619–634. <https://doi.org/10.1080/03054980600976320>
- Esslinger-Hinz, I. (2016). *Gut vorbereitet in die Lehrprobe*. Beltz.
- Esslinger-Hinz, I. (2021). *Kultursensible Didaktik: Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Beltz.
- Friesen, N. (2010). Lesson Planning: Anglo-American Perspectives. *Bildung Und Erziehung*, 63(4), 417–430. <https://doi.org/10.7788/bue.2010.63.4.417>
- Gerjets, P., Scheiter, K., & Catrambone, R. (2004). Designing Instructional Examples to Reduce Intrinsic Cognitive Load: Molar versus Modular Presentation of Solution Procedures. *Instructional Science*, 32(1/2), 33–58. <https://doi.org/10.1023/B:TRUC.0000021809.10236.71>
- Griffey, D. C., & Housner, L. D. (1991). Differences Between Experienced and Inexperienced Teachers' Planning Decisions, Interactions, Student Engagement, and Instructional Climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196–204. <https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10608710>
- Großmann, L., & Krüger, D. (2022). Welche Rolle spielt das fachdidaktische Wissen von Biologie-Referendar*innen für die Qualität ihrer Unterrichtsentwürfe? *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 28(4). <https://doi.org/10.1007/s40573-022-00141-w>
- Hærem, T., Pentland, B. T., & Miller, K. D. (2015). Task Complexity: Extending a Core Concept. *Academy of Management Review*, 40(3), 446–460. <https://doi.org/10.5465/amr.2013.0350>
- Hall, T. J., & Smith, M. A. (2006). Teacher Planning, Instruction and Reflection: What We Know About Teacher Cognitive Processes. *Quest*, 58(4), 424–442. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491892>
- Heimann, P. (1962/1976). Didaktik als Theorie und Lehre. In K. Reich, & H. Thomas (Eds.), *Paul Heimann – Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (1. ed., pp. 142–167). Klett. (Original work published 1962)

- Hiebert, J., Morris, A. K., Berk, D., & Jansen, A. (2007). Preparing Teachers to Learn from Teaching. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 47–61. <https://doi.org/10.1177/0022487106295726>
- Hughes, J. E., Thomas, R., & Scharber, C. (2006). Assessing Technology Integration: The RAT – Replacement, Amplification, and Transformation – Framework. *Society for Information Technology and Teacher Education, SITE 2006 Proceedings*, 1616–1620.
- John, P. D. (2006). Lesson Planning and the Student Teacher: Re-Thinking the Dominant Model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483–498. <https://doi.org/10.1080/00220270500363620>
- Kang, H. (2017). Preservice Teachers’ Learning to Plan Intellectually Challenging Tasks. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/0022487116676313>
- Karlström, M., & Hamza, K. (2021). How Do We Teach Planning to Pre-service Teachers – A Tentative Model. *Journal of Science Teacher Education*, 32(6), 664–685. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2021.1875163>
- Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. ed.). Beltz.
- Klinzing, H. G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 194–214. <https://doi.org/10.25656/01:3829>
- KMK. (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022]. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Koberstein-Schwarz, M., & Meisert, A. (2022). Pedagogical content knowledge in material-based lesson planning of preservice biology teachers. *Teaching and Teacher Education*, 116, 103745. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103745>
- Koepfen, K. E. (1998). The Experiences of a Secondary Social Studies Student Teacher: Seeking Security by Planning for Self. *Teaching and Teacher Education*, 14(4), 401–411. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00047-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00047-4)
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Fladung, I., & Glutsch, N. (2020a). Pre-Service Teachers’ Generic and Subject-Specific Lesson-Planning Skills: On Learning Adaptive Teaching During Initial Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 131–150. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1679115>
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., & Glutsch, N. (2020b). General Pedagogical Knowledge, Pedagogical Adaptivity in Written Lesson Plans, and Instructional Practice Among Pre-service Teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 52(6), 800–822. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1752804>
- König, J., Krepf, M., Bremerich-Vos, A., & Buchholtz, C. (2021). Meeting Cognitive Demands of Lesson Planning: Introducing the CODE-PLAN Model to Describe and Analyze Teachers’ Planning Competence. *The Teacher Educator*, 56(4), 466–487. <https://doi.org/10.1080/08878730.2021.1938324>
- Krepf, M., & König, J. (2023). Structuring the lesson: an empirical investigation of pre-service teacher decision-making during the planning of a demonstration lesson. *Journal of Education for Teaching*, 49(5), 911–926. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2151877>
- Liu, P., & Li, Z. (2012). Task Complexity: A Review and Conceptualization Framework. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 42(6), 553–568. <https://doi.org/10.1016/j.ergon.2012.09.001>
- Livingston, C., & Borko, H. (1989). Expert-Novice Differences in Teaching: A Cognitive Analysis and Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40(4), 36–42. <https://doi.org/10.1177/002248718904000407>
- Lüders, M. (2018). Gibt es Erkenntnisfortschritte in der Allgemeinen Didaktik? Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 1083–1103. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0816-0>

