

WERKSTATTBERICHT > PRACTICE REPORT

Tanzvermittlung digital: Eine Notlösung mit Zukunft?

Uta Czynnick-Leber, Lukas Janczik

Schlüsselwörter Tanzvermittlung, Online-Semester, E-Portfolios, Tutorial, Lernvideos

ZUSAMMENFASSUNG

In den von der Pandemie betroffenen SoSe 2020 und WiSe 2020/21 wurde die Tanzausbildung in den Sportlehramtsstudiengängen an der Universität Bielefeld online durchgeführt und auch die Prüfungen per Video abgenommen. Der vorliegende Beitrag fokussiert den Einfluss einer digitalen Tanzvermittlungsform auf das künstlerische Prüfungsprodukt. Die Reflexionen vollziehen sich auf Basis der Erfahrungen aus neun verpflichtenden Grundkursen *Bewegung und Musik*, zwei weiterführenden Wahlpflichtkursen *Tanz* sowie dem interdisziplinären Projektseminar *Crossover*. Es zeigt sich, dass der Lenkungsgrad der Vermittlungsform Einfluss auf die Prüfungsergebnisse hat. Während die Arbeit mit vorproduzierten Lernvideos als erfolgreich bezeichnet werden kann, hat die Öffnung im Gestaltungsprozess zu einer zum Teil unreflektierten Ausgestaltung der Prüfungsvideos geführt. Dabei scheint die eigene Recherche der Studierenden nach Tanz Tutorials sowie die Selbstverständlichkeit, sich im Alltag medial zu präsentieren, die abschließende Bewegungsgestaltung beeinflusst zu haben. In Interviews wurde der Frage nachgegangen, welche Funktionen das E-Portfolio im Rahmen des interdisziplinären Projektseminars hinsichtlich der Prüfungsvorbereitung und des künstlerischen Produkts eingenommen hat. Insgesamt lassen die Reflexionen erkennen, dass das Spannungsfeld zwischen Lenkung und Freiheit auch – oder besonders – in Bezug auf digitale Lehrmedien bedeutsam ist.

1. EINLEITUNG

In den von der Pandemie betroffenen SoSe 2020 und WiSe 2020/21 wurde die Tanzausbildung in den Sportlehramtsstudiengängen an der Universität Bielefeld online durchgeführt und auch die Prüfungen per Video abgenommen.

Die Prüfungsergebnisse sind im Vergleich zwischen den Grundkursen und den weiterführenden Veranstaltungen im Bereich Tanz sehr unterschiedlich ausgefallen. Dies für uns Dozierende etwas überraschende Resultat nehmen wir als Anlass, mit dem vorliegenden Beitrag einen fokussierten Blick auf den Einfluss einer digitalen Tanzvermittlungsform auf das künstlerische Prüfungsprodukt zu werfen. Interessant erscheint uns hierbei insbesondere der Aspekt, inwiefern das jeweils eingesetzte Medium das prozess- und produktorientierte Arbeiten lenkt. Im Anschluss an diese Reflexionen beleuchten wir die Möglichkeit, dem Spannungsfeld zwischen Freiheit und Lenkung durch den Einsatz des digitalen Mediums E-Portfolio¹ zu begegnen, wie es in der Veranstaltung *Crossover* durchgeführt wurde.

Unsere Reflexionen vollziehen sich auf Basis der Erfahrungen aus neun verpflichtenden Grundkursen *Bewegung und Musik*, zwei weiterführenden Wahlpflichtkursen *Tanz* sowie dem interdisziplinären Projektseminar *Crossover*.

2. ARBEITEN MIT VORPRODUZIERTEN LERNVIDEOS FÜR EINEN GELENKTEN GESTALTUNGSPROZESS

Innerhalb der Veranstaltung *Bewegung und Musik* wird eine festgelegte Choreographie vermittelt, die von den Studierenden übernommen und in einer interpretierten Form wiedergegeben werden soll. Ein Ziel der Veranstaltung ist die Erweiterung des Bewegungsrepertoires durch das Nachgestalten von Bewegungen. In den beiden von der Pandemie betroffenen Semestern wurde den Studierenden eine Choreographie über Lernvideos vermittelt. Dabei wurden einzelne Bewegungssequenzen vorbereitet und den Studierenden im Lernraum² in zwei Versionen zur Verfügung gestellt: Zum einen

¹ Für eine nähere Erläuterung des Instruments E-Portfolio und dessen Ausgestaltung vgl. S. 46.

