Deutsche Sporthochschule Köln
German Sport University Cologne

3/21

ZEITSCHRIFT FÜR STUDIUM UND LEHRE IN DER SPORTWISSENSCHAFT

JOURNAL FOR STUDY AND TEACHING IN SPORT SCIENCE

THEMENHEFT: Digitalisierung in der Sportlehrer*innenbildung (Teil 1 von 2)

GASTHERAUSGEBERIN: Julia Mierau

03 | 2021 | ISSN 2625-5057

4. Jahrgang·Heft 3/2021

IMPRESSUM

Geschäftsführender Herausgeber
Prof. Dr. Jens Kleinert, Deutsche Sporthochschule Köln,
Psychologisches Institut, Abt. Gesundheit & Sozialpsychologie
Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln

Mitherausgeberinnen und Mitherausgeber
Prof. Dr. Katrien Fransen, University of Leuven/Belgien,
Departement of Movement Sciences
(Sektion Internationales)

Prof. Dr. Nils Neuber, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Sportwissenschaft (Sektion Bildungswissenschaft)

Prof. Dr. Nadja Schott, Universität Stuttgart,
Institut für Sport- und Bewegungswissenschaft
(Sektion Lebenswissenschaften)

Prof. Dr. Pamela Wicker, Universität Bielefeld,
Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft
(Sport und Gesellschaft)

Herausgebende Körperschaft
Deutsche Sporthochschule Köln,
vertreten durch den Rektor Prof. Dr. Heiko Strüder

Gastherausgeberin
Dr. Julia Mierau
Deutsche Sporthochschule Köln
Institut für Bewegungs- und Neurowissenschaft
Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln

Redaktionsmitarbeiterin
Lina Vanderliek
Deutsche Sporthochschule Köln
Institut für Bewegungs- und Neurowissenschaft
Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln

Hinweise für Autorinnen und Autoren
Die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung und Hinweise für Autorinnen und Autoren können unter www.dshs-koeln.de/zsls heruntergeladen werden.

Verlag
Das e-journal wird von der Deutschen Sporthochschule Köln herausgegeben. Der Internetauftritt der Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft (ZSLS) ist Teil der Webseiten der Deutschen Sporthochschule Köln. Es gilt das Impressum der Deutschen Sporthochschule Köln.

Layout/Gesamtherstellung
Sandra Bräutigam, Deutsche Sporthochschule Köln,
Stabsstelle Akademische Planung und Steuerung,
Abteilung Presse und Kommunikation,
Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln

ISSN
ISSN 2625-5057

Erscheinungsweise
halbjährlich

Bezugsbedingungen
Das kostenfreie Abonnement der ZSLS erfolgt nach Anmeldung und der Aufnahme in den Zeitschriftenverteiler.

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind über die Creative-Commons-Lizenzen CC BY 4.0 DE urheberrechtlich geschützt. Diese Lizenz erlaubt das Teilen und das Bearbeiten der Inhalte für beliebige Zwecke, unter der Bedingung, dass angemessene Urheber- und Rechteangaben gemacht werden, ein Link zur Lizenz beigefügt wird und angegeben wird, ob Änderungen vorgenommen wurden. Zudem dürfen keine weiteren Einschränkungen, in Form von zusätzlichen Klauseln oder technischen Verfahren, eingesetzt werden, die anderen rechtlich untersagt, was die Lizenz erlaubt. https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/

CC BY 4.0 DE

Inhalt

EDITORIAL 4

WERKSTATTBERICHTE › PRACTICE REPORTS

Alexandra Janetzko 6
Digitale Lehr-Lern-Praktiken und ihre Subjekte

Nicola Böhlke, Fabian Muhsal, Esther Serwe-Pandrick 12
Reflektierte Praxis als hochschuldidaktisches Prinzip: Zur Lehre mit digitalen Repräsentationen inklusiver Sport- und Bewegungspraxis

Sina Hinternesch, Jürgen Schwier, Miriam Seyda 19
Digitalisierung *meets* Internationalisierung. Blended-Learning im Praxissemester

Jana Bergmann, Anne-Christin Roth 26
Einsatz von Podcasts in der Sportlehrer*innenbildung

Jana Bergmann, Eike Matthias Meyer, Thomas Jaitner, Marcus Schmidt 32
Digitales kollaboratives Lernen in der fachpraktischen Ausbildung des Sportstudiums

Philipp Rosendahl, Ingo Wagner 38
360°-Videos zum Erlernen von Bewegungsmustern - eine Konzeptidee für den Einsatz als Lehr-Lernmedium

Uta Czyrnick-Leber, Lukas Janczik 43
Tanzvermittlung digital: Eine Notlösung mit Zukunft?

Armin Fabian, Julia Hapke, Andreas Lachner, Sven Waigel, Denise Röderer 50
Ein Lernvideo als Beispiel für gelungene Medienintegration im Sportunterricht im Rahmen eines Moduls zur Förderung digitalisierungsbezogenen Professionswissens

DISKUSSIONSBEITRAG

Antje Klinge, Nicola Przybylka 54
Digitalisierung in der Sportlehrer*innenbildung: alte Fragen neu gestellt. Zum Verhältnis von Fachlichkeit und Medien im Fach Sport

> *„Die zukunftsfähige Professionalisierung der Führungskräfte und des pädagogischen Personals ist einer der bedeutsamsten Faktoren für das aktuelle und künftige Lehren und Lernen in einer digital geprägten Welt, damit alle Lehrkräfte als Expertinnen und Experten für das „Lernen in einer Kultur der Digitalität" die sich stetig verändernden Anforderungen an Schule und Bildung bewältigen und mitgestalten können."*
>
> *Aus: Lehren und Lernen in der digitalen Welt (KMK, 2021)*

CC BY 4.0 DE

EDITORIAL

Digitalisierung in der Sportlehrer*innenbildung

Die Digitalisierung stellt das Lehren und Lernen an Schulen und Hochschulen vor neue Herausforderungen, die weit über rein technologische Aspekte hinausgehen. Forschung, Lehre und Unterricht werden durch die Entwicklung und Erprobung innovativer Lehr-Lernkonzepte, die die Chancen und Potentiale digitaler Medien für ein Lernen *mit*, *über* und *in* diesen ausnutzen, verändern und erweitern.

Im Bereich der Kompetenzentwicklung (angehender) Sportlehrer*innen muss daher in Aus-, Fort- und Weiterbildung neben der Vermittlung, Festigung und Erweiterung von Fachwissen und pädagogischen Wissen eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Themen Digitalisierung und Digitalität[1] stattfinden.

Für Sportlehrkräfte stellen digitalisierungsbezogenen Kompetenzen besondere und nicht mit anderen Fächern vergleichbare Herausforderungen dar. Dies liegt in der Besonderheit des Schulfaches Sport begründet, die sowohl inhaltlicher, räumlicher als auch methodisch-didaktischer Natur ist. Sportunterricht birgt eine einzigartige Körper- und Praxisorientierung, er findet in besonderen Unterrichtsorten statt und Konzepte der Bewegungserfahrung, des Bewegungslernens und der hohen sozialen Interaktivität bedürfen besonderer Fachdidaktik.

Die gesellschaftliche und bildungspolitische Diskussion zu Digitalisierung und Digitalität rückte vor allem mit Beginn der COVID-19 Pandemie in den Fokus („nachholende Digitalisierung", Schröter, 2020)[2] und führte zu wichtigen Impulsen in der Realisierung von Lehr-Lernkonzepten im Rahmen der Lehrer*innenbildung. Dies spiegelt sich nicht zuletzt auch im Interesse zum Call for Papers dieses Themenhefts wider, so dass wir aufgrund der Vielzahl an eingegangenen Beiträgen zwei Hefte veröffentlichen werden.

Im Zentrum dieses ersten Themenhefts stehen die Werkstattberichte (practice reports), die einen Einblick in innovative und praxiserprobte Lehr-Lernkonzepte geben:

Janetzko stellt in ihrem (1) Werkstattbericht ein zweisemestriges forschungsorientiertes Projektseminar vor, welches Studierenden eine praxis- und subjektivierungstheoretische Perspektive auf digitale Lehr-Lern-Praktiken vermitteln soll.

Der (2) Werkstattbericht von Böhlke, Musahl und Serwe-Pandrick berichtet von einem Seminarkonzept, das sich mit der reflexiven Auseinandersetzung von digitalen Repräsentationen inklusiver Sport- und Bewegungspraxis befasst.

Hinternesch, Schwier und Seyda beschreiben in ihrem (3) Werkstattbericht den Einsatz systematischer Fallarbeit im Rahmen eines Blended-Learning-Seminars zur Begleitung von Praxissemesterstudierenden im Ausland im Fach Sport.

Im Fokus des (4) Werkstattberichts von Bergmann und Roth steht der Einsatz von Podcasts als digitales Tool im Rahmen eines Seminarkonzepts.

Im (5) Werkstattbericht von Bergmann, Meyer, Jaitner und Schmidt wird ein Konzept zum digitalen kollaborativen Lernen in der sportpraktischen Veranstaltung Leichtathletik vorgestellt.

Rosendahl und Wagner präsentieren in ihrem (6) Werkstattbericht eine Konzeptidee für das digitale Vermitteln und selbstständige Erlernen von vordefinierten Bewegungsmustern anhand von 360°-Videos.

Der (7) Werkstattbericht von Czyrnick-Leber und Janczik fokussiert sich auf den Einfluss der digitalen Tanzvermittlungsform auf ein künstlerisches Prüfungsprodukt.

Im Zentrum des (8) Werkstattberichts von Fabian, Hapke, Lachner, Waigel und Röderer steht ein interaktives Lernvideo, welches im Rahmen eines sportspezifischen TPACK-Moduls eingesetzt wurde.

Der (9) Diskussionsbeitrag von Klinge und Przybylka rundet das erste Themenheft ab und beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Fachlichkeit und Medien im Fach Sport.

Im zweiten Themenheft (voraussichtlich Frühjahr 2022) werden dann neben weiteren Werkstattberichten die Originalberichte (peer review) hinzukommen. Ziel der beiden Themenhefte ist es, die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Diskussion zum Thema Digitalisierung und Digitalität in der Sportlehrer*innenbildung voranzutreiben.

Abschließend wünschen wir allen unseren Leser*innen und unseren Autor*innen ein frohes Weihnachtsfest und einen guten Start in das neue Jahr 2022!