- Lui, A. M., & Bonner, S. M. (2016). Preservice and Inservice Teachers' Knowledge, Beliefs, and Instructional Planning in Primary School Mathematics. *Teaching and Teacher Education, 56*, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.015>
- Maynard, D. C., & Hakel, M. D. (1997). Effects of Objective and Subjective Task Complexity on Performance. *Human Performance, 10*(4), 303–330. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1004_1
- Meierdirk, C. (2017). Reflections of the student teacher. *Reflective Practice, 18*(1), 23–41. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1230054>
- Munthe, E. (2001). Professional Uncertainty/Certainty: How (Un)Certain are Teachers, What are They (Un)Certain About, and How is (Un)Certainty Related to Age, Experience, Gender, Qualifications and School Type? *European Journal of Teacher Education, 24*(3), 355–368. <https://doi.org/10.1080/02619760220128905>
- Munthe, E., & Conway, P. F. (2017). Evolution of Research on Teachers' Planning: Implications for Teacher Education. In D. J. Clandinin, & J. Husu (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (p. 836–852). SAGE Publications.
- Mutton, T., Hagger, H., & Burn, K. (2011). Learning to Plan, Planning to Learn: The Developing Expertise of Beginning Teachers. *Teachers and Teaching, 17*(4), 399–416. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Pollock, E., Chandler, P., & Sweller, J. (2002). Assimilating Complex Information. *Learning and Instruction, 12*(1), 61–86. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00016-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00016-0)
- Porsch, R., & Reintjes, C. (2023). Teacher shortages in Germany. Alternative routes into the teaching profession as a challenging for schools and teacher education. In P. Hohaus, & J.-F. Heeren (Eds.), *The future of teacher education. Innovations across pedagogies, technologies and societies* (pp. 339–363). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004678545_014
- Prieto, L. P., Dimitriadis, Y., Craft, B., Derntl, M., Émin, V., Katsamani, M., Laurillard, D., Masterman, E., Retalis, S., & Villasclaras, E. (2013). Learning Design Rashomon II: Exploring One Lesson Through Multiple Tools. *Research in Learning Technology, 21*. <https://doi.org/10.3402/rlt.v21i0.20057>
- Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*. <http://www.hippasus.com/resources/tte/>
- Puentedura, R. R. (2013). *SAMR: Moving from Enhancement to Transformation*. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/05/29/SAMREnhancementToTransformation.pdf>
- Regan, K. S., Evmenova, A. S., Kurz, L. A., Hughes, M. D., Sacco, D., Ahn, S. Y., MacVittie, N., Good, K., Boykin, A., Schwartz, J., & Chirinos, D. S. (2016). Researchers Apply Lesson Study: A Cycle of Lesson Planning, Implementation, and Revision. *Learning Disabilities Research & Practice, 31*(2), 113–122. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12101>
- Roche, A., Clarke, D. M., Clarke, D. J., & Sullivan, P. (2014). Primary Teachers' Written Unit Plans in Mathematics and Their Perceptions of Essential Elements of These. *Mathematics Education Research Journal, 26*(4), 853–870. <https://doi.org/10.1007/s13394-014-0130-y>
- Rusznayk, L., & Walton, E. (2011). Lesson Planning Guidelines for Student Teachers: A Scaffold for the Development of Pedagogical Content Knowledge. *Education as Change, 15*(2), 271–285. <https://doi.org/10.1080/16823206.2011.619141>
- Sardo-Brown, D. (1993). Descriptions of Two Novice Secondary Teachers' Planning. *Curriculum Inquiry, 23*(1), 63–84. <https://doi.org/10.2307/1180218>
- Schmid, U., Ragni, M., Gonzalez, C., & Funke, J. (2011). The Challenge of Complexity for Cognitive Systems. *Cognitive Systems Research, 12*(3-4), 211–218. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2010.12.007>