² Der Lernraum ist eine Eigenentwicklung der Universität Bielefeld auf Basis von Microsoft SharePoint. Diese Lernplattform steht Lehrenden und Studierenden einer Veranstaltung zur Verfügung und bietet u.a. die Möglichkeit, Videos in einem entsprechenden Ordner hochzuladen.



Abb. 2 Prüfungsvideo: <https://youtu.be/QwMfBBhvPL8>

ohne Musik nur über Zählzeiten (ZZ), zum anderen mit Musik³. Die anleitende Person tanzte vor einem Spiegel, so dass sie in ihren Ausführungen von vorne und von hinten gesehen werden konnte. Abschließend erstellten die Studierenden jeweils ein Prüfungsvideo und wurden dazu aufgefordert, dies an ungewöhnlichen Orten zu drehen (siehe Abb. 1), um ein abwechslungsreiches gemeinsames Video erstellen zu können. Die Prüfungsergebnisse sind sehr gut ausgefallen. Zu fragen ist, ob und inwieweit sich dieser für uns etwas überraschende Erfolg dieser Notlösung durch den Einsatz der vorproduzierten Lernvideos erklären lässt. Die Studierenden selbst benennen rückblickend drei aufschlussreiche Hauptvorteile der Vermittlungsform:

„Man kann erstmal für sich üben, ohne beobachtet zu werden.“

Dieser rückblickend betrachtete Vorteil entspricht den in tanzpädagogischen Kontexten durchgeführten Studien insofern, dass in diesen Hemmungen bei Sportstudierenden im Tanz insbesondere im Beobachtet-Werden aufgezeigt werden können (Czynnick-Leber, 2019; Freytag, 2011), die sich durch das Präsentieren per Video noch steigern können (Rudi et al., 2019; Zühlke & Steinberg, 2020).

In einem direkten Zusammenhang ist auch der zweite genannte Vorteil zu werten:

„Man kann die Sequenzen eigenständig üben, dadurch können Hemmungen gar nicht erst aufkommen.“

Sich in einem geschützten Raum ohne die Anwesenheit anderer Mittanzender und Dozent*innen in einer für die meisten fremden Bewegungsform ausprobieren zu können, scheint anfängliche Hemmungen, und damit ein Body Shaming, zumindest minimiert zu haben. Denn insbesondere „bei der Produktion eigener Videos zeigt sich ein gesteigerter Zeige- und Beobachtungszwang.“ (Zühlke & Steinberg, 2020, S. 88) Und auch der dritte von den Studierenden genannte Vorteil knüpft an die bisherigen Argumente an:

„Man kann sein eigenes Lerntempo bestimmen.“

Die Flüchtigkeit des Tanzes wird durch das digitale Vermittlungsformat aufgehoben. Mögliche Schwierigkeiten mit den Bewegungssequenzen können durch ein individuelles Lerntempo ausgeglichen werden. Dies könnte – in Anbetracht der guten Ergebnisse – zu einer größeren Eigenverantwortlichkeit und eventuell zu häufigerem Üben geführt haben.

³ Bei einer Umfrage „Übst Du eher mit ZZ oder mit Musik?“ stellte sich heraus, dass sich die meisten Studierenden zunächst an den ZZ orientieren und in einem zweiten Schritt an der Musik. Im weiteren Verlauf des Semesters und mit immer mehr aneinander geschalteten Sequenzen begannen die Studierenden darüber hinaus, sich in ihren Einsätzen an bestimmten Wörtern zu orientieren.

Der gelenkte Gestaltungsprozess durch vorproduzierte Videos ist im Sinne eines Nachgestaltens zumindest im Hinblick auf die Erweiterung des Bewegungsrepertoires der Studierenden als gelungen zu bezeichnen.