Julia Mierau, Deutsche Sporthochschule Köln
(Gast-Herausgeberin)

[1] Weiterführende Literatur zum Begriff der „Digitalität" siehe u.a. Stalder, Felix: Kultur der Digitalität, Frankfurt/Berlin, 2016 und Döbeli Honegger, Beat: Digitalisierung, Digitalität & Co., 2020 http://blog.doebe.li/Blog/DigitalisierungDigitalitaetUndCo (Zugriff am 13.12.2021)

[2] Schröter, W. Digital alt oder digital neu? http://www.blog-zukunft-der-arbeit.de/tag/nachholende-digitalisierung/ (Zugriff am 01.12.2021)

WERKSTATTBERICHT > PRACTICE REPORT

Digitale Lehr-Lern-Praktiken und ihre Subjekte

Alexandra Janetzko

Schlüsselwörter Sportlehrer*innenbildung, digitale Lehr-Lern-Praktiken, Subjektivierung, (Re-)Adressierung, digitale Kompetenzen, Forschungsorientiertes Lernen

ZUSAMMENFASSUNG

Pandemiebedingt hat die Digitalisierung auch im Kontext von Lehr-Lern-Praktiken im Fach Sport an Schulen Fahrt aufgenommen. Damit steigt auch die Bedeutsamkeit von digitalen Kompetenzen für die Sportlehrer*innenbildung. Im zweisemestrigen Projektseminar „Digitale Lehr-Lern-Praktiken und ihre Subjekte“ setzen sich die Studierenden aus einer praxis- und subjektivierungstheoretischen Perspektive mit digitalen Formaten auseinander, reflektieren auf die Effekte verschiedener digitaler Formate auf die Lernenden und erweitern ihre digitalen Kompetenzen. Aus der theoretischen Perspektive werden digitale Technologien wie bspw. Online-(Lern-)Plattformen und virtuelle Räume nicht als bloße Träger von Inhalten, sondern als konstitutiv für die Interaktion und Subjektivierung und damit als aktive Vermittler in den Praktiken angesehen. Diesen Aspekten nähern sich die angehenden Sportlehrkräfte autoethnografisch an. Hierbei nehmen sie die Lernendenposition ein und untersuchen, wie sich bspw. die verschiedenen Interaktionsmöglichkeiten in den jeweiligen digitalen Formaten auf sie auswirken. Die Ergebnisse präsentieren die Studierenden in asynchronen, ihnen bis dahin wenig vertrauten digitalen Formaten, um ihre Kompetenzen auf diesem Gebiet zu erweitern. Basierend auf diesen Erkenntnissen konzipieren die Studierenden im zweiten Semester eigene digitale Sportunterrichtseinheiten, die im Seminar gemeinsam ausprobiert und reflektiert werden.

1. EINLEITUNG UND PROBLEMSTELLUNG

2019 wurden auf der Kultusministerkonferenz (2019a, S. 13) Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre festgehalten, in denen „Medienkompetenz und fachspezifische digitale Kompetenzen als Qualitätskriterium für Studiengänge“ angesehen werden:

> *„Da Bildung in der digitalen Welt als Daueraufgabe zu verstehen ist, gilt dies in besonderer Weise für Lehramtsstudiengänge, deren Ziel es ist, Lehrkräfte mit den für die Heranführung von Schülerinnen und Schülern an das Leben in der digitalen Welt erforderlichen Kompetenzen auszustatten.“ (ebd.)*

Hinsichtlich sportwissenschaftlicher Lehramtsstudiengänge wird der Anspruch formuliert, „Entwicklungen im Bereich Digitalisierung aus fachlicher und fachdidaktischer Sicht angemessen zu rezipieren sowie Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung kritisch zu reflektieren.“ (Kultusministerkonferenz 2019b, S. 61). Die Bedeutsamkeit dieser Kompetenzen hat sich im Zuge der andauernden Pandemie und des damit einhergehenden Übergangs zu Fernunterricht an Schulen enorm verstärkt. Daraus erwächst auch ein erhöhter Anspruch an die universitäre (Sport-)Lehrer*innenbildung, die sich selbst pandemiebedingt mit Herausforderungen bei der Umstellung auf digitale Lehre konfrontiert sieht (vgl. Mierau, 2020), Studierende (noch) besser hinsichtlich digitaler Kompetenzen und ihrer Möglichkeiten und Grenzen auszubilden.

2017 wurden auf der Kultusministerkonferenz (S. 15ff.) die digitalen Kompetenzen in sechs Kompetenzbereiche unterteilt, zu deren Ausbildung „jedes einzelne Fach mit seinen spezifischen Zugängen zur digitalen Welt seinen Beitrag“ leisten soll: 1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren; 2. Kommunizieren und Kooperieren; 3. Produzieren und Präsentieren; 4. Schützen und sicher Agieren; 5. Problemlösen und Handeln; 6. Analysieren und Reflektieren.

Wie die Gesellschaft für Fachdidaktik (2018) hervorhebt, reicht für die Ausbildung dieser Kompetenzbereiche nicht allein die Verwendung digitaler Technologien in der Lehramtsausbildung, sondern es bedarf eines didaktisch reflektierten Einsatzes digitaler Medien unter Berücksichtigung fachwissenschaftlicher Theorien, um „die Entwicklung einer Fähigkeit zur fachkundigen und verantwortungsvollen Nutzung und Entwicklung von digitalen Medien“ (Fischer & Paul, 2020, S. 4) bei angehenden Sportlehrkräften zu fördern. Der vorliegende Beitrag stellt ein zweisemestriges forschungsorientiertes Projektseminar (Master) vor, welches dieses Ziel verfolgt und den Studierenden eine praxis- und subjektivierungstheoretische Perspektive auf digitale Lehr-Lern-Praktiken vermittelt.

CC BY 4.0 DE

Zunächst wird die theoretische Perspektivierung vorgestellt, bevor im Anschluss auf den Aufbau und die Zielsetzung eingegangen wird. Eine Darstellung der Erkenntnisse und ein kurzer Ausblick bilden den Abschluss des Werkstattberichts.

2. THEORETISCHER HINTERGRUND: (RE-)ADRESSIERUNG IN SOZIO-MATERIELLEN ARRANGEMENTS UND IHRE SUBJEKTIVIERUNGSEFFEKTE

Bezugnehmend auf die praxistheoretische Untersuchung von Unterricht von den (Sport-)Soziologen Pille und Alkemeyer (2016) bilden sich (Schul-)Subjekte in spezifischen sozio-materiellen Arrangements (Schatzki, 2002, S. 38ff.) aus. Diese bestehen aus menschlichen Körpern, die je nach Unterrichtsfach an Tischen und Stühlen positioniert sind bzw. sich in Figurationen in Sporthallen unter Einbezug von Materialitäten wie bspw. Bällen und Spielfeldmarkierungen bewegen. Die Materialitäten und Positionierungen werden aus praxistheoretischer Sicht als bedeutsam für die sich vollziehende Praxis angesehen. So legt bspw. die Ausrichtung von Tischen nach vorne zur Tafel an dem die Lehrkraft positioniert ist eher Frontalunterricht nah, während ein Stuhlkreis in dem sich alle Teilnehmenden anblicken oder zu Gruppen positionierte Tische andere Interaktions- und damit auch Vollzugsformen der Lehr-Lern-Praktiken anbieten (vgl. Pille & Alkemeyer, 2016, S. 176ff.). Auch was jeweils als ‚Leistung‘ auf Lernendenseite erbracht werden soll, wird von der jeweiligen sozio-materiellen Anordnung beeinflusst. So zeichnet sich eine gute Leistung im Frontalunterricht durch leise sein und der Lehrkraft zuhören aus, während in Gruppenarbeiten eine Diskussion mit den Gruppenmitgliedern ohne Einbezug der Lehrkraft vorgesehen ist (vgl. ebd.). Welche Vollzugsformen in den jeweiligen Praktiken und Positionen adäquat sind und damit auch, was jeweils als ‚Leistung‘ konstruiert wird (vgl. Ricken, 2018) signalisieren sich die Beteiligten durch gegenseitige Bezugnahmen aufeinander und stellen so ein gemeinsames praktisches Verständnis darüber her. Diese Bezugnahmen bezeichne ich in Anlehnung an die Erziehungswissenschaftler*innen Reh und Ricken (2012) als (Re-)Adressierungen. Diese beinhalten nicht nur Sprechakte wie Fragen, Antworten, Kommentare oder Zurechtweisungen, sondern können auch in Form von Blicken, Gesten oder einer Ausrichtung der Körper zueinander oder eines demonstrativen Wegdrehens erfolgen (vgl. ebd., S. 43). Damit lernen die Teilnehmenden durch (Re-)Adressierungen nach und nach, welche (Anschluss-)Handlungen von ihnen erwartet werden aber auch, welche (Subjekt-)Position sie innerhalb des Gefüges einnehmen. Denn über (Re-)Adressierungen setzen sich die Teilnehmenden auch ins Verhältnis zueinander und werden zu spezifischen Subjekten (von anderen gemacht) (vgl. Ricken, 2013, S. 96). Wie einige empirische Untersuchungen von schulischen Lehr-Lern-Praktiken eingehend zeigen, weisen Lehrkräfte Schüler*innen durch Adressierungen mit Blick auf die jeweilige Leistung verschiedene Subjektpositionen zu wie bspw. die des „Kreativen“, „Langsamen“ oder „Hilfsbedürftigen“ (Rabenstein & Reh, 2013) oder des „Experten“ oder „Parodisten“ (Pille & Alkemeyer, 2016, S. 184ff.). Die Einnahme dieser Positionen durch die Schüler*innen erfolgt nicht durch einmalige sondern sich wiederholende (Re-)Adressierungen, durch die die Subjektpositionen gefestigt werden. Die sich in den spezifischen sozio-materiellen Arrangements vollziehenden (Re-)Adressierungen sind damit essenziell für die Subjektivierungseffekte in den jeweiligen Lehr-Lern-Praktiken. Welche Veränderungen treten nun ein, wenn Lehr-Lern-Praktiken nicht mehr wie gewohnt in Kopräsenz in Klassenzimmern oder Turnhallen stattfinden, sondern in asynchrone Formate überführt und/oder in virtuelle Räume verlagert werden, denen sich die Teilnehmenden per Kamera und Mikrofon vom heimischen Schreibtisch aus zuschalten? Für diese Veränderungen sollen die angehenden Sportlehrkräfte im forschungsorientierten Projektseminar sensibilisiert werden, um diese Aspekte bei der anschließenden Planung von digitalen Sportunterrichtseinheiten zu berücksichtigen.

3. INHALT UND ZIELSETZUNG DES FORSCHUNGSORIENTIERTEN PROJEKTSEMINARS

Das zweisemestrige Projektseminar „Digitale Lehr-Lern-Praktiken und ihre Subjekte“ ist eingebettet in ein sportdidaktisches ‚Lern-Labor‘, welches den Ansatz des forschungsorientierten Lernens (Fichten, 2017) verfolgt. In dem ‚Labor‘ sollen Sportstudierende an konkreten Problemstellungen des Unterrichtens Forschungsperspektiven entwickeln und bearbeiten. Den Laborcharakter zeichnet aus, dass

> *„keine routinierten, praxisbewährten Bewältigungsstrategien des Unterrichtens vermittelt werden, sondern Studienbedingungen vorherrschen, die es Studierenden ermöglichen, sich neugierig, geduldig und immer wieder forschend-distanziert dem Verstehen der Strukturlogik des Unterrichts […] in einer forschenden Haltung anzunähern“ (Schierz. 2019. S. 66).*

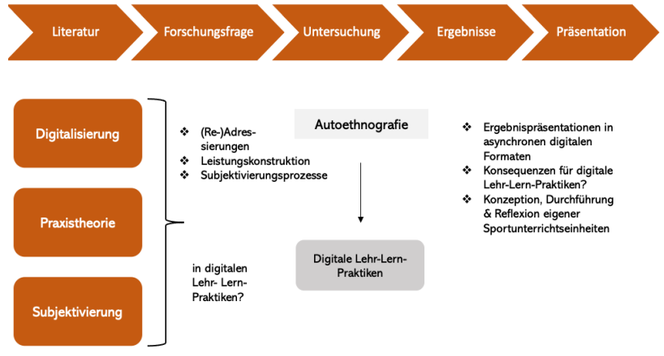
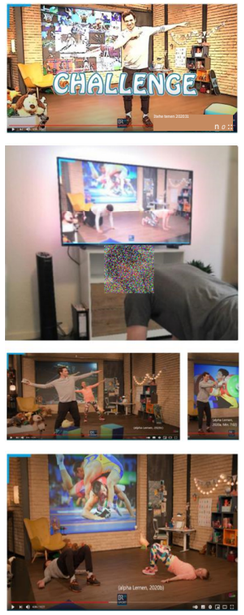