- Scholl, D. (2012). Are the Traditional Curricula Dispensable? A Feature Pattern to Compare Different Types of Curriculum and a Critical View of Educational Standards and Essential Curricula in Germany. *European Educational Research Journal*, 11(3), 328–341. <https://doi.org/10.2304/eej.2012.11.3.328>
- Scholl, D. (2018). *Metatheorie der allgemeinen Didaktik: Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Scholl, D., Küth, S., Flath, M., Lathan, H., Schwarz, B., Wolters, P., Rheinländer, K., & Schüle, C. (2020). Zum Konstrukt der Planungskompetenz in allgemein- und fachdidaktischen Ansätzen. In D. Scholl, S. Wernke, D. Behrens, & K. Zierer (Eds.), *Jahrbuch für allgemeine Didaktik: Bd. 2019* (p. 75–91). Schneider Verlag Hohengehren.
- Scholl, D., Küth, S., & Schüle, C. (2022). Interdependentes Entscheiden in der Unterrichtsplanung – Entwicklung eines generischen Rahmenmodells und eines vignettenbasierten Fähigkeitstests. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(4), 895–916. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01117-9>
- Schrader, J., & Schöb, S. (2016). Die Planung von Lehr-Lern-Einheiten mit digitalen Medien: Konzepte und Befunde. *Zeitschrift Für Weiterbildungsforschung*, 39(3), 331–347. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0078-5>
- Schulz, W. (1972). Unterricht – Analyse und Planung. In P. Heimann, G. Otto, & W. Schulz (Eds.), *Unterricht. Analyse und Planung* (pp. 13–47). Hermann Schroedel Verlag.
- Seifried, J. (2009). Unterrichtsplanung von (angehenden) Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 105(2), 179–197.
- Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik – Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570>
- Shavelson, R. J., & Borko, H. (1979). Research on Teachers' Decisions in Planning Instruction. *Educational Horizons*, 57(4), 183–189. <https://www.jstor.org/stable/42924342>
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455–498. <https://doi.org/10.3102/00346543051004455>
- Siuty, M. B., Leko, M. M., & Knackstedt, K. M. (2018). Unraveling the role of curriculum in teacher decision making. *Teacher Education and Special Education*, 41(1), 39–57. <https://doi.org/10.1177/0888406416683230>
- Stender, A., Brückmann, M., & Neumann, K. (2017). Transformation of Topic-Specific Professional Knowledge into Personal Pedagogical Content Knowledge through Lesson Planning. *International Journal of Science Education*, 39(12), 1690–1714. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1351645>
- Strickroth, S. (2019). PLATON: Developing a Graphical Lesson Planning System for Prospective Teachers. *Education Sciences*, 9(4), 254. <https://doi.org/10.3390/educsci9040254>
- Sweller, J., & Chandler, P. (1994). Why Some Material is Difficult to Learn. *Cognition and Instruction*, 12(3), 185–233. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1203_1
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. G. (1998). Cognitive Architecture and Instructional Design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251–296. <https://doi.org/10.1023/A:1022193728205>
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. G. (2019). Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. *Educational Psychology Review*, 31(2), 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Tillema, H. (1984). Categories in Teacher Planning. In R. Halkes & J. K. Olson (Eds.), *Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education* (pp. 176–186). Swets & Zeitlinger.
- van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2018). 4C/ID in the Context of Instructional Design and the Learning Sciences. In F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman, & P. Reimann (Eds.), *International handbook of the learning sciences* (pp. 169–179). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617572-17>