3. ARBEITEN MIT TUTORIALS FÜR EINEN KÜNSTLERISCH-PRAKTISCHEN GESTALTUNGSPROZESS

Im Gegensatz zu den Prüfungen in den Grundkursen sind die Arbeitsergebnisse in den aufbauenden Veranstaltungen *Tanz* in ihrer Ausgestaltung äußerst heterogen ausgefallen. Betrachtet man die sehr unterschiedlichen Ansätze und Qualitäten der Prüfungsvideos, stellt sich die Frage nach der Ursache für deren Differenz. Im direkten Vergleich mit den unter 2. beschriebenen Kursen führt der Blick zunächst auf die in diesen Veranstaltungen deutlich weniger gelenkte Tanzvermittlungsform. Das methodische Vorgehen unterscheidet sich von den Basiskursen grundsätzlich insofern, dass anstelle der Vermittlung normierter Fertigkeiten mit den Studierenden explorativ zur Entwicklung eigener Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten gearbeitet wird. Ein Ziel der Veranstaltung ist somit das Sammeln neuer Bewegungserfahrungen und -möglichkeiten, um das *individuelle* Bewegungsrepertoire für sich anschließende Gestaltungsprozesse und -produkte zu erweitern (Neuber, 2006). Konkret wurden den Studierenden drei verschiedene, aufeinander aufbauende, Aneignungsformen angeboten: (Unkonventionelle) Bewegungsaufgaben in Anlehnung an Neuber (2009), Arbeiten mit der digitalen Webapplikation Calypso⁴ sowie vorgegebene Tanz Tutorials. Darüber hinaus erfolgte eine Animation der Studierenden zu einer eigenständigen Recherche nach weiteren Tutorials. Eine digitale Tanzvermittlung schien uns Dozierenden neue Erfahrungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsräume auch dahingehend zu öffnen, ungewohnte Umgangsweisen mit dem eigenen Körper zu entwickeln, die in einem analogen Format nur schwer umsetzbar sind. Nahezu alle Studierende nutzen in ihren Prüfungsvideos Elemente aus den Umsetzungen der Bewegungsaufgaben, Tools und Tanztechniken, die während des Semesters begleitend entwickelt wurden. Überdies hat ein Großteil der Studierenden die begleitende Kamera als gelungenes Hilfsmittel für vielseitige Perspektivaufnahmen,

⁴ Calypso ist ein Praxistool für Lehrer*innen und Tanzvermittler*innen, die Tanzprojekte an Schulen bringen wollen (Boekman).

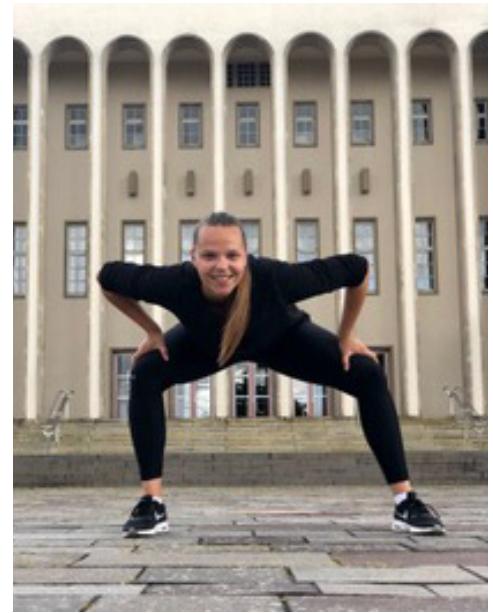


Abb. 1 Umsetzung der Choreographie an ungewöhnlichen Orten

Fokussierungsmöglichkeiten auf Mimik und Gestik und auch die Option des Sich-Filmen-Lassens an außergewöhnlichen Orten genutzt. Ein aus unserer Sicht äußerst gelungenes Beispiel zum Oberthema *Kontakt* (WiSe 20/21) ist das Prüfungs-video einer Studentin, die das gewählte Unterthema *Kontakt(ver)suche* in ihrem Prüfungs-video umsetzt (siehe Abb.2).

Woran machen wir nun die Differenzen in der Ausgestaltung der Prüfungs-videos fest? Oder genauer gefragt, worauf bezieht sich unsere Überraschtheit? Denn vielseitige und unterschiedliche Umsetzungen sind ja durch das entwickelte individuelle Bewegungsrepertoire erwünscht und finden sich auch im analogen Prüfungsformat. Bei genauerer Betrachtung beziehen sich unsere Irritationen auf einzelne Videosequenzen, die in unseren Augen eher einer medial-körperlichen

Selbstinszenierung entsprechen denn einer Tanzprüfung im Kontext Hochschule.

So glauben wir zu erkennen, dass bei einigen Studentinnen die Suche nach (neuen) Ausdrucksformen zu ästhetischen Inszenierungen geführt hat, die eine „visuelle Selbstoptimierung“ (Jörissen et al. 2020, S. 61) entlang gesellschaftlich akzeptierter (Schönheits-) Normen erkennen lassen und zum Teil zu sexuell konnotierten Bewegungssequenzen geführt haben.