***Abb. 1** Inhalt des Projektseminars Digitale Lehr-Lern-Praktiken und ihre Subjekte*

3.1. Erstes Semester

Durch die pandemiebedingte Umstellung an (Hoch-)Schulen auf digitale Formate bot sich die wissenschaftliche Beleuchtung der zum Großteil neu entstandenen Lehr-Lern-Praktiken im Sportkontext als zentraler Gegenstand des Projektseminars an. Die unter Punkt 2 skizzierte theoretische Perspektivierung, die als ‚Analysebrille‘ herangezogen wurde, resultiert aus der institutionellen Verortung der Sportlehrer*innenausbildung in einer Fakultät für Human- und Gesellschaftswissenschaften, die unter anderem den



Inhalt

29.03.2021 | 1. Ausgabe

Einleitung und Problemstellung
Anerkennung als Adressierung
Fragestellung
Die Methode
Ergebnisse
Speerwerfen
Ringen
Konsequenzen
Literaturverzeichnis

Impressum

[redacted]

Redaktion: [redacted]
Design: [redacted]
Fotografie: Screenshots der alpha Lernen Videos, lizenzfreie Bilder von Pexels und eigene Aufnahmen
Druck: [redacted]

An dieser Ausgabe hat mitgewirkt:
[redacted]

Abb. 2 - 5 *Eindrücke von den Präsentationen der Studierenden*

Schwerpunkt: „Praktiken, Subjektivierung, Bildungs-Wege" aufweist. In einem ersten Schritt erfolgte eine gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Stand der Forschung zu digitalen Lehr-Lern-Praktiken im Kontext von (Hoch-)Schule (vgl. bspw. Eickelmann & Gerick, 2020; Greve et al., 2020; Mierau, 2020). Des Weiteren wurde die theoretische Perspektivierung gemeinsam erarbeitet und die Methode der Autoethnografie eingeführt. Im Anschluss erarbeiteten die Studierenden eigenständig Forschungsfragen, denen sie in autoethnografischen Untersuchungen von selbstgewählten digitalen Lehr-Lern-Praktiken nachgingen. Die Forschungsfragen bezogen sich zusammenfassend auf die jeweiligen Leistungskonstruktionen und (Re-)Adressierungsmöglichkeiten innerhalb der digitalen Lehr-Lern-Praktiken und die damit einhergehenden Subjektivierungseffekte auf die Studierenden in ihrer Lernendenposition. Bspw. untersuchte ein Student die genauen Adressierungen und ihre Subjektivierungseffekte in einem asynchronen, digitalen ‚Gesundheitscoaching' einer Krankenkasse. Eine Studentin verglich die Subjektivierungseffekte zweier digitaler Sportangebote bei denen ihre Vorerfahrungen stark variierten. Eine andere Studentin ging der Frage nach, inwiefern die (Re-)Adressierungen einer Lehrenden in einem virtuellen Seminar in Abhängigkeit von der Sichtbarkeit der Studierenden variieren und welche Subjektivierungseffekte es auf die Studentin hat, ob ihre Kamera ein- oder ausgeschaltet ist. Somit konnten die Studierenden selbstbestimmt Schwerpunkte bei den eingeführten Theorien und den zu untersuchenden Lehr-Lern-Praktiken setzen.

Die Wahl der Methode lässt sich sowohl inhaltlich als auch pragmatisch begründen. Mit Hilfe autoethnografischer Forschung sollen „persönliche Erfahrungen (auto) beschrieben und systematisch analysiert werden (grafie), um sozio-kulturelle Erfahrung (ethno) zu verstehen" (Adams et al., 2020, S. 2). Damit handelt es sich um einen stark reflexiven Zugang, bei dem „das subjektive Erleben der Forscher*innen als zentrale Ressource für Erkenntnisprozesse" (ebd.) angesehen wird. Gerade mit Blick auf Subjektivierungsprozesse in Lehr-Lern-Praktiken erscheint ein praktischer und reflexiver Nachvollzug der Lernendenposition für angehende (Sport-)Lehrkräfte von Mehrwert. Pragmatisch lässt sich die Wahl der Methode mit den pandemiebedingten Sicherheitsbestimmungen begründen, da die Methode auch unter den stetig wechselnden Kontaktbeschränkungen durchführbar ist. Nach einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Methode suchten sich die Studierenden eigenständig konkrete (sportive) digitale Lehr-Lern-Praktiken, die sie in einem Zeitraum von 4 Wochen autoethnografisch unter ihrer jeweiligen Forschungsfrage beleuchteten. Wie aus den oben genannten Beispielen schon deutlich wurde, variierten die gewählten Untersuchungsgegenstände bspw. in ihrer Zeitlichkeit (synchron/asynchron; Dauer pro Termin und Anzahl an Terminen), ihrem Inhalt und dem Zugang und der Verbindlichkeit (freie, allen zugängliche Videos bspw. bei youtube / kostenpflichtige / exklusive Seminare für eine spezifische Zielgruppe). Neben den oben genannten Beispielen wurden auch synchrone kostenpflichtige Einführungskurse bspw. ins Surfen, Wearables wie digitale Pulsuhren oder auch Lehr-Lern-Praktiken abseits des Sportkontexts wie bspw. Sprach-Lern-Apps untersucht.

CC BY 4.0 DE

Die Studierenden sollten in ihren Ergebnisdarstellungen nicht nur ihre jeweilige Forschungsfrage beantworten, sondern auch auf die sich ableitenden Konsequenzen für digitalen Sportunterricht und ihre eigene Lehrer*innenbildung eingehen. Dabei wurden die Ergebnisse zweischrittig aufbereitet: Neben einer klassischen wissenschaftlichen Hausarbeit, die durch die Verschriftlichung der Ergebnisse eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Theorien und der – für die meisten Studierenden – neuen Methode bewirkte, sollten die Ergebnisse auch in einer selbst zu wählenden digitalen Form präsentiert werden.[1] Durch die Vorgabe einer rein asynchronen Präsentation setzten sich die Studierenden aktiv mit digitalen Technologien auseinander und sammelten (erste) Erfahrungen mit asynchronen, digitalen Formen des Präsentierens: Neben besprochenen Power-Point-Präsentationen, Podcasts, Interviews und Videos wurden auch Blogs geschrieben, Poetry-Slams aufgezeichnet und Zeitschriften erstellt, in denen die Studierenden ihre Ergebnisse darstellten (vgl. bspw. Abb. 2-5). Diese kompakte und mediale Aufbereitung – im Sinne einer Wissenschaftskommunikation – ermöglichte eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Ergebnissen, die in den Präsentationen auf zentrale Aspekte runtergebrochen und einfach formuliert wurden.

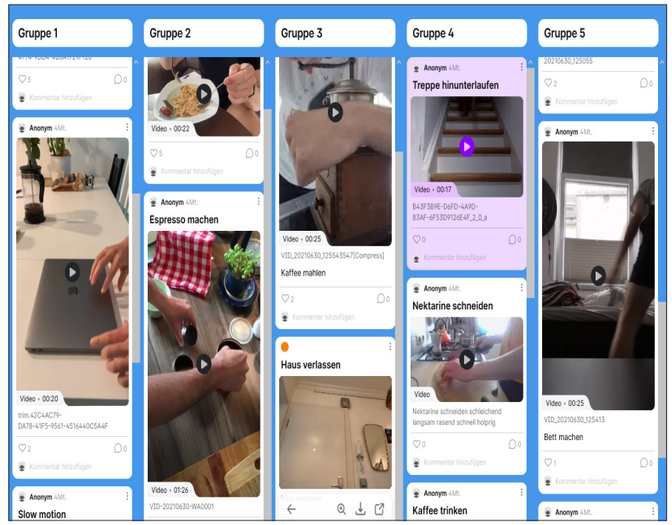


Abb. 6 *Zusammentragung von Videos zum subjektiven Bewegungsempfinden im Alltag im „Ver-rückten Zeiten" während der Corona-Pandemie*

3.2. Zweites Semester

Nachdem im ersten Semester Grundlagen bzgl. der Theorieperspektive und der digitalen Kompetenzen gelegt wurden und die Studierenden durch ihre autoethnografischen Untersuchungen erste Erkenntnisse hinsichtlich der (Re-)Adressierungsmöglichkeiten, Leistungskonstruktionen und Subjektivierungsprozesse in digitalen Lehr-Lern-Praktiken erlangt haben, wurde im Sommersemester 2021 der Schwerpunkt auf die Konzeption und Erprobung von digitalen Sportunterrichtseinheiten gelegt. Hierfür teilten sich die Studierenden in Kleingruppen ein, innerhalb derer sie jeweils eine digitale Sportunterrichtsstunde konzipierten. Um thematisch wieder einzusteigen und die Erkenntnisse aller Studierenden zu bündeln, sichtete jede Gruppe in den ersten zwei Wochen des Semesters alle Präsentationen, die seminaröffentlich waren. Als Beobachtungsfolie dienten hier gemeinsam erarbeitete Punkte: Neben der theoretischen Perspektivierung und der Bewertung des eingesetzten Präsentationstechnologien sollten die Studierenden auch die Präsentationen mit Blick auf ihre Länge, die Ansprache der Rezipient*innen und die Eignung der eingesetzten Technologien für den Inhalt bewerten, um auch hieraus Erkenntnisse für die anstehende Konzeption von digitalen Sportunterrichtseinheiten zu generieren. In der dritten Semesterwoche wurden im Plenum die Ergebnisse aller Gruppen besprochen, und es wurde gemeinsam ein Rahmen für die zu konzipierenden Unterrichtseinheiten festgelegt: Welchen (zeitlichen und inhaltlichen) Umfang sollen die Einheiten haben? Welche technischen/räumlichen Aspekte auf Seiten der potenziellen Zielgruppe müssen berücksichtigt werden? etc. Um auch die „Entwicklung und Umsetzung neuer Formen des Unterrichtens mit digitalen Medien" (Eickelmann & Gerick, 2020, S. 158) zu ermöglichen, sollten hier möglichst wenig Beschränkungen erfolgen. So blieb es bspw. den Gruppen selbst überlassen, ob sie synchrone oder asynchrone Formate wählen und welche Technologien sie innerhalb der Einheiten verwenden. In den anschließenden Wochen erfolgte wieder eine Gruppenphase, in der die Studierenden ihre Einheiten planten und Rücksprache mit mir als Dozentin hielten. Ab der 9. Semesterwoche wurden die digitalen Sportunterrichtseinheiten durchgeführt und direkt im Anschluss mit der gesamten Gruppe reflektiert. Hierbei bildete der Rest der Seminargruppe jeweils die Schüler*innenschaft.[2] Bei asynchronen Formaten erhielt die Lernendengruppe eine Woche Zeit die Einheiten durchzuführen, so dass zum gemeinsamen Seminartermin die Reflexion erfolgen konnte.