- Weitzel, H., & Blank, R. (2019). Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? In M. Degeling, N. Franken, & S. Freund (Eds.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (pp. 393–404). Klinkhardt.
- Wernke, S., & Zierer, K. (Eds.). (2017). *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Westerman, D. A. (1991). Expert and Novice Teacher Decision Making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292–305. <https://doi.org/10.1177/002248719104200407>
- Wickman, P.-O., Hamza, K., & Lundegård, I. (2020). Didactics and Didactic Models in Science Education. In P. J. White, R. Tytler, J. Ferguson, & J. Cripps Clark (Eds.), *Methodological approaches to STEM education research: Volume 1* (pp. 34–49). Cambridge Scholars Publishing.
- Wood, P., & Butt, G. (2014). Exploring the Use of Complexity Theory and Action Research as Frameworks for Curriculum Change. *Journal of Curriculum Studies*, 46(5), 676–696. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.921840>
- Yinger, R. J. (1980). A Study of Teacher Planning. *The Elementary School Journal*, 80(3), 107–127.
- Zahorik, J. A. (1975). Teachers' Planning Models. *Educational Leadership*, 33, 134–139.
- Zaragoza, A., Seidel, T., & Hiebert, J. (2021). Exploring Preservice Teachers' Abilities to Connect Professional Knowledge with Lesson Planning and Observation. *European Journal of Teacher Education*, 47(1), 120–139. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1996558>
- Zierer, K., & Seel, N. M. (2012). General Didactics and Instructional Design: Eyes Like Twins: A Transatlantic Dialogue About Similarities and Differences, About the Past and the Future of Two Sciences of Learning and Teaching. *SpringerPlus*, 1(15). <https://doi.org/10.1186/2193-1801-1-15>

Autoren

Simon Küth | Universität Siegen, Fakultät II, Department Erziehungswissenschaft | Adolf-Reichwein-Straße 2a, 57068 Siegen |
E-Mail: simon.kueth@uni-siegen.de | ORCID-ID: 0000-0002-4973-8386

Prof. Dr. Daniel Scholl | Universität Siegen, Fakultät II, Department Erziehungswissenschaft | Adolf-Reichwein-Straße 2a, 57068 Siegen |
E-Mail: daniel.scholl@uni-siegen.de | ORCID-ID: 0000-0003-3403-9811

Rezensionen

09 | *Malte Brinkmann und Nicole Borsutzky*

Sammelrezension zum Schwerpunktthema

Awad, Sarah (2022). Embodiment im Lernprozess – Ein Paradigmenwechsel in der Pädagogik? Dissertation, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
<https://open.fau.de/items/40509d33-9472-44fc-b716-e051dfcf0f16>

Riepe, Valerie (2021). Choreographien der Homogenisierung. Zur Verkörperung von Gleichheiten in der Grundschule. Bielefeld: transcript.

Apelobjg, Benjamin (2023). Körper, Geist und Schule. Eine Entdeckungsreise zum lebendigen Lernen. Bielefeld: wpv.

In der Pädagogik ist der Körper seit jeher Objekt unterschiedlicher Praktiken – von Disziplinierung über Training bis zum Enhancement und Well-being. Mit dem sogenannten *body-turn* wird dessen Instrumentalisierung zunehmend infrage gestellt und seine produktiven Potenziale in den Mittelpunkt gerückt. Dabei finden sich sehr unterschiedliche theoretische und methodische Zugänge: sozialwissenschaftliche Körperdiskurse (Butler), phänomenologische Bestimmungen im Kontext der Leib-Körper-Differenz (Husserl, Plessner) und des Körperschemas (Merleau-Ponty) sowie Zugänge des Embodiments (Varela et al.). Wenn im Folgenden drei Veröffentlichungen in diesem noch jungen Bereich vorgestellt werden, so ist die normative Aufladung des Diskurses, die Heterogenität der Zugänge und ihre jeweiligen paradigmatischen Grundlagen besonders zu reflektieren.

Sarah Awads kumulative Dissertation ist im hypothesenprüfenden Paradigma der pädagogischen Psychologie verortet. Nach einer knappen, instruktiven Übersicht zum Forschungsstand der Embodiment-Forschung werden zwei empirische Studien vorgestellt, in denen die Effekte von Körperhaltungen und Stimmungen auf kognitive Leistung und auf kreatives bzw. divergentes Denken mit dem Ziel untersucht werden, eine „Optimierung“ (S. 14) von Lehr-Lernprozessen zu erreichen. Das Sample (N = 83) bestand aus Studierenden, die in aufrechter bzw. gebeugter Haltung an Tischen Aufmerksamkeits- und Konzentrationstests unterzogen wurden. Die Autorin kann nachweisen, dass Personen in aufrechter Haltung, verglichen mit jenen in gebeugter Haltung, eine positivere Stimmung empfanden und beim Konzentrationstest schneller arbeiteten. Zudem wurden förderliche Effekte auf „Ideenflüssigkeit“ und „Originalität“ (S. 5) beim kreativen Denken festgestellt. Effekte auf die Bearbeitungsgenauigkeit und Bearbeitungsgeschwindigkeit ließen sich nicht beobachten. In der Auswertung hebt die Autorin positive Effekte von Gestik für Lehr- und Lernprozesse, insbesondere für Instruktionen, Informationsaufnahme, den Einbezug impliziten Wissens sowie Lernstandserhebungen hervor. Mit Blick auf die Theorie der „extended mind“ (S. 12) werden darüber hinaus die Kontextbedingungen des Lernens als wirksam hervorgehoben, etwa der „gezielte Einsatz von Objekten als Affordanzen“ (S. 50) – etwas, was in erziehungswissenschaftlichen und phänomenologischen Diskursen als Pädagogik der Dinge bzw. als Materialität von Lernen und Bildung diskutiert wird. Neben einem Ausblick auf weitere Forschungsdesiderate und praktische Implikationen für Schule und Unterricht schließt die Publikation mit Blick auf einen „Paradigmenwechsel in der Pädagogik“ (S. 55). Bei genauer Lektüre bezieht sich dieser allerdings nicht auf „die“ Pädagogik, sondern auf eine „Transformation“ (S. 56) der psychologischen Kognitionsforschung zu einer Embodimentforschung, die Lernen als verkörpertes Geschehen erfassen kann.