Diesem Gedankengang folgend schließt sich die Frage an, zu welchem Zeitpunkt der Gestaltungsbiographie es zu diesem Bruch kommen konnte. Da der Gestaltungsprozess während des Semesters begleitet wurde, sehen wir mögliche Ursachen eher in der letzten choreographischen Phase der Prüfung. Denn erst im abschließenden Video fügen einige Studentinnen den bis dahin entwickelten Sequenzen jene hinzu, die eine sexuelle Tönung aufweisen. Für diese Hinzunahme könnten aus unserer Sicht zwei Beweggründe sprechen.

» (Rück-)Griff auf digitale soziale Netzwerkplattformen

Die Studierenden haben bei ihrer eigenen Recherche auf jene Tanz Tutorials (zurück) gegriffen und als Anregung für ihren Gestaltungsprozess genutzt, die ihnen aus ihrem Alltag vertraut sind. Dies war für uns vorhersehbar und durchaus erwünscht, denn die

Pandemie hat ein vielfältiges digitales Tanzvermittlungsangebot hervorgebracht. Darüber hinaus hat Tanz als „mediatisiertes popkulturelles Produkt und Ereignis“ (Klinge, 2019, S. 63) in der Lebenswelt von Jugendlichen schon seit Längerem einen Platz gefunden. Dabei haben „digitale soziale Netzwerkplattformen wie Instagram, Snapchat und TikTok [...] ästhetische und künstlerische Praktiken erheblich transformiert“ (Jörissen et al., 2020, S. 61). Ein weiterer Beleg findet sich in den Studien im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung, die zum einen aufzeigen, dass „Jugendliche [...] vor allem die kulturell-ästhetische Dimension der Digitalisierung [interessiert]“ (Rat für kulturelle Bildung, 2019 a, S. 15). Zum anderen weisen sie Youtube als einen „digitalen Kulturort“ von Jugendlichen aus (Rat für kulturelle Bildung, 2019 b, S. 7). Genau dieses breite Angebot könnte nun aber zu eben jenem Rückgriff auf bereits vertraute Videoclips geführt und eine Weiterentwicklung individuell körperlicher Ausdrucksformen gebremst haben. Denn die Popularität und Nutzung digitaler sozialer Netzwerkplattformen bildet schon bei Jugendlichen ein spezifisches Tanzverständnis aus (Rudi et al., 2019).

» **Druck einer Selbstinszenierung**

Eng geknüpft an diese medial ästhetische Lebenswelt ist die Selbstverständlichkeit der Studierenden, sich selbst medial zu präsentieren. Die Unbestimmtheit im Gestaltungsprozess könnte bei einigen weiblichen Studierenden dazu geführt haben, sich sozial zu positionieren, indem das Video als Kommunikationsmedium für Selbstinszenierungen und als Plattform für Schönheitshandeln genutzt wurde (Degele, 2013). Die ausdrückend-expressive Dimension der Bewegung (Klinge & Schütte, 2013) orientiert sich bei diesen Studentinnen an (medialen) Vorbildern, so dass gestaltete Bewegungen weniger das Ergebnis (selbst)reflexiver Auseinandersetzungen mit eigenen Themen und Erfahrungen sind (Klinge & Schütte, 2013), sondern sich vielmehr auch hier wieder das bereits herausgebildete Bild von Tanz offenbart (Rudi et al., 2019).

Ob diese überraschende Wende zum Ende der Veranstaltung durch die eigene Recherche der Studierenden nach Tutorials beeinflusst wurde, lässt sich ohne weitere Evaluierungen nur schwer beantworten. Fest steht allerdings, dass durch die fehlenden motorischen Auseinandersetzungen mit einem Thema der Einfluss des digitalen Mediums zu einer zum Teil unreflektierten Ausgestaltung der Prüfungsvideos geführt hat. Insgesamt verdeutlichen die Videos, dass zu der im Sport grundsätzlich vorhandenen „körperlichen Exponiertheit“ (Miethling & Krieger, 2004, S. 227) durch das gewählte Prüfungsformat eine „mediale Exponiertheit“ hinzukommt (Jörissen et al., 2020, S. 67).

4. ARBEITEN MIT E-PORTFOLIOS FÜR EINEN KÜNSTLERISCH-PRAKTISCHEN UND REFLEKTIERTEN GESTALTUNGSPROZESS

Auch die Prüfungsergebnisse in dem fächerverbindenden Seminar *Crossover* sind sehr heterogen ausgefallen. Dies veranlasste uns auch hier, den Zusammenhang zwischen dem im Seminar genutzten Medium E-Portfolio und der individuellen Prüfungsgestaltung näher zu betrachten.