Die Inhalte der Stunden waren sehr facettenreich. Während einige Gruppen bspw. biomechanische Prinzipien mit Hilfe von Alltagsmaterialien – angepasst an die Gegebenheiten in den eigenen vier Wänden – erforschen ließen, schickten andere Gruppen die Lernenden in ihre Wohnumgebung und ließen diese bspw. Stationskarten (teils mit Videos) zu unterschiedlichen Überwindungsmöglichkeiten von Hindernissen erstellen aus denen dann in der gemeinsamen Sitzung ein Bewegungsrepertoire für die Sportart Parkour erstellt wurde. Eine Gruppe ließ die Lernenden – ausgehend von der Auseinandersetzung mit dem subjektiven Zeitempfinden im Zuge der Corona-Pandemie –Alltagsbewegungen in verschiedenen Geschwindigkeiten erproben und auf freiwilliger Basis auf einer gemeinsam einsehbaren digitalen Plattform präsentieren (vgl. Abb. 6). Aus diesen Videos der Alltagsbewegungen in verschiedenen Geschwindigkeitsstufen konnten im Anschluss erste Bewegungsideen für ein tänzerisches Projekt in Anlehnung an Pina Bausch entwickelt werden.

Eine alle Inhalte zusammenführende Sitzung im Plenum bildet den Abschluss des Seminars.

[1] Hierdurch sollte sichergestellt werden, dass niemand mehr von sich Preis gibt als die Person möchte. Die Studierenden konnten zudem selbst wählen, ob die Präsentationen nur mir als Dozentin zugänglich waren, oder seminaröffentlich. Des Weiteren wurde im Rahmen des Seminars immer wieder auf Datenschutzaspekte hingewiesen.

[2] Es blieb den Studierenden jederzeit selbst überlassen, ob sie bspw. ihre Kamera aktivieren oder sich bei der Aufzeichnung von asynchronen Formaten zeigen.

4. ERKENNTNISSE UND AUSBLICK

Im Folgenden wird der Mehrwert des Seminars nach Kompetenzbereichen sortiert vorgestellt und durch Zitate aus den Hausarbeiten und Reflexionsgesprächen mit den Studierenden gerahmt:

4.1. Forschungsmethodische Kompetenzen

> *„Ich möchte in meinem zukünftigen Unterricht, ob online oder nicht und ob Sport oder nicht, auf Feedback, Diagnose, Instruktion und Differenzierung achten. Dies ist mir besonders deutlich geworden, weil ich in meiner autoethnografischen Untersuchung die Erfahrung machen konnte, wie sich Sport anfühlt, der überfordert oder keinen Spaß macht." (w3)*

Dem Ansatz des forschungsorientierten Lernens folgend, bildeten eigene, kleine Forschungsprojekte den Kern des ersten Semesters im Projektseminar. Die Methode der Autoethnografie zeigte sich als besonders geeignet, um sich die theoretischen Zugänge zu vergegenwärtigen und die Subjektivierungsmechanismen am eigenen Körper zu spüren. Gerade vor dem Hintergrund der (De-)Professionalisierungsdebatte angehender Sportlehrkräfte (vgl. bspw. Schierz, 2014) in der die Bedeutsamkeit einer kritischen Distanznahme zur eigenen Sportsozialisation betont wird und Irritationen durch ‚Krisenerfahrungen' im Kontext von Sport als zentral für die Professionalisierung angesehen werden, ermöglichen autoethnografische Zugänge neue Blickwinkel und die Ausbildung einer forschenden und reflexiven Haltung (vgl. ebd., S. 3). Dies wird im nächsten Absatz anhand konkreter Beispiele aus den Arbeiten tiefergehend verdeutlicht.

4.2. Theorie-Kompetenzen und ihre Übertragung auf Lehr-Lern-Praktiken

> *„Durch die Studie hat sich mir ein neues Forschungsfeld eröffnet, in dem ich noch eine Menge lernen kann. Einen Blick dafür zu entwickeln, was die verschiedenen Adressierungsmöglichkeiten mir als Lehrkraft sowohl an Chancen als auch an Risiken bieten, ist nicht nur für den digitalen Unterricht von Bedeutung. Auch der Präsenzunterricht wird dadurch bereichert, dass ich mir über meine Wortwahl und die damit verbundenen Bilder, Fähigkeiten und Wertschätzungen, die ich auf meine Schülerinnen und Schüler projiziere, bewusst werde." (m1)*

Die wenigsten Studierenden hatten im Vorfeld des Projektseminars Berührungspunkte mit der beschriebenen theoretischen Perspektivierung. Die Bedeutsamkeit der jeweiligen (Re-)Adressierungen, Leistungskonstruktionen und Subjektivierungsprozesse für die zukünftige Tätigkeit der Studierenden als Sportlehrkräfte kristallisierte sich insbesondere durch die Einnahme der Lernendenrolle in ihren autoethnografischen Untersuchungen heraus. Bspw. thematisiert eine Studentin in ihrer Arbeit über einen synchronen Online-Kurs zu einer ihr bis dahin unbekannten Sportart, wie sie die korrigierenden verbalen Adressierungen des Trainers per Video verunsicherten und frustrierten, weil sie ohne körperliche Korrektur und nur durch die eingeschränkte Sicht per Video nicht in der Lage war die Korrekturen umzusetzen. Ihr ist die Bedeutung von konkreten Korrekturhinweisen und auch positivem Feedback durch diese Erfahrung klar geworden und die Erkenntnisse wurden versucht in der eigenen digitalen Sportunterrichtseinheit umzusetzen. Bestärkende Adressierungen werden jedoch nicht per se als positiv gewertet. So thematisieren zwei Studierende, die asynchrone Sportangebote in ihren autoethnografischen Studien per Video ausprobierten, dass verbale Adressierungen wie „gut gemacht" oder „weiter so" von ihnen negativ gewertet wurden, da die Lehrenden nicht wissen konnten, ob die erbrachte ‚Leistung' tatsächlich ‚gut' war. Diese Studierenden favorisierten daher bei den eigenen digitalen Sportunterrichtseinheiten synchrone Formate und konzentrierten sich dort auf adäquate Rückmeldungen. Ein Student, der aus dem Wettkampfbereich kommt, sah sich in einer eher meditativen Praktik mit einer neuen Leistungskonstruktion konfrontiert, die konträr zu seiner bisherigen sportiven Sozialisation war. Die Möglichkeit diese Praktik in seinen privaten Räumen für sich in Ruhe und unbeobachtet auszuprobieren, ermöglichte es ihm, sich darauf einzulassen und auf seine bisherigen Leistungskonstruktionen zu reflektieren. Jedoch scheinen sich nicht alle digitalen sportiven Praktiken für die privaten Räume zu eignen bzw. umgekehrt: sind nicht alle räumlichen Anordnungen für (bestimmte) sportive Praktiken gleich geeignet. So berichteten mehrere Studierende von einer fehlenden Affiziertheit für die im Video präsentierte sportive Praktik, da die eigenen Räumlichkeiten zu anderen Praktiken (bspw. dem auf dem Sofa Verweilen oder dem Hausarbeiten Schreiben) aufriefen. Diese Erkenntnisse wurden bei der Konzeption der eigenen digitalen Einheiten hinsichtlich dem Materialeinsatz berücksichtigt und Alltagsmaterialien in die digitalen Sportunterrichtseinheiten integriert. Der Aufforderungscharakter, der von Dingen ausgehen kann, war auch Thema bei den Arbeiten über Wearables oder Apps, die einzelne Studierende zu ihrer Nutzung aufriefen. Hier wiederum kam Frust auf, wenn erbrachte ‚Leistungen' falsch oder gar nicht gemessen wurden und somit die Anerkennung als sportives Subjekt verwehrt wurde. Die Arbeiten zeigen, dass der Fokus auf diese Aspekte in autoethnografischen Untersuchungen ein tiefergehendes Verständnis für die Theorien und ihre Bedeutsamkeit für Lehr-Lern-Praktiken fördert.

4.3. Digitale Kompetenzen

> *„Durch das Seminar habe ich neue digitale Präsentationsarten kennengelernt, die ich auch in Zukunft im Studium und Beruf einsetzen möchte." (w5)*

Ein reflektierter Einsatz von digitalen Technologien in Lehr-Lern-Praktiken, wie er vom Kultusministerium als Zielvorgabe formuliert wird, bedarf einer aktiven Auseinandersetzung mit den verschiedenen Instrumenten. Das Projektseminar eröffnet einen geschützten Raum des Ausprobierens und gemeinsamen Reflektierens auf die verschiedenen Chancen, Grenzen, Herausforderungen und Effekte, die mit den verschiedenen Technologien und Formaten einhergehen. So können die angehenden Sportlehrkräfte neue digitale Kompetenzen entwickeln und informiert Entscheidungen über ihren Einsatz treffen.

4.4. Neuperspektivierung auf digitale Lehr-Lern-Praktiken (im Kontext Sport)

> *„Zu Beginn des Semesters beantwortete ich die Frage, was digitaler Sportunterricht für mich ist damit, dass er im Widerspruch zu meinem Verständnis von Sport steht. Gemeinschaft, Kommunikation, weiträumige und vielfältige Bewegungsmöglichkeiten sind nicht möglich und so bleibt nur theorielastiger Frontalunterricht vor der Kamera. Basierend auf den Ergebnissen meiner autoethnografischen Studie wurde ich jedoch eines Besseren belehrt. Ich war überrascht wie interaktiv Sport im digitalen Format gestaltet und wie konstruktiv Feedback trotz fehlender physischer Gemeinschaft gegeben werden kann." (w12)*

Während in der allerersten Seminarstunde die Studierenden ein eher skeptisches Meinungsbild zu digitalen sportiven Lehr-Lern-Praktiken skizzierten, wandelte sich dies im Verlauf des Projektseminars bei vielen Teilnehmenden. Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen und dem Kennenlernen von Best-Practice Beispielen waren auch hier die autoethnografischen Studien als auch die durchgeführten digitalen Sportunterrichtsstunden ausschlaggebend. Das anschließende gemeinsame Reflektieren auf die Potenziale aber auch Grenzen der Einsatzmöglichkeiten von digitalen Formaten ermöglichte einen differenzierteren Blick. Hierbei ist es wichtig, Subjektivierungseffekte aber bspw. auch Fragen nach sozialer Ungleichheit zu berücksichtigen (vgl. bspw. Eickelmann & Gerick, 2020). Insgesamt eröffnet das Projektseminar den Studierenden neue Perspektiven auf digitale Lehr-Lern-Praktiken, die auch in zukünftig wieder in Kopräsenz stattfindenden Einheiten neue Formen des Unterrichtens ermöglichen können (vgl. ebd., S. 158).

Dr. Alexandra Janetzko

promovierte am DFG geförderten Graduiertenkolleg ‚Selbst-Bildung - Praktiken der Subjektivierung in historischer und interdisziplinärer Perspektive' und ist seit 2020 als Post-Doc am Insitut für Sportwissenschaft der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Arbeitsbereich Sport und Erziehung tätig. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung bilden praxeologische Perspektiven auf (Be-) Wertungs- und Subjektivierungsprozesse im Sport(-Unterricht) und Humandifferenzierungen im Sport.
alexandra.janetzko@uni-oldenburg.de

Literatur

Adams, T.E., Ellis, C., Bochner, A.P., Ploder, A. & Stadlbauer, J. (2020). Autoethnografie. In G. Mey & K. Muck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1-21). Wiesbaden: Springer VS.