Die Ableitungen und Erwartungen der Autorin für Lehrpraktiken und für das Curriculum in der Lehramtsausbildung (S. 60) sind empirisch nicht gedeckt und wirken in ihrer Allgemeinheit wenig überzeugend, gerade vor dem Hintergrund, dass die beiden Untersuchungen sauber durchgeführt und die Ergebnisse überzeugend diskutiert wurden. Es hätte an dieser Stelle der Fachdiskurs der Kognitionsforschung hinsichtlich der vielfältigen, schon lange bestehenden Diskurse zur Körperforschung sowie zur Materialitäts- und Kontextforschung in den Sozial- und Geisteswissenschaften, zur Gesten- und Zeigeforschung in den Erziehungswissenschaften und zu den Lerntheorien in der phänomenologischen Erziehungswissenschaft erweitert werden müssen.

Valerie Riepes Dissertation ist im qualitativ-kulturwissenschaftlichen Paradigma der Erziehungswissenschaft, insbesondere in der Ungleichheitsforschung, angesiedelt. Sie untersucht vor dem Hintergrund praxis- und subjektivierungstheoretischer Zugänge Ungleichheit im Bildungssystem am Beispiel von Homogenisierungspraktiken in „Körperformationen“ (S. 102) (sprich Sitzordnungen) in zwei dritten Klassen in Hamburg, die nach dem Sozialindex ausgewählt wurden.

Im ersten Teil der Arbeit werden die komplexen theoretischen Grundlagen der Schul- und Ungleichheitsforschung mit der Praxistheorie Bourdieus, der Subjektivierungstheorie Foucaults und Butlers sowie der Theorie der Sozialen Choreografie mit Hewitt und Dietrich erläutert. Verkörperungen werden in dieser praxistheoretischen Lesart als Körperpraktiken gefasst, die in pädagogischen „Inszenierungen von Sozialen Choreographien der Homogenisierung“ (S. 69) auch „Widerstand“ (S. 69) der Kinder hervorrufen. Widerstand bzw. Widerständigkeit wird mit Foucault als Möglichkeit gerahmt, nicht ‚dermaßen regiert‘ (S. 30) bzw. homogenisiert zu werden. Diese den Praktiken der Homogenisierung inhärenten kontinuierlichen und diskontinuierlichen Momente werden im zweiten Teil mit der Methode der Fokussierten Ethnographie untersucht. Zusätzlich kommen ethnographische Collagen, Fotoanalysen und dichte Beschreibungen zum Einsatz. Diese werden sequenzanalytisch nach der objektiven Hermeneutik und nach den repräsentationskritischen Grundsätzen der sensitiven Ethnographie ausgewertet und mit den Mitteln der zirkulären Dekonstruktion codiert. Aus dem empirischen Material erarbeitet Riepe drei körperliche Grundpositionen: „Grundaufstellungen mit Tischen und Stühlen“ (S. 107) (1), „verengte Körperordnungen mit Stühlen ohne Tische“ (S. 127) (2) und „dezentrale Körperordnungen mit und ohne Stühle und Tische“ (S. 159) (3).