Das fächerverbindende Projektseminar *Crossover* verbindet Aspekte von Bewegung sowie musikalische und künstlerische Elemente in performativen Auseinandersetzungen. Im Zuge des Seminars werden die Studierenden auf eine Abschlussprüfung vorbereitet, die aus einer Kleingruppenperformance mit dazugehöriger Reflexion besteht. Methodisch orientiert sich die Seminargestaltung an dem Konzept der ästhetischen Forschung, in welchem sich

„ästhetisches Handeln, vorwissenschaftliche Erfahrungen und wissenschaftliches Denken auf immer andere Weisen miteinander verbinden und sich so immer neue und andere Zugänge zur Welt, zu sich selbst wie zum anderen Menschen eröffnen.“
(Kämpf-Jansen, 2012, S. 7)

Als Ausgangspunkt des Forschungsprozesses diente auch den Studierenden dieser Veranstaltung das Thema *Kontakt*, welches facettenreich im Sinne des Konzepts individuell

bearbeitet wurde. Seminarbegleitend führten die Studierenden E-Portfolios, die neben einer freien Dokumentation und Reflexion des Prozesses auch die Bearbeitungen von wöchentlichen Portfolioimpulsen enthielten. Diese zielten unter anderem sowohl auf eine thematische Auseinandersetzung als auch auf die Erprobung und Reflexion künstlerischer Praktiken ab. Auf diesem Weg versuchten wir den Prozess zu lenken und den Studierenden Anknüpfungspunkte für die Prüfungsgestaltung zu eröffnen.

Das Instrument E-Portfolio beinhaltet digitale Sammlungen von beispielsweise „Schreibproben, Fotos, Videos, Forschungsarbeiten, Projekten, Anmerkungen von Mentoren und Peers und/oder reflektierendes Denken. Der Schlüsselaspekt eines E-Portfolios ist die Reflexion der Dokumente, z.B. warum sie ausgewählt wurden und was die Studierenden aus dem Prozess der Entwicklung Ihres E-Portfolios gelernt haben.“ (Barret, 2010, S. 6; übers. L.J.)

Besonders in unserem Kontext erschien die Arbeit mit E-Portfolios aufgrund dieser möglichen Medienvielfalt eine gewinnbringende Möglichkeit, um beispielsweise musikalische, performative und Bewegungselemente zu dokumentieren. Zudem ergab sich so die Möglichkeit, trotz der pandemischen Situation, auf einfachem Wege Aspekte aus den Portfolios zu teilen und diese als Gesprächsanlass – im Sinne einer „Verlebendigung des Toten Materials im Gespräch“ (Häcker, 2010) – zu nutzen. Somit konnten wir Anregungen zu Aspekten geben und fortlaufend die Prozesse transparent begleiten. Die Inhalte der individuellen Portfolios wurden auf diese Weise – so unser Eindruck – stets reflektiert. In unseren Vorüberlegungen verstanden wir das im Seminar angestrebte Portfolio nach Häcker (2017, S. 34) als „Projektportfolio“, welches neben dem Fokus auf der Prozesshaftigkeit der Entwicklung auch eine Produktorientierung im Hinblick auf Grundlagen für die Prüfung innehatte. Den Studierenden sollten die Bearbeitungen der Impulse und die daraus resultierenden weiterführenden Überlegungen einen Startpunkt für die Prüfungsvorbereitung bieten. Auch mit dem Hintergrund, dass Aspekte des E-Portfolios – sei es durch eine konkrete Adaption eines Bearbeitungsproduktes oder einer Arbeitsweise bzw. thematischer Auseinandersetzung – in die Prüfung mit einfließen. Folglich sollte das Portfolio⁵ die Schnittstelle bzw. den Übertrag zwischen Seminarinhalten und Prüfungsgestaltung bilden. Wir erhofften uns somit, dass die begleiteten und reflektierten Ansätze aus den Portfolios in die Prüfungsgestaltung überführt

⁵ Durch die von uns gegebenen Impulse wurde die Einbettung der verschiedenen Medien Schrift, Bild, Musik und Video angeregt und gefordert, sodass die Portfolios eine große mediale Vielfalt aufwiesen.



Abb. 3 Screenshots aus Prüfungsvideo Crossover

werden.

