

Xavier, Charlotte

Das Konstrukt körperbezogene Selbstbestimmung

Journal für allgemeine Didaktik : JfAD 12 (2024) 12, S. 15-36



Quellenangabe/ Reference:

Xavier, Charlotte: Das Konstrukt körperbezogene Selbstbestimmung - In: Journal für allgemeine Didaktik : JfAD 12 (2024) 12, S. 15-36 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-317812 - DOI: 10.25656/01:31781; 10.35468/jfad-12-2024-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-317812>

<https://doi.org/10.25656/01:31781>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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



Kontakt / Contact:

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

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 (Schmidtko, 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 Körperverdrängung, 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, objektivierter 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	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	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).

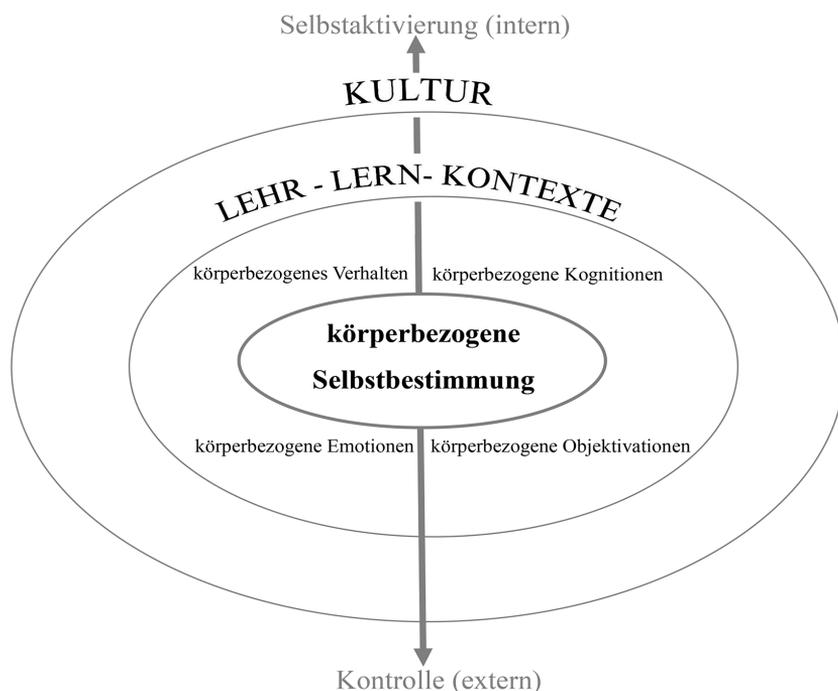


Abb. 1: Konstrukt körperbezogene Selbstbestimmung (eigene Abbildung)

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 Röhrich 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 Röhrich 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 (Röhrich et al., 2005). Die körperbezogene Wahrnehmung des „Außen“ steht hierbei im Fokus. Die körperbezogenen Emotionen, Röhrich 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., Ditrlich, 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>
- Röhrich, 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