Insgesamt gelingt es der Autorin, die komplexen theoretischen Bezüge stringent in den sozialwissenschaftlichen Forschungsdiskurs einzubetten und für die empirische Untersuchung fruchtbar zu machen. Mit detaillierten Mikroanalysen kann sie zeigen, dass Lern- und Optimierungspraktiken Homogenisierungs- und Normalisierungseffekte haben, die Ungleichheit hervorbringen und damit kontrafaktisch zum Anspruch von Schule und Bildungswesen fungieren. Individuationsprozesse werden als spontane, „vitalistisch[e]“ (S. 177) Körperpraktiken der SchülerInnen aufgeschlüsselt. Damit wird eine produktive und widerständige Dimension des sozialen Körpers belegt. Ob allerdings die widerständigen Körperpraktiken auch als Bildungs- oder Lernprozesse gelten können und in welchem Bezug diese zum Fach und zum Inhalt stehen, wird ebenso wenig beantwortet wie die Frage danach, ob diese auch lehrseitig zu würdigen oder gar zu „inszenieren“ wären.

Das Buch von **Benjamin Apelojg** kann als Ratgeber oder Programmschrift bezeichnet werden, die sich an ein nicht-wissenschaftliches Publikum wendet. Apelojg setzt sich zum Ziel, „eine systemische körperintegrierende Lerntheorie“ (S. 10) zu entwickeln, aus der sich Impulse für die Gestaltung von Lern- und Lehrprozessen ableiten lassen. Dazu montiert er unterschiedliche Theorien und Erträge aus verschiedenen Bereichen und Paradigmen: Fragmente aus den Neurowissenschaften, der Neurobiologie und der Hirnforschung, der Systemtheorie, der Körpersoziologie und der Körpertherapie werden mit Forschungsdaten aus der empirisch-quantitativen Bildungs- und Unterrichtsforschung sowie Versatzstücken der Reformpädagogik von Montessori, Steiner und Petersen gemixt, allerdings jeweils ohne die wissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Debatten und Diskurse einzubeziehen. Der Grundtenor lautet: Pädagogik und Didaktik würdigten bisher den Körper nicht bzw. entkörpernten das Lernen, und diesem Missstand könne nun mit diesem Werk abgeholfen werden.

Der Autor entwickelt nicht nur eine synkretistische Lerntheorie und leitet daraus eine „Methode lebendigen Lernens“ (S. 159) ab. Er gibt zudem einen normativ hoch aufgeladenen Ausblick auf eine „Schule von morgen“ (S. 143), „ohne Noten“ (S. 147), eine „Schule der Bedürfnisse“ (S. 155), der „Gefühle“ (S. 156) usw. Dabei schließt er aus Erkenntnissen über das Lernen auf Lehren und Unterrichten, ohne Zieldimensionen, die Eigenlogik beider Praktiken und die feldspezifische Logik des Unterrichts zu reflektieren – ein klassischer Lern-Lehrkurzschluss (Holzkamp). Die inneren Argumentationsbrüche können hier nicht allesamt aufgeführt werden. Es seien stellvertretend nur zwei genannt: Zum einen greift Apelojg das Konzept der Autopoiesis von Maturana und Varela auf, womit Körper, Geist und Gehirn als komplexes lernendes System bestimmt werden (S. 43). Dieses Konzept wird anschließend mit Hüthers Modell der „inneren Bilder“ (S. 42) kombiniert. Dabei wird der Umstand unterschlagen, dass sich neurowissenschaftliche Zugänge im Kontext von Embodiment gerade von repräsentationalistischen Modellen, wie jenem der „inneren Bilder“ (ebd.), strikt abgrenzen und diese überwinden wollen. An anderer Stelle wird die mittlerweile stark in Zweifel gezogene Polyvagal-Theorie (Porges) herangezogen, auch hier ohne auf wissenschaftliche Debatten, Limitationen der Theorie und ihre Widersprüche bzw. Spannungen im Verhältnis zu anderen zitierten Theorien hinzuweisen. Diese stark selektive Rezeption verbindet sich mit ungesicherten Pauschalaussagen und falschen Behauptungen, etwa der, dass es bisher gar keine Lerntheorie gebe, die den Körper und den Leib berücksichtige (S. 22), oder der, dass „die“ Philosophie dazu beigetragen habe, den Dualismus von Körper und Geist zu festigen (S. 27).

Das Werk mag Ganzheitlichkeitssehnsüchte bedienen und engagierten PraktikerInnen als Legitimation ihrer Hoffnungen dienen, aber auch sie werden schnell merken, dass die meisten Versprechungen nicht eingehalten werden können. Aus wissenschaftlicher Perspektive überzeugt es nicht, sondern bleibt theoretisch, methodisch und inhaltlich weit hinter den Ansprüchen wissenschaftlichen Arbeitens und Forschens zurück.