Um die Umsetzung der Überlegungen zu evaluieren, führten wir Interviews durch, in denen wir der Frage nachgingen, welche Funktionen das E-Portfolio im Rahmen des Seminars hinsichtlich der Prüfungsvorbereitung und somit des künstlerischen Produkts eingenommen hat. Um erste Erkenntnisse zu sammeln, interviewten wir zunächst einmal drei Studierende einer Prüfungsgruppe nach dem Prinzip des Portfolio-Stimulated Recall-Interviews⁶ (Janczik & Voit, 2020). Bei der Auswertung wird deutlich, dass die individuellen Portfolios im Hinblick auf die Prüfung mehrere Funktionen einnahmen. Anja⁷ gab an, dass sie mit den Gruppenmitgliedern ihr Portfolio verglichen habe, um

„einen Punkt zu finden, der uns miteinander verbindet. Wo wir Gemeinsamkeiten haben und darüber hinaus sind wir da noch weitergegangen und haben dann irgendwann diesen Punkt, der uns verbindet, nochmal neu aufgegriffen.“

Folglich diente das E-Portfolio als Grundlage des Vergleichs zum Aufdecken von Gemeinsamkeiten, welche nachfolgend für die Weiterarbeit aufgegrif-

fen wurden. Die Inhalte der Portfolios wurden somit nutzbar für die Prüfungsgestaltung gemacht. Anja differenziert weiter, dass sich diese Vergleiche auf Dokumentationen über Erfahrungen mit dem Semesterthema *Kontakt* bezogen („erstmal angeguckt haben, was sind unsere ästhetischen Erfahrungen oder generell Erfahrungen mit Kontakt“). Zudem stellt sie heraus, dass hierbei sowohl ein Austausch über Produkte als auch eine Reflexion über die individuellen Wege im Umgang mit dem Semesterthema stattfand. Dementsprechend wurden zuerst thematische Inhalte für die Weiterarbeit herangezogen. Darüber hinaus wird auch deutlich, dass das Portfolio Transparenz über die Erprobung künstlerischer Praktiken lieferte, welche im Zuge der Prüfungsvorbereitung dadurch adaptiert werden konnten. Anjas Gruppenmitglied Tamara stellt zudem heraus, dass neben den thematischen und künstlerisch-praktischen Auseinandersetzungen das Portfolio auch einen Nachvollzug der methodischen Arbeitsweise ermöglicht hat, welche nachfolgend für die Prüfungsgestaltung genutzt werden konnte:

„Aber ich meine, durch dieses Portfolio, was ich hier gemacht hab, weiß ich ja nun einfach, (-) worauf das Ganze vielleicht hinauslaufen soll. Wie man sich einfach mit diesem Thema (-) oder mit einem Thema einfach auseinandersetzen kann.“

Der dritte Interviewpartner Julian gibt ergänzend an, dass die Gruppe zur Prüfungsvorbereitung neben den Einzelportfolios ein Gruppenportfolio führte, welches die Gruppenmitglieder kollaborativ bearbeiteten. In seinen weiteren Darstellungen kommt eine weitere Funktion des E-Portfolios hinsichtlich der Prüfungsgestaltung zum Tragen. Er führt aus, dass es Momente gab, in denen er gedacht hat:

„Ah, da ist ja auch ein Aspekt, den hab ich in meinem ursprünglichen Portfolio. Der könnte jetzt hier passen.“

und diesen in die performative Arbeit mit einfließen ließ. Das E-Portfolio diente dementsprechend als Grundlage für Rückbezüge, die in die Prüfung einfließen. Zusammenfassend werden verschiedene Funktionen in den Interviews angesprochen, die unterschiedliche Ebenen tangieren. Das E-Portfolio diente als Grundlage für den Nachvollzug, Vergleich und Rückbezug von Arbeitsweisen (künstlerisch-praktisch & methodisch) und thematischen Auseinandersetzungen und der daraus resultierenden Weiterarbeit und Adaption hinsichtlich des künstlerischen Produkts. Wir können also schlussfolgern, dass reflektierte Aspekte des E-Portfolios und somit auch Anregungen unsererseits in die Prüfungsgestaltung dieser Prüfungsgruppe übernommen wurden. Zudem lassen sich sowohl in Bezug auf Gestaltungsprinzipien als auch auf inhaltlicher Ebene Aspekte aus den Portfolios in dem sehr guten Prüfungsprodukt wiederfinden. Weiterführend streben wir an, auch Teilnehmer*innen zu interviewen, deren Prüfung

⁶ „Das Portfolio wurde in den Interviews nach der Methode des Stimulated Recall [...] als Stimulus genutzt, um über die Gedanken [...] bei der Bearbeitung der Portfolioimpulse zu sprechen. Während des Interviews wurde eine Kamera auf das Portfolio gerichtet, um Gesprächsanlässe im Anschluss an das Interview nachvollziehen zu können“ (Janczik & Voit, 2020, S. 133f.). Da sich das Interview auf ein E-Portfolio bezog, richteten wir keine Kamera darauf, sondern filmten beim Gespräch den Bildschirm, auf dem das Portfolio geteilt wurde, mit.