Eickelmann, B. & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisse ich die Schule …". Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 153-162). Münster; New York: Waxmann.

Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler/A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold, U. Weyland & J.M. Gold (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30-38). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Fischer, B. & Paul, A. (2020). Digitale Medien: Instrumente und Gegenstand von Lehr-Lernprozessen in der universitären SportlehrerInnenbildung. In ebd. (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport: Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung* (S. 3-10). Wiesbaden: Springer VS.

Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (2018). *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik.* Zugriff am 005.11.2021 unter https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2018/07/GFD-Positionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HP-Version.pdf

Greve, S., Thumel, M., Jastrow, F., Schwedler-Diesener, A., Krieger, C. & Süßenbach, J. (2020). Digitale Medien im Sportunterricht der Grundschule. Ein Update für die Sportdidaktik?! In M. Thumel, R. Kammerl & T. Irion (Hrsg.), *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen* (S. 325-340). München: kopaed-Verlag.

Kultusministerkonferenz (2019a). *Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre.* Zugriff am 05.11.2021 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/BS_190314_Empfehlungen_Digitalisierung_Hochschullehre.pdf

Kultusministerkonferenz (2019b). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.* Zugriff am 15.04.2021 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

Mierau, J. (2020). Lernen in digitalen Medien in der Lehramtsausbildung im Unterrichtsfach Sport. In B. Fischer & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport: Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung* (S. 247-262). Wiesbaden: Springer VS

Pille, T. & Alkemeyer, T. (2016). Bindende Verflechtung. Zur Materialität und Körperlichkeit der Anerkennung im Alltag der Schule. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik,* 92 (1), 170-194.

Rabenstein, K. & Reh, S. (2013). Von „Kreativen", „Langsamen" und „Hilfsbedürftigen". Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In F. Dietrich/M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA'* (S. 239-257). Wiesbaden: Springer VS.

Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35-56). Opladen Farmington Hills: Barbara Budrich.

Schatzki, T. (2002). *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change.* University Park: Pennsylvania State University Press.

Schierz, M. (2019). Aus der Praxis durch die Praxis in die Praxis? Lernlabore als Entschleunigungsagenturen auf dem Schnellweg in die Schule. In M. Hartmann, R. Laging & Chr. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrerbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 60-70). Hohengehren: Schneider Verlag.

Schierz, M. (2014). Sportdidaktik wiederbelebt – professionalisierungstheoretische Reflexionen zu einem Rettungsversuch. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* 2 (1), 3-20.

CC BY 4.0 DE

WERKSTATTBERICHT > PRACTICE REPORT

Reflektierte Praxis als hochschuldidaktisches Prinzip: Zur Lehre mit digitalen Repräsentationen inklusiver Sport- und Bewegungspraxis

Nicola Böhlke, Fabian Muhsal, Esther Serwe-Pandrick

Schlüsselwörter Hochschuldidaktik, Reflexivität, digitale Lehr-Lernmethoden, Inklusion, Repräsentationen der Praxis, Theorie-Praxis-Verhältnis

ZUSAMMENFASSUNG

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis ist etablierter Gegenstand hochschuldidaktischer Professionalisierungsdiskurse innerhalb der Sportpädagogik. Ein prägnanter Bezugspunkt ist dabei die Relevanz biografischer Erfahrungen und Anknüpfungspunkte von Sportstudierenden (z.B. als Schüler*innen im Schulsport und Sportler*innen im Verein), die dem für die Professionalisierung als hochbedeutsam erachteten Perspektivwechsel entgegenstehen können. In diesem Kontext werden hochschuldidaktische Ansätze forschenden Lernens diskutiert, welche die theoriegeleitete Reflexionskompetenz zur zentralen Qualifikationsaufgabe der universitären Lehre erheben. Auf der anderen Seite wird die Forderung nach einer Stärkung des Praxisbezuges wiederholt und zunehmend als Qualitätsaspekt der Lehramtsausbildung hervorgehoben. Sportstudierende als „reflective practitioner" (Schön, 1983) auszubilden stellt damit eine strukturelle und inhaltliche Aufgabe für die fachliche Hochschuldidaktik dar. Als besondere Herausforderung ist jüngst der pandemiebedingte Digitalisierungsschub zu betonen, mit dem eine Neudefinition des Theorie-Praxis-Verhältnisses sowie eine innovative Idee zur digitalen Zugriffsweise auf und Abbildung von Praxis erforderlich wird. Im Beitrag soll exemplarisch dazu die Konzeption eines Seminars zum Themenschwerpunkt „Diversität/Inklusion im Sport" vorgestellt werden, das sowohl praxisbezogene Zugänge als auch reflexive Auseinandersetzungen mit inklusiven Bewegungspraktiken in den Mittelpunkt stellt. Hinsichtlich der Anforderung einer digitalen Durchführung des Seminars wurde dabei mit einem explizit weiten Verständnis von Praxis gearbeitet. So kamen körperliche Praktiken, soziale Handlungen und kulturelle Aufführungen inklusiver Sport- und Bewegungsformate zum Tragen, die in digitalen Repräsentationen reflexiv zugänglich und fachwissenschaftlich analysiert wurden – wie Videos inklusiven Sportunterrichts, Interaktionen in sozialen Netzwerken oder öffentliche Darstellungen von Inklusion (u.a. Bilder, Videoclips, Websites). Das Seminar integrierte Formen des selbstgesteuerten wie kollaborativen Lernens unter Nutzung von digitalen, teils selbst entwickelten Lern-/Lehrtools.

1. EINFÜHRUNG

Das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis stellt einen beständigen Diskussionsgegenstand hochschuldidaktischer Professionalisierungsdiskurse innerhalb der Sportpädagogik dar. Praxis bezieht sich hierbei vornehmlich auf das aktive Betreiben wie auch Vermitteln von Sport und Bewegung, während in wissenschaftlichen Theorien die analytische Beobachtung dieser Praktiken zum Tragen kommt. Für die fachlichen Diskurse zur Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Lehramtsausbildung spielt das Schlüsselproblem der sportlichen Sozialisation und biographischen Verstrickung der Studierenden in das Sportsystem dabei eine zentrale Rolle. Diese strukturelle und fachkulturelle Grundproblematik zeigt sich in verschiedenen Momenten und an spezifischen Themen der Berufsausbildung wie unter einem Brennglas. Mit Bezug auf die subjektiven Theorien der Studierenden über Sport- und Bewegungspraxis, deren Vermittlung und Aufklärung wird der Perspektivwechsel vom Sportler*in-Sein zum Lehrer*in-Sein wiederholt als komplexe Herausforderung des fachlichen Professionalisierungsprozesses expliziert (z.B. Ernst, 2018; Lüsebrink, 2016). Mit dem Leitbild einer reflexiven Lehrer*innenbildung wird diese hochschuldidaktische Aufgabe gezielt zum Ansatzpunkt für forschende und analytische Zugriffe auf relevante Phänomene der Praxis genommen (Blotzheim et al., 2008; Frohn, 2017). Insbesondere das Themenfeld der „Diversität/Inklusion im Sport", das hier exemplarisch näher betrachtet wird, ist mit der Doppelforderung nach einer universitären Stärkung des Praxisbezugs sowie der Entwicklung einer professionellen Reflexionskompetenz normativ hochgradig aufgeladen. Hinter diesen sportpädagogischen Orientierungen stehen u.a. die empirischen Erkenntnisse, dass eigene praktische (Vor-)Erfahrungen im inklusiven Handlungsfeld eine bedeutende Rolle für die Entwicklung einer positiven Einstellung zu Inklusion einnehmen (Rischke et al., 2017).

Hier setzt die Aufgabe des Perspektivwechsels in der fachlichen Ausbildung und das in diesem Beitrag thematisierte Seminarkonzept an. Unterstützt durch das Förderprogramm „Innovation Plus" des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur stellt es eine praktische sowie reflexive Auseinandersetzung mit Inklusion in Handlungsfeldern von Sport und Bewegung in den Mittelpunkt.

Als zentrale Innovation und Herausforderung durch die parallel entstandene Corona-Pandemie stellt diese Seminarkonzeption eine digitale Variante vor, die in der Konsequenz auch eine Neudefinition des Begriffs Praxis(-bezug) hinsichtlich inklusiver Bewegungspraktiken, eigener Erfahrungen und theoretischen Beobachtungen einfordert. Ziel des Beitrages ist es, die methodisch-didaktische Lehre mit differenten digitalen Repräsentationen inklusiver Sport- und Bewegungspraxis vorzustellen und die Idee einer „Reflektierten Praxis" im Fach Sport (Serwe-Pandrick, 2016) hochschuldidaktisch zu präzisieren.

2. SPEKTREN REFLEXIVER PRAXISBEZÜGE

Möglichkeiten für probehaftes Handeln in berufsbezogenen Tätigkeitsfeldern sowie forschende Auseinandersetzungen mit praktischen Phänomenen und ihren kulturellen Rahmungen stehen im Vordergrund einer hochschuldidaktischen Lehre, die bei Studierenden eine reflexive Haltung in und über Praxis auszubilden und etablierte Einstellungen und Vorannahmen bzgl. Sport und Sportunterricht aufzubrechen versucht[1]. Dabei liegen bereits einige hochschuldidaktische Konzeptionen zum Umgang mit Inklusion/Diversität in Sport- und Bewegungsarrangements vor, mit denen auch die Reflexionskompetenz explizit als Zieldimension markiert wird (siehe Erhorn et al., 2018).

Wurde die zu reflektierende Praxis im Seminar ursprünglich als primäre Erfahrungen Studierender in inklusiven Sport- und Bewegungssettings geplant, mussten im Zuge der Pandemie innovative Ideen der digitalen Abbildung von Praxis entwickelt werden. Diese wurden unter der Nutzung von digitalen Lehr-/Lerntools umgesetzt und – orientiert an der Maxime „Didactics/Pedagogy must drive Technology and not vice versa!" (Handke, 2020, S. 41) – teils selbst geschaffen. Da analoge Praxiserfahrungen mit inklusiver Sport- und Bewegungspraxis nur in geringem Maße ermöglicht werden konnten, wurde sich konzeptionell an einem weiten Verständnis von Praxis und ihren Bezugsarten orientiert. Angelehnt an die fachdidaktische Leitidee einer „Reflektierten Praxis" (Serwe-Pandrick, 2016) stehen körperliche Praktiken, soziale Handlungen und kulturelle Aufführungen inklusiver Bewegungsformate im Vordergrund, die in digitalen Repräsentationen reflexiv zugänglich werden.