Die drei Publikationen dokumentieren die Heterogenität des Diskurses und des Begriffs der Verkörperung sowie zugleich die damit oftmals überzogenen Hoffnungen auf einen grundlegenden Wandel in „der“ Pädagogik. Für die Zukunft bleibt abzuwarten, ob sich die Zugänge zu Verkörperung und Körperlichkeit auf ein begrifflich und theoretisch klareres Fundament stellen lassen, das für pädagogische und didaktische Belange anschlussfähig ist.

Autor:innen

Malte Brinkmann | Humboldt-Universität zu Berlin |
Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft |
E-Mail: malte.brinkmann@hu-berlin.de

Nicole Borsutzky | Humboldt-Universität zu Berlin |
M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin |
Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft
E-Mail: nicole.borsutzky@hu-berlin.de

Call for Papers 2025

JfAD

Call for Papers 2025

Allgemeine Didaktik und Künstliche Intelligenz (KI)

**Herausgeber:innen: Daniel Scholl (Siegen) /
Gabi Reinmann (Hamburg)**

Erscheinungstermin: 1. Oktober 2025

Zum Themenschwerpunkt

Systeme Künstlicher Intelligenz (KI) haben spätestens seit Veröffentlichung von ChatGPT – einem nach wie vor prototypischen Beispiel für generative KI – auch den Bildungssektor erreicht: Insbesondere Schule, Hochschule, Weiterbildung und Berufsbildung sind seitdem herausgefordert, die Chancen und Potenziale ebenso wie die Grenzen und Risiken der bildungspraktischen Nutzung von (generativer) KI zu verstehen und in didaktische Entscheidungen mit aufzunehmen. Das gilt für den bewussten didaktischen Einsatz von KI durch Lehrende ebenso wie für den kaum kontrollierbaren eigenständigen Umgang mit KI durch Lernende. KI verspricht für den Bildungsbereich sowohl Entlastung für Lehrende als auch Personalisierung für Lernende. KI wird diskutiert als „Lern-/Study-Buddy“ oder Impulsgeber etwa für Kreativität. Parallel dazu mehren sich die Erwartungen und Forderungen an Bildungseinrichtungen, KI-Kompetenzen zu fördern und Menschen auf eine von KI geprägte Arbeitswelt und Gesellschaft vorzubereiten. Flankierend dazu wird vor ethischen Herausforderungen und Datenschutzproblemen gewarnt. Welche genuin didaktischen Aufgaben resultieren daraus für die Bildungskontexte Schule, Hochschule, Weiterbildung und Berufsbildung? Welche normativen, theoretischen, konzeptionellen und empirischen Fragen ergeben sich, welche (Teil-) Antworten kristallisieren sich für verschiedene Bildungsbereiche bereits heraus und was ist noch offen?

Die möglichen Fragen, die sich für die Allgemeine Didaktik sowie für alle fachübergreifend (und in diesem Sinne allgemein) agierenden Didaktiken infolge von KI ergeben, sind weitläufig. Wir möchten mit diesem Call eine Orientierung bieten, indem wir drei Themencluster mit exemplarisch zu verstehenden

Fragen bestimmen, die zur Einreichung von theoretischen, empirischen oder konzeptionellen Beiträgen sowie Beiträgen mit Literaturstudien einladen:

Themencluster Kompetenzentwicklung:

- Welche (neuen) Kompetenzen sind in Schule, Hochschule, Weiterbildung oder Berufsbildung zu fördern angesichts der KI-Entwicklung und deren gesellschaftlichen Folgen?
- Welche curricularen, methodischen und prüfungsbezogenen Herausforderungen ergeben sich mit der fortschreitenden Digitalisierung unter dem neuen Einfluss von KI?
- Welchen Beitrag kann KI zur individuellen Kompetenzentwicklung leisten?
- Welche potenziellen Kompetenzverluste können der Einsatz von KI und die Delegation bislang menschlicher Aktivitäten auf KI verursachen und wie ist damit umzugehen?