⁷ Die Namen der Interviewpartner*innen wurden geändert.

im Ergebnis weniger gut ausgefallen ist, um auch hier den Stellenwert der einzelnen Portfolios für die Prüfungsgestaltung zu rekonstruieren. Denn schon allein durch die Seminar-Evaluation lässt sich vermuten, dass das Instrument Portfolio sehr unterschiedlich wahrgenommen wurde und von den Studierenden teilweise mehr Lenkung gewünscht wurde. Dies spiegelt sich auch auf dem unterschiedlichen künstlerischen Niveau der Prüfungsvideos.

5. FAZIT: WAS BLEIBT?

Unsere Reflexionen lassen erkennen, dass es durch den Einsatz digitaler Medien dann zu einer bereichernden Erweiterung des Möglichkeitsraumes künstlerischer Praxis kommen kann, wenn dieser bewusst und reflektiert genutzt wird. Erhebt man den Anspruch, über eine Übertragung festgelegter Bewegungsfolgen vom Analogen ins Digitale hinaus neue Erfahrungs-, Wahrnehmungs- und Handlungsräume zu initiieren, stellen sich für die Ausgestaltung zukünftiger universitärer Lehrveranstaltung aus unserer Sicht insbesondere vier Anforderungen:

1. *Lenkung durch festgelegte Inhalte und Qualitätskriterien.* Den Studierenden sollte trotz des Wunsches nach Offenheit in künstlerischen Prozessen, durch einen Korpus an festgelegten (prüfungsrelevanten) Inhalten Orientierung und Transparenz ermöglicht werden. Dies scheint in digitalen Settings nochmals relevanter, da die Prozesse der Studierenden weniger unmittelbar scheinen und somit (Nach)Justierungen schwerer vollzogen werden können. Des Weiteren ist bei der Nutzung von Anschauungsmaterial die gemeinsame Entwicklung und Festlegung von Qualitätskriterien zur Beurteilung der tänzerischen Leitbilder sinnvoll. Die selektierte und reflektierte Übernahme vorhandener Tutorials kann dann als Ergänzung zu einer motorischen Auseinandersetzung in Präsenz genutzt werden.
2. *Reflexion der leiblichen Erfahrungen.* Die leiblichen Erfahrungen der Studierenden sollten verbal oder schriftlich aufbereitet und somit für Selbstbildungsprozesse geöffnet werden. Dies impliziert auch die individuelle und kollektive Bewusstwerdung „subkulturell konnotierter Kreativprozesse“ (Jörissen et al., 2020, S. 69) und kann ein bereits geprägtes Tanzverständnis irritieren und ggf. erweitern.
3. *Reflexion des Anleitungsprozesses.* Die Ausgestaltung digitaler Lehrformate bedeutet auch für uns Lehrende, unsere Vermittlungsarbeit – insbesondere mit Blick auf die Lehramtsausbildung – stets kritisch zu hinterfragen. Denn unsere Reflexionen zeigen eben auch auf, dass wir pädagogisch und didaktisch noch nicht ausreichend vorbereitet waren und uns ein „übergreifendes Verständnis der Bedeutung, Komplexität und Globalität von Digitalisierung“ fehlte (Jörissen et al., 2020, S. 74).
4. *Reflexion der Begleitung.* Aufgrund der physischen Distanz und der fehlenden Unmittelbarkeit des Kontaktes zu den Studierenden in digitalen Settings erfordern digital begleitete künstlerische Prozesse andere Methoden der Begleitung als in analogen Formaten (vgl. 1.). Um die eigene Lehre diesbezüglich immer wieder auch in Frage zu stellen und zu beforschen, könnten beispielsweise Stimulated-Recall-Interviews in Feedbackgesprächen eingesetzt werden.

Dr. Uta Czarnick-Leber

ist seit 2011 Studienrätin im Hochschuldienst an der Universität Bielefeld, Abteilung Sportwissenschaft. Ihre Schwerpunkte in der Lehre liegen sowohl in der Lehramtsausbildung als auch in den außerschulischen Studiengängen der Abteilung. In der Forschung beschäftigt sie sich mit fachkulturellen und geschlechtsbezogenen Habitualisierungsprozessen von Sportstudierenden, Tanz mit männlichen Strafgefangenen sowie ästhetisch-künstlerischen Forschungsmethoden.
uta.leber@uni-bielefeld.de

Lukas Janczik

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bielefeld und Mitglied der dortigen musikpädagogischen Forschungsstelle. Ein besonderer Schwerpunkt seiner Arbeit liegt auf der Untersuchung von Sichtweisen von Schüler*innen auf Kompositionsprozesse mithilfe prozessbegleitend geführter Portfolios sowie der (Weiter-)Entwicklung von Portfolioimpulsen zur Begleitung von Gestaltungsprozessen.

Literatur

- Barret, H.C. (2010). Balancing the Two Faces of ePortfolios. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3 (1), 6-14. Zugriff am 01. Mai 2021 unter <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/161/102>
- Boekman, A., Hegenscheidt, H., Huhn, U., Patrizi, L. & Schulze, F. (n.d.). *Calypso – lässt die Schule tanzen*. Zugriff unter <https://calypso.tanzzeit-berlin.de/>
- Czynick-Leber, U. (2019). *Tanz in der Sportlehrkräfteausbildung. Habitualisierungen - Ambivalenzen - Widerstände* (Schriften zur Sportwissenschaft, 153). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Degele, N. (2004). *Sich schön machen. Zur Soziologie von Geschlecht und Schönheitshandeln*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freytag, V. (2011). „Zwischen Nullbock und Höhenflug“ - Eine explorative Studie zur Rekonstruktion von Themen innerhalb gestalterischer Prozesse im Tanz. Dissertation, Universität Paderborn.
- Häcker, T. (2017). Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherung an ein schwer fassbares Konzept. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 33-39). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Häcker, T. (2010, Dezember). *Eine Lösung sucht ihr Problem – Einführung in Grundgedanken der Portfolioidee*. Vortrag auf der Bielefelder Expert*innentagung „Portfolio in der LehrerInnenbildung“.
- Janczik, L. & Voit, J. (2020). Das Portfolio als Instrument musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Eine methodenkritische Exploration anhand von Fallanalysen aus der Unterrichtsreihe „Komponieren mit virtuellen Doppelgänger*innen“. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*.
- Jörissen, B., Schröder, M. K., & Carnap, A. (2020). Postdigitale Jugendkultur. Kernergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken. *Kulturelle Bildung*, 61. (S. 61-77). Münster: Waxmann.
- Kämpf-Jansen, H. (2012). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. (3. Auflage). Marburg: Tectum.
- Klinge, A. (2019). Spurensuche. In F. Jebe & E. Leibau (Hrsg.), *Alles immer smart. Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule* (S. 63-64). Essen: Rat für kulturelle Bildung
- Klinge, A., & Schütte, M. (2013). Gestalten und Gestaltung. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 597-621). Berlin: Springer Spektrum
- Miethling, W.D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht* (RETHESIS). Schorndorf: Hofmann.
- Neuber, N. (2009). *Kreative Bewegungserziehung. Bewegungstheater*. (3. Auflage) Aachen: Meyer & Meyer.
- Neuber, N. (2006). Zwischen Beliebigkeit und Dirigismus. Didaktische Anmerkungen zur ästhetischen Bewegungserziehung. *Sportunterricht*, 56 (9), 273-278.
- Neuber, N. (2000). *Kreativität und Bewegung. Grundlagen kreativer Bewegungserziehung und empirische Befunde* (Schriften der Deutschen Sporthochschule Köln, Band 45). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Rat für kulturelle Bildung (2019a). *Alles immer smart. Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule*. Zugriff unter: <https://www.rat-kulturelle-bildung.de/publikationen/denkschriften>
- Rat für kulturelle Bildung (2019b). *Jugend/Youtube/ Kulturelle Bildung*. Horizont 2019. Zugriff unter: <https://www.rat-kulturelle-bildung.de/publikationen/studien>
- Rudi, H., Zühlke, M., & Steinberg, C. (2019). Digitalität, Identität und Tanzvermittlung – Forschung zu bewegungsbezogenen medialen Praktiken in didaktischer Betrachtungsweise. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 60(2), 26-48.
- Zühlke, M. & Steinberg, C. (2020). Was passiert hier eigentlich mit den Smartphones? – Ein Pilotprojekt. In C. Theis, L. Trautmann, H. Rudi, M. Zühlke & T. Bindel (Hrsg.), *Bewegte Freizeiten als Referenzen institutioneller Bildung* -Tagungsband DGfE Sektion Sportpädagogik (S. 81-92). Baden-Baden: Academia Verlag.