Weitere Anhaltspunkte für die Gestaltung digitaler Repräsentationen von Praxis bieten Ausführungen von Hedtke (2000; 2007) und Ehni (1979), in denen ebenfalls für den Zugriff auf ein breites Spektrum an didaktischen Praxisbezügen plädiert wird. Dabei fundieren Hedtkes (2000; 2007) Darlegungen auf einer Kritik an der Verengung von Praxisbezug auf Schul- und Unterrichtspraxis innerhalb der Lehramtsausbildung. Diese erfolge unter Ausblendung der sozialen Voraussetzungen wie historische Pfadabhängigkeit, soziale Einbettung und institutionelle Rahmungen. Hedtke (2000) problematisiert, dass Lehramtsanwärter*innen typischerweise mit Imitation und Assimilation der kennengelernten Unterrichtspraxis reagieren und handlungspragmatische Lösungen unreflektiert übernehmen. Diese Erkenntnis findet in der Disziplin Sportpädagogik empirisch Bestätigung. So liegen Befunde dahingehend vor, dass sich das Handeln von Sportstudierenden in Praxisphasen weniger an Theoriewissen, sondern vorrangig an biographischem Erfahrungswissen orientiert und sie Praxisphänomene entsprechend schwer distanziert reflektieren können (u.a. Ernst, 2018; Meister, 2018). Hedtke (2000) schlägt als Lösung dieser Problematik eine hochschuldidaktische Arbeit mit unterschiedlichen Wissensformen vor (Grammes, 1998), die differente Praxisbezüge (wie Hospitationen, empirische Unterrichtsforschung, Simulationen, Interviews mit Praktiker*innen) konzeptuell integriert.

Mit Blick auf den Seminargegenstand Sport- und Bewegungspraxis sind die verwendeten Praxisbezüge weiterhin an Ehni (1979) angelehnt, der im Kontext einer praxisorientierten und mehrperspektivischen Sportdidaktik differente „Repräsentationen und Rekonstitutionen" von Sport formuliert. Dabei proklamiert er sportliches Handeln als „sinn-fragendes Tätig-Sein". Im Fachunterricht soll demnach eine sinnbezogene, reflexive Erörterung der Praxis das Verstehen von sportiven Handlungen, ihrer Wirkungen, Bedeutungen und Kontexten anbahnen (Ehni, 1979, S. 184). Anknüpfend daran zielt die Leitidee einer reflektierten Praxis auf die didaktischen Verweisungen zwischen kultureller Aufführung, probehafter Performanz und sinnhafter Deutung sportbezogener Phänomene (Serwe-Pandrick, 2016). Dieser ursprünglich auf die Didaktik des Sportunterrichts abzielende Gedanke erscheint auf hochschuldidaktische Seminarformate im Studienfach Sport sinnvoll übertragbar, die Reflexionskompetenz in und über Praxis als zentrale Zielsetzung der akademischen Ausbildungsphase anstreben.

3. DIFFERENTE REPRÄSENTATIONEN VON PRAXIS

Die für das Seminar entwickelten Repräsentationen von Praxis lassen sich in differente Bewegungs-, Handlungs- oder Kulturpraktiken sowie fachwissenschaftliche Praktiken unterteilen. Mit der Begrifflichkeit Repräsentation ist eine pragmatische und größtmöglich breite Bezeichnung der Inhalte des Seminars angezielt, wobei gleichzeitig die Vorstellung von Mehrdeutigkeit transportiert werden soll. So impliziert der Terminus eine Unterscheidung in Bezug der Teilbedeutungen subjektive Vorstellung – als interne subjektbezogene Repräsentation von Wissen - und (externale) Darstellung – als (externe) Präsentationen und Darbietungen von Wissen, also Wissensvermittlungen[2]. Darüber hinaus speist sich die im Seminar in den Blick genommene Praxis aus Praxiswissen, also Wissen mit einer funktionalpragmatischen Ausrichtung in Bezug auf Handeln im inklusiven Sport- und Bewegungssetting. Zum anderen geraten im Seminar Wissenspraktiken in den Fokus, mit denen alltagsbezogene und implizite Vorstellungen zum Thema inklusiver Sport- und Bewegungssettings reflexiv ins Verhältnis zu theoretisch sowie empirisch fundierten Deutungsmustern und Ordnungsweisen der Fachwissenschaft zu setzen sind.

[1] Eine Zusammenfassung des Diskurses in Engführung auf das Praxissemester ist bei Ukley und Gröben (2018) zu finden.

[2] Vgl. hierzu aktuell den Sammelband „Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens. Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften" (Heinz et al., 2020), in welchem die Begrifflichkeit Re-(Präsentation) in vergleichbarer Art – und dabei mit Bezug auf die (Re-)Präsentation von Wissen – Verwendung findet.

CC BY 4.0 DE

3.1. Repräsentation von Bewegungspraktiken

Im Rahmen der Seminarkonzeption bezeichnen Bewegungspraktiken die eigenen, leiblichen und sinnhaften Erfahrungen in inklusiven Sport- und Bewegungssettings, welche nur marginal digital substituierbar sind. Ehni (1979) benennt diese Repräsentationen als Voraussetzung einer „Erkenntnis der primären Wirklichkeit". Bedingt durch die Anforderungen einer nahezu vollständigen Digitalisierung der Lehrveranstaltung nehmen diese leiblichen Erfahrungen im Seminar einen wesentlich kleineren Raum ein als ursprünglich vorgesehen (zwei halbtätige Praxisworkshops).
So werden die Studierenden im Rahmen des Praxisworkshops „Rollstuhlbasketball", der von einem Profisportler angeleitet wird, als Akteur*innen des inklusiven Sports tätig. Viele Studierende begegneten dieser inklusiven Sportart erstmalig, wobei das Sich-Bewegen im Rollstuhl für sie teils ungewohnte und intensive leibliche Erfahrungen mit sich brachte. Ein weiterer Praxisworkshop thematisiert differente methodische Ansätze inklusiver Sport- und Bewegungsdidaktik. Er wird von einer Expertin aus dem Feld der inklusiven Unterrichtspraxis (Fortbildung von Sportlehrkräften) angeleitet. Die Studierenden erleben, reflektieren und bewerten Differenzierungsmöglichkeiten der Sport- und Bewegungspraxis aus der Perspektive aktiv am Geschehen Teilnehmender.
Entscheidend ist darüber hinaus die Arbeit mit dem eigenen Vorverständnis zu den Themen Sport, Leistung und Wettkampf sowie Inklusion und Heterogenität (im Sport). Die Studierenden werden – wiederholt und in Reflexion zum eigenen Erkenntnisfortschritt im Seminar – anhand spezifischer Aufgabenstellungen und leitender Fragen zur differenzierten Beschäftigung mit ihrem (biographisch gewachsenen) Vorverständnis zu den Themen Inklusion und Heterogenität angeregt. Angestrebt wird die Entwicklung eines retrospektiv distanzierten Blickes auf Sichtweisen und vergangene Erfahrungen.

3.2. Repräsentation von fachwissenschaftlichen Praktiken

Repräsentationen von Praxis kommen darüber hinaus innerhalb der digitalen Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlicher Theorie zum Tragen – als eine Konfrontation mit wissenschaftlich erzeugtem Wissen über inklusive Sport- und Bewegungspraxis. Die Studierenden beschäftigen sich mit dem fachübergreifenden wie fachspezifischen Inklusionsdiskurs, anhand digital zur Verfügung stehender Literatur und mittels eigenständiger Literaturrecherchen. Thematische Aspekte sind dabei u.a. Auffassungen von Inklusion, Wissen zu Heterogenitätsdimensionen und Förderschwerpunkten oder fachdidaktische Konzepte und Prinzipien zum Thema Umgang mit Heterogenität. Wissenschaftlich-theoretische Annahmen in Fachtexten werden diskursiv erarbeitet und reflexiv mit (inter-)subjektiven Auffassungen ins Verhältnis gesetzt.
Ein weiterer Bezug zur Praxis erfolgt innerhalb einer Auseinandersetzung mit dem empirischen Forschungsstand zum Thema. Dabei wird ein Schwerpunkt auf Akteursperspektiven im inklusiven Sport- und Bewegungssetting gelegt. Die Auseinandersetzung mit der Perspektive von Schüler*innen unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen, z.B. mit motorischem Förderbedarf, hat sich hinsichtlich der Reflexion des eigenen Vorwissens als ertragreich erwiesen (Lüsebrink, 2016). Dabei zielt die Arbeit mit differenten Perspektiven von Akteur*innen des inklusiven Sport- und Bewegungsfeldes auf die Erarbeitung von potentiellen Barrieren der Teilhabe, die in Form von konstituierenden Normen, Idealen und Strukturen den Zugang Einzelner zum Feld erschweren können. Zugänglich gemacht werden die Repräsentationen durch digitalisierte fachwissenschaftliche Texte und Abbildungen, Screencasts und virtuelle Räume für Präsentationen und Diskussionen von Erkenntnissen.

3.3. Repräsentation von kulturellen Praktiken

Das Spektrum an Repräsentationen inklusiver Sport- und Bewegungspraxis umfasst weiterhin Kulturpraktiken, die ihren Fokus auf eine Auseinandersetzung mit Sport als Kulturphänomen richten. Dabei geht es um die Erarbeitung intersubjektiver Perspektivität der inklusiven Sport- und Bewegungspraxis, vorfindbar als soziale Handlungen und kulturelle Aufführungen. So beschäftigen sich die Studierenden mit medialen Darstellungen, in welchen öffentlichkeitswirksam die Themen Heterogenität und Inklusion (im Sport) verhandelt werden bzw. eine bereits vorgedeutete Wirklichkeit (massenmedial) verbreiten. Im Konkreten handelt es sich dabei um Erklärvideos, Videoclips und Webauftritte populärer Hilfs- bzw. Förderorganisationen und -institutionen, Werbeclips populärer Sportmarken oder auch Songtexte, die ein bestimmtes Verständnis von Inklusion bzw. eine normative „Message" zum Thema transportieren. Die Arbeit mit kulturellen Praktiken und (inter-)subjektiven Sichtweisen im Kontext des Themas inklusive Sport- und Bewegungsaktivitäten fokussiert auf die Rekonstruktion gesellschaftlicher Deutungs- und Handlungsmuster und folgt dem übergreifenden Ziel, bei den Studierenden einen Perspektivwechsel einzuleiten. Dabei geht es um das Bewusstwerden von Differenzen/Äquivalenten zwischen eigener und fremder Wirklichkeit in Abhängigkeit von konstituierenden Bedingungen, wie biographische (Vor-) Erfahrungen oder Norm- und Wertvorstellungen.
Der angebahnte Perspektivwechsel wird zudem auf der Ebene digitaler Fallarbeit realisiert, indem die Profile von Sportler*innen mit Beeinträchtigungen in sozialen Netzwerken analysiert werden. Zu diesem Zweck suchen die Studierenden auf der Plattform *Instagram* nach Personen und Hashtags, die Inspirationen und Informationen bzw. Möglichkeiten des Austauschs für Sportler*innen mit Beeinträchtigungen bieten. Um hier ein möglichst breites Feld abzudecken, den Studierenden aber einen klaren Fokus zu geben, werden sportliche Interessen mit Beeinträchtigungen zu einem fiktiven „Fall" konstruiert, der die Suche orientiert. Zuletzt werden die verschiedenen Fälle zu einem Gesamtbild ergänzt bzw. übergreifend diskutiert, welche Möglichkeiten der Teilhabe und des Austauschs die Plattform für Sportler*innen mit Beeinträchtigungen bietet.

3.4. Repräsentation von Handlungspraktiken

Ein bedeutsamer Praxisbezug, mit dem im Seminar gearbeitet wird, ist demgemäß die Arbeit mit digitalen Videokonserven inklusiven Sportunterrichts – verstanden als Repräsentationen von sportunterrichtlicher Handlungspraktiken mit dem Fokus Vermittlungskompetenz. Übergreifend zielt diese darauf, bei den Studierenden die Unterrichtswahrnehmung zu schärfen und die Ausbildung eines forschenden Habitus zu fördern (Blömeke et al., 2015). Die Studierenden analysieren Videosequenzen inklusiven Sportunterrichts unter gruppenspezifischen Schwerpunkten (Sprache, Differenzsetzungen, didaktisches Arrangement, Lehrkraft-Schüler*innen-Interaktion). Dabei geht es darum, (ritualisierte) Handlungspraktiken der in der Praxis Tätigen aufzudecken und zu hinterfragen. Die Erkenntnisse werden hinsichtlich der übergreifenden Frage nach Teilhabe und Chancengleichheit im Unterricht subsumiert und bewertet.

CC BY 4.0 DE

Zudem werden die Studierenden selbst planend aktiv, indem sie – auf der Grundlage kennengelernter Methoden des Umgangs mit Heterogenität (im Sport) – selbst Sport- und Bewegungsangebote für eine konstruierte Lerngruppe entwerfen und diesbezüglich Differenzierungsmöglichkeiten diskutieren. Die Präsentation und Diskussion der Entwürfe fanden im digitalen Raum statt.

4. METHODISCH-DIDAKTISCHE LERN- UND PRÜFUNGSFORMATE

Wurden im Vorangegangen die differenten digitalen Repräsentationen vorgestellt, mit denen im Seminar gearbeitet worden ist, sind im Folgenden Einblicke in die methodisch-didaktische Seminararbeit zu geben. Maßgeblich für die Gestaltung sind hierbei zum einen die didaktische Idee der „Reflektierten Praxis" (Serwe-Pandrick, 2016) sowie Modelle zur Kompetenzentwicklung von Sportlehrkräften (u.a. Terhart, 2007)[3]. Die Konzeption des Seminars folgte dabei folgenden übergreifenden Lernzielperspektiven: 1. Bewusstwerden der eigenen Haltung zu Inklusion/Heterogenität, 2. Reflektieren von Differenzen/Äquivalenten zwischen eigener und fremder Wirklichkeit in Abhängigkeit ihrer konstituierenden Bedingungen, 3. Aufdecken und Hinterfragen eigener (u.a. methodisch-didaktischer) Handlungspraktiken. Das Seminar setzt sich aus vier voneinander abgrenzbaren inhaltlichen Blöcken zusammen, die sich durch jeweils spezifische methodische Zugänge charakterisieren und dabei differente digitale Repräsentationen zum Gegenstand haben (vgl. Abb. 1).
Die Seminarstruktur sieht ein Ineinandergreifen von Formen des selbstgesteuerten und kollaborativen Lernens vor, die durch die Nutzung digitaler Lern-/Lehrtools ihre spezifische Ausgestaltung finden. Die Arbeit mit digitalen Repräsentationen ermöglicht eine Zunahme an Selbstbestimmung im Lernprozess, wie eine flexible Organisation innerhalb von Selbstlern- und Gruppenarbeitsphasen. Die zeit- und ortsunabhängige Verfügbarkeit von teils selbst erstellten, auf einer digitalen Lernplattform zur Verfügung gestellten Lehrmaterialien (Texte, Screencasts, Quiz) arrangiert die individualisierte Wissenserarbeitung, -vertiefung und -wiederholung[4]. Mit dem Rückgriff auf digitale Kommunikationswerkzeuge wie Foren, Wikis und Blogs der virtuellen Gruppenarbeit kann der intersubjektive Austausch und kritisch-reflexive Diskurs zwischen den Studierenden angeregt und gerahmt werden. Digitale Lehr-/Lerntools dienen zudem der Dokumentation und Präsentation von Lernergebnissen (z.B. Planungen inklusiver Sport- und Bewegungsangebote), die in Einzel- oder Gruppenarbeiten erstellt werden.
Abgeschlossen wird das Seminar mit einem aufgabengestützten E-Portfolio. Dieses strukturiert sich durch die Sammlung aller im Seminarfortgang erbrachten Leistungen (z.B. Lösungen von Aufgaben, Ergebnisse aus Projektarbeiten) sowie einer Abschlussreflexion, die den eigenen Lern- und Erkenntnisprozess dokumentiert. Typische Merkmale eines solchen Präsentationsportfolios (Bräuer, 2014) sind: Orientierung an einem zentralen Thema, Sekundärreflexion als hauptsächliche Reflexionsform[5] und orientierungsgebender Lenkung andererseits zu finden. Letzteres wird z.B. durch die Formulierung von leitenden Fragen, der Festlegung von Teillernzielen sowie Möglichkeiten des kontinuierlichen Feedbacks erreicht.

[3] So systematisiert Terhart (2007) in seinem Modell zur Kompetenzentwicklung in der Sportdidaktik die Entwicklung von Lehrkompetenz anhand von drei Dimensionen: Kenntnisse/Wissen, Selbstverständnis/ pädagogische Haltung und Handlungsfähigkeit/Didaktisieren. Der im Modell angedeutete Dreischritt innerhalb der Kompetenzentwicklung findet sich in der Seminarkonzeption wieder.

[4] In der Organisation selbstständiger Lernphasen gilt es, die Balance zwischen Selbstbestimmung einerseits und orientierungsgebender Lenkung andererseits zu finden. Letzteres wird z.B. durch die Formulierung von leitenden Fragen, der Festlegung von Teillernzielen sowie Möglichkeiten des kontinuierlichen Feedbacks erreicht.

[5] In Abgrenzung zur Primärreflexion, welche die spontane Reflexion bezeichnet, charakterisieren sich Sekundärreflexionen durch das „Einbinden des Erlebten in den Kontext von Ausbildungs- und Wissenschaftsdiskurs" (Bräuer, 2014, S. 45).

Blöcke	Inhalte	Methoden
1. Einführung in die Thematik	• Reflexion der eigenen Haltung zur Inklusion und des eigenen Sport- und Leistungsverständnisses • Präkonzepte, Normalitätsvorstellungen • Wissenschaftlicher Diskurs zu Inklusion, Leistung und Normalitätsanforderungen ***Digitale Repräsentationen:*** **Videoclips, Songtexte, Websites, medial aufbereitete Fallbeispiele (Parasport)**	• Selbstlernphasen mit digitalen Medien (u.a. Screencast und Online-Quiz) • Diskussionen über die gesellschaftliche Darstellung von Behinderung • Persönlicher digitaler Lerndialog zwischen Dozierenden und Studierenden zur schriftlichen Explikation des eigenen Vorverständnisses von Inklusion
2. Perspektivität im inklusiven Sport	• Handlungspraktische Erfahrungen in inklusiven Settings (Vereinssport, Soziale Medien und Behindertensport) • Heterogenitätsdimensionen aus Akteursperspektive im (Schul-)Sport • Hindernisse und Barrieren des Sports ***Digitale Repräsentationen:*** **u.a. Studien zur Akteursperspektive, Interviews mit Akteuren im digitalen Raum, fiktive Fallarbeiten**	• Teilnahme am Praxisworkshop „Rollstuhlbasketball" • Projektarbeit in verschiedenen virtuellen Handlungsfeldern – Inklusiver Vereinssport (Fallarbeit als Internet-Recherche) – Inklusion auf Instagram (Fallarbeit als Plattform Recherche) • Aufgabengeleitete Arbeit mit empirischen Erkenntnissen zur Perspektivität im (Schul-) Sport
3. Einführung in Konzepte zum Umgang mit Heterogenität	• Konzepte, Modelle und Strategien zum Umgang mit Heterogenität im (Schul-)Sport • Modifikations- und Anpassungsprinzipien, „Othering"-Prozesse • Realisierung von Wettkampf und Spiel ***Digitale Repräsentationen:*** **u.a. Videokonserven des inklusiven Unterrichts (digitale Fallbeispiele)**	• Vergleich von Konzepten zum Umgang mit Heterogenität • Analyse „fremden" Unterrichts hinsichtlich seines Inklusionspotenzials • Diskussion und Bewertung adaptiver Wettkampfformen • Teilnahme am Praxisworkshop „Inklusive Sportdidaktik"
4. Erprobung von Konzepten zum Umgang mit Heterogenität	• (Planerische) Umsetzung von Konzepten, Modellen und Strategien zum Umgang mit Heterogenität • Reflexion des eigenen Sport- und Leistungsverständnisses auf Grundlage der Planung ***Digitale Repräsentationen:*** **u.a. Planungen fiktiver Unterrichtssequenzen**	• Entwurf von Sport- und Bewegungseinheiten auf Grundlage didaktischer Konzepte und Modelle • Diskussion eigener Planungen hinsichtlich der Teilhabe und individueller Förderung fiktiver Lerngruppen

Abb. 1 *Aufbau, Inhalte und Methoden des Seminars*

summative Bewertung anhand von vorher festgelegten Standards[6]. Die Leitfragen, welche seminarbezogen entwickelt wurden, sind retrospektiv auf die Begegnungen mit den differenten Repräsentationen von inklusiver Sport- und Bewegungspraxis bezogen. Ausgewertet werden die Portfolios anhand von Bewertungskriterien, die auf seminar- und modulbezogene Kompetenzbereiche systematisch Bezug nehmen und vorab transparent erläutert wurden.

5. EVALUATION UND DISKUSSION

Das Seminar ist mittels qualitativer und quantitativer Methoden evaluiert worden. Zum einen fand eine quantitative Befragung der Seminarteilnehmenden per Fragebogen statt, die von der Universität standardmäßig durchgeführt und ausgewertet wird. Zum anderen wurden schriftliche Befragungen der Studierenden durchgeführt, die mittels qualitativer Verfahren (angelehnt an das Kodierverfahren der Grounded Theory) ausgewertet werden. Die Erkenntnisgewinnung zu den Untersuchungsschwerpunkten ‚Studierendensichtweise' sowie ‚Reflexionstiefe' befindet sich derzeit im Prozess. An dieser Stelle können daher nur exemplarisch erste Einsichten zur digitalen Seminararbeit aus Studierendenperspektive präsentiert werden.

Die methodisch-didaktische Arbeit mit digitalen Lehr-Lerntools wird aus Sicht der Teilnehmer*innen dahingehend positiv bewertet, als dass sie dem Zuwachs an eigenen Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien beitragen (z.B. Präsentationsvarianten). Im Lernprozess erleichtern sie den Zugriff auf Lernmaterialien. Als besonders positiv wird dabei die Bereitstellung von Screencasts hervorgehoben, deren Nutzung den Studierenden in der Selbstlernphase einen zeitlich flexiblen Zugriff auf das Lern-Lehrmaterial ermöglicht und fachliches Wissen auf Dauer zur Verfügung stellt.

Die Bewertung des Verhältnisses von Praxis und Theorie erfolgte different. Es zeigt sich, dass die Arbeit mit digitalen Repräsentationen von den Studierenden nicht durchgängig als Vermittlung und Aneignung eigentlicher Praxis aufgefasst wird, welche hinsichtlich ihrer primären Erfahrungsmöglichkeiten und intersubjektiven Handlungszusammenhänge als genuin positiv bewertet wird[7]. Im Kontext der Thematik Inklusion/Umgang mit Heterogenität in der Lehramtsausbildung werden realen Praxiserfahrungen und Akteursbeziehungen eine besondere Bedeutung zugeschrieben, indem die gestalterische Komponente und die körperlich-soziale Handlungssituation einer*s Akteur*in im Feld als Herzstück fachdidaktischer Vermittlungsprozesse anerkannt wird:

> *„(…) die digitalen Projekte sind auch sehr spannend, aber gerade beim Thema Inklusion ist die aktive Auseinandersetzung mit den Menschen in tatsächlichen Kontexten meiner Meinung nach super wichtig."*

Studierende äußern dementsprechend explizit den Wunsch nach mehr „echter" inklusiver Sport- und Bewegungspraxis, insbesondere im zukünftigen Berufsfeld des Sportunterrichts, welche als besonders motivierend(er) und als erkenntniserweiternd(er) empfunden wird. Deutlich wird, dass Handeln und Zuschauen, Nähe und Distanz, Theorie und Praxis als komplementäre Zugriffe auf inklusive Bewegungssituationen und ihre Rahmungen im Sinne des reflexiven Lernens zu begreifen sind, weniger als austauschbare Aneignungs- und Vermittlungsformen im Dienste der Substitution.

Zum anderen wird dem reflexiven Zugang zu einer weit gefassten Praxis – in der mithin auch ungewöhnliche Praxisformate wie soziale Netzwerke, öffentliche Bilder, Websites zum Einsatz kamen – ein besonders erkenntnisbereichernder Wert zugeschrieben:

> *„Abschließend ist festzuhalten, dass sowohl das Seminar als auch das Projekt einen Lernzuwachs bei mir hervorgerufen hat. Das Projekt hat in vielen Aspekten meine Erwartungen übertroffen und hat mich über Diversität und Heterogenität, sowie Perspektivwechsel in sozialen Medien neu nachdenken lassen."*

> *„Letztlich finde ich noch einmal wichtig anzumerken, dass ich die Annäherung der Inklusionsthematik über die drei verschiedenen Aspekte (perspektivbezogen, theoriebezogen und settingbezogen) als hilfreich empfunden habe, meinen persönlichen Blick auf die didaktischen Handlungsmöglichkeiten weiterzuentwickeln."*

Die Zitate zeigen, dass durch die Analyse vielfältiger Praxis (u.a. aus verschiedenen Handlungsrollen wie Beobachtende*r, Handelnde*r im Feld, Block 2 und 3) bislang verborgene Blickwinkel auf den Gegenstand offengelegt und Perspektivübernahmen begünstigt werden können. Die Arbeit mit dem eigenen Vorverständnis sowie der systematische Vergleich von eigener und fremder Perspektivität im Feld (u.a. im Rahmen der Auseinandersetzung mit empirischen Studien zu Akteursperspektiven, Block 2) fördert darüber hinaus ein distanziertes Zurücktreten vom eigenen Denken und Handeln bei Studierenden, woraus sich neue Einsichten und Zusammenhänge ergeben können.

6. FAZIT UND AUSBLICK

Die vorliegenden Evaluationserkenntnisse geben erste Hinweise darauf, dass sich das Vorhaben, vielgestaltige und digitale Begegnungen mit Sport- und Bewegungspraxis zu inszenieren, für den Seminargegenstand Inklusion/Umgang mit Heterogenität in Sport und Bewegung als geeignet erweist. In einem ersten Schritt konnte gezeigt werden, dass der differentielle Zugang zur Praxis (u.a. über differentielle Handlungsrollen) von den Studierenden als perspektiverweiternd bzw. bereichernd wahrgenommen wird. Ein reflektierter Blick wird dabei gerade in Bezug der Herausforderung „Umgang mit „Inklusion/Diversität" für bedeutsam erachtet.

Auch wenn das „unstillbare Verlangen nach Praxis" (Hedtke, 2000) aus Studierendenperspektive in erster Linie durch reale Praxiserfahrungen zu befriedigen ist, verweisen Evaluationserkenntnisse weiterhin darauf, dass teils unbewusste normative Einstellungen, inklusionsbezogene Überzeugungen/Werthaltungen durch die Konfrontation mit unterschiedlichen Praxisformaten potentiell irritiert, kritisch betrachtet und ggf. aufgebrochen werden können. Die Loslösung von einem auf Sport- und Unterrichtspraxis verengten Praxisbegriff, wie er in den meisten vorliegenden konzeptionellen Vorschlägen zum reflexiven Lernen in der Hochschuldidaktik Anwendung findet (u.a. Lüsebrink, 2016; Blotzheim et al., 2008), zeigt sich hierbei als bereichernd, indem die thematische Relevanz für die Studierenden, ihre lernbezogene Auslegung und Motivation einen umfassenderen Lebensweltbezug erhält. Inwieweit sich dies in den Erkenntnissen zum Lernzuwachs der Studierenden widerspiegelt, ist im Rahmen des fortwährenden Evaluationsprozesses tiefergehend zu eruieren.

Als Lessons-to-learn bilanzieren wir die Weiterführung des Seminars als ein Hybrid-Format, welches die Arbeit mit analogen und digitalen Repräsentationsformaten integriert und sich dabei bewährter digitaler Lehr-/Lerntools bedient. Das weite Praxisverständnis, welches sich im Laufe des Prozesses der Seminarkonzeption als bewusste konzeptionelle Erscheinung bestätigte, wird beibehalten, jedoch – wenn möglich – um analoge Praxisformate in inklusiven Sport- und Bewegungsfeldern erweitert. Im Sinne einer bewussten Förderung reflexiver Zugriffe auf Praxis ist die seminardidaktische Entwicklungsarbeit dahingehend zu vertiefen, um den Studierenden die fachwissenschaftlichen Verschränkungen und Bezugnahmen zwischen konkreten Operationen der probehaften (atheoretischen) Performanz im Feld und abstrahierenden Operationen der deutenden (theoretischen) Reflexion expliziter zu vermitteln. Exemplarisch könnte hier eine sportpädagogische Fallarbeit umgesetzt werden, in der die Studierenden konkrete Handlungssituationen in der Praxis planen und erleben. Diese „Praxisfälle" (z.B. Sportunterricht, informeller Sport, Verein) können videographisch dokumentiert und anschließend unter verschiedenen Theoriefoki (in Expert*innengruppen, z.B. zu Anerkennung/Missachtung, Gruppenkohäsion, Differenzierung) mehrdimensional analysiert werden. So können verschiedene, abstrahierende Perspektiven auf den Fall und das Themenfeld „Diversität/Inklusion im Sport" für die eigene Berufsausbildung anlegt und diskursiv im Seminar bearbeitet werden.

Dr. Nicola Böhlke

*arbeitet seit 2018 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sportwissenschaft und Bewegungspädagogik der TU Braunschweig. Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte liegen in den Bereichen Diversität und Inklusion im Kontext von Sport und Bewegung, Sport und Gender, Schüler*innenperspektive im Sportunterricht sowie qualitative Methoden.*
n.boehlke@tu-braunschweig.de

Fabian Muhsal

ist seit 2020 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sportwissenschaft der TU Braunschweig angestellt. Der Fokus in der Lehre liegt auf Werkstattarbeit, Inklusion und Exkursionen. In der Forschung widmet er sich der Hochschuldidaktik und aktuellen sozialen Phänomenen in der sporttreibenden Gesellschaft.

Prof. Dr. Esther Serwe-Pandrick

ist seit 2019 Professorin für Sportwissenschaft mit dem Schwerpunkt Bewegungspädagogik an der Technischen Universität Braunschweig. Ihre Schwerpunkte in der Lehre liegen in den Studiengängen des BA Sport- und Bewegungspädagogik und MA Sport für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. In der Forschung beschäftigt sie sich u. a. mit der Qualität pädagogischer Lernsettings im Schulsport und Sportstudium sowie mit fachdidaktischen Innovationsprozessen.

[6] Kriterien zur Bewertung leiten sich von den formulierten Lernzielperspektiven (s. o.) ab. Beispielhafte Beurteilungskriterien sind: Theoriebezug der Reflexionen, Aspekt- und/ oder Perspektivreichtum der Reflexionen, Selbstkritische Perspektive der Reflexionen, Konstruktive Lösungsansätze und Schlussfolgerungen (Bade et. al., 2018,).

[7] Vgl. hierzu die Erkenntnisse von Wenzel et al. (2018) zu den Wünschen Lehramtsstudierender hinsichtlich eines stärkeren Praxisbezugs im Studium. Gezeigt werden konnte, dass studentische Vorstellungen von einer praxisnäheren Ausbildung auf diffusen bzw. uneinheitlichen und teils wenig realitätsnahen Deutungsmuster basieren.

CC BY 4.0 DE

Literatur

Bade, P., Herold, G., Kandzora, P., Lehmbäcker, E., Wauschkuhn, B. (2018). *Reflexionskompetenz fördern – Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung*. Abgerufen von https://li.hamburg.de/contentblob/11197900/045f9eb4aaed4e50d07ddd500f8022e5/data/handreichung-reflexionskompetenz.pdf.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Approaches to competence measurement in higher education. *Zeitschrift für Psychologie, 233*(1), 1-2. DOI: 10.1007/s11618-017-0726-6

Blotzheim, D., Kamper, S., Schneider, R. (2008). Überlegungen zur Vermittlung metakognitiver Kompetenz in der Sportlehrerausbildung durch Forschendes Lernen, *Bildungsforschung, 5*(2), 1-13.

Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen: Budrich.

Ehni, H. W. (1979). Handlungsorientierte Sportdidaktik. In S. Größing (Hrsg.), *Spektrum der Sportdidaktik* (Handbücher zur Pädagogik und Didaktik des Sports, Band 2, S. 173-206). Wiebelsheim: Limpert.

Erhorn, J., Langer, W., & Möller, L. (2020). Vorbereitung angehender Sportlehrkräfte auf einen inklusiven Sportunterricht? Eine kritische Bestandsaufnahme hochschuldidaktischer Lehrformate. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50 (3), 1-14. DOI: 10.1007/s12662-020-00668-5

Ernst, C. (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften* (Bildung und Sport, Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport (CeBiS), Band 16). Wiesbaden: Springer VS.

Frohn, J. (2017). „Reflektierte Praxis" im Master of Education Sportwissenschaft. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute - Ideen und Innovationen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 263, S. 87–95). Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina.

Grammes, Tilman (1998): *Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Handke, J. (2020). *Handbuch Hochschullehre Digital: Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre.* Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.

Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrer-bildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H.-J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67-91). Bergisch-Gladbach: Hobein.

Hedtke, R. (2007). Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerausbildung. In F. Kostrzewa (Hrsg.), *Lehrerbildung im Diskurs* (S. 25-89). Münster: Lit.

Heinz, T., Brouër, B., Janzen, M., & Kilian, J. (2020). Formen der (Re-) *Präsentation fachlichen Wissens. Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften.* Münster: Waxmann.

Lüsebrink, I. (2016). Perspektivwechsel vom Akteur zum Arrangeur? – Kritisch-konstruktive Rückfragen an eine zentrale Figur des sportdidaktischen Professionalitätsdiskurses. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, Sonderheft, 51-62.

Meister, N. (2018). „Die sollen Spaß dran haben!" - Professionsverständnis und kollektive Orientierungen von Lehramtsstudierenden des Faches Sport. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung, S. 224–238). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Rischke, A., Heim, C., & Gröben, B. (2017). Nur eine Frage der Haltung? Eine empirische Analyse von personen- und institutionenbezogenen Einflussgrößen auf die Einstellungen von Sportlehrkräften der Sekundarstufe