Themencluster soziale Beziehungen:

- Wie verändert sich das Beziehungsgeflecht von Lehrenden und Lernenden, wenn KI zunehmend zum (selbstverständlichen) Akteur in der Bildung wird?
- Welche sozialen Implikationen (digital divide, Inklusion, Exklusion) hat der Einsatz von KI in Bildungseinrichtungen?
- Wie kann KI neue Freiräume für den Aufbau und die Pflege sozialer Beziehungen schaffen und/oder Entlastung für mehr Förderung sozialer Eingebundenheit bringen?
- Welche potenziellen Sozialverluste kann der intendierte wie auch ungewollte Einsatz von KI bewirken und wie lässt sich dem didaktisch begegnen?

Themencluster Autonomie/Handlungsfähigkeit:

- Welche (neuen) Bildungschancen eröffnet KI im Sinne einer Förderung von mehr Autonomie bzw. Handlungsfähigkeit?
- Wie lässt sich Unterricht/Lehre mit KI gestalten, um die Handlungsmöglichkeiten von Lernenden (im Sinne klassischer Bildungsziele) zu erweitern?
- Wie lassen sich Transparenz und Vertrauenswürdigkeit von KI in Bildungseinrichtungen herstellen und/oder erhöhen?
- Welche potenziellen Kontrollverluste können der Einsatz von KI und die Delegation bislang menschlicher Aktivitäten auf KI verursachen und wie ist damit umzugehen?

Das Journal für Allgemeine Didaktik

Das „Journal für Allgemeine Didaktik“ (JfAD) ist ein Periodikum mit double-blind Peer-Review-Verfahren und versteht sich als ein wissenschaftliches Forum zur Verankerung und Weiterentwicklung der Allgemeinen Didaktik im Austausch mit Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften, Fachwissenschaften sowie Fachdidaktiken. Hierbei sind die Lehrer:innenbildung, die Erwachsenenbildung sowie die Hochschulbildung und -didaktik besonders im Blick. Als Periodikum ist das JfAD methodenübergreifend, interdisziplinär sowie international ausgerichtet. Veröffentlichte werden empirische, theoretisch-konzeptionelle, historische, diskursive Originalbeiträge in deutscher und englischer Sprache. Das JfAD erscheint im open access im Klinkhardt Verlag.

Kontakt und Einreichung

Manuskripte werden als Word-Datei (E-Mail-Anhang) bis zum 15.02.2025 an die geschäftsführende Herausgeberin erbeten:

Prof. Dr. Ilona Esslinger-Hinz

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Institut für Erziehungswissenschaft / Institute for Educational Sciences

Keplerstraße 87

69120 Heidelberg

E-Mail: JfAD@ph-heidelberg.de

Bitte nutzen Sie diese E-Mailadresse auch für Rückfragen.

Manuskriptrichtlinien und weitere Informationen

Weitere Informationen zum aktuellen CfP, die Manuskriptrichtlinien, Angaben zu den Herausgebenden, Informationen zu den Themenschwerpunkten der kommenden Jahre erhalten Sie auf der Homepage des JfAD:

<https://www.klinkhardt.de/jfad/>

Journal für Allgemeine Didaktik (JfAD)

Jg. 12 | Oktober 2024

Editorial

Thementeil

- 01 Das Konstrukt körperbezogener Selbstbestimmung
- 02 Organisierte Unterrichtskörper im schulischen Computerraum – Neuordnungen von Körpern im Spiegel von Digitalität
- 03 Der Körper im Religionsunterricht – Religionspädagogische Vergewisserungen in systematisierender Absicht
- 04 Social Presence: Der Schlüssel zu effektiverem Lernen in der virtuellen Präsenzlehre? – Überlegungen zur virtuellen Körperlichkeit in digitalen Lehr- und Lernsettings
- 05 Bewegte Hochschullehre curricular verankern – Eine prä-experimentelle Evaluationsstudie
- 06 Essalltag und Ernährungsweisen von Studierenden zwischen Online- und Präsenzlehre und die Bedeutung für Lernprozesse im Studium

Kontrovers

- 07 Von korporealen Phantasmen und ableistischen Bildungsutopien – Ein kritischer Essay zur hochschuldidaktischen Forschung über Körperlichkeit

Allgemeiner Teil

- 08 The complexity of the lesson planning task: Consequences for student teacher education

Rezensionen

- 09 Sammelrezension zum Schwerpunktthema

Call for Papers 2025

978-3-7815-2664-8



9 783781 526648

ISSN 2943-906X

Journal für Allgemeine Didaktik (JfAD) Jg. 12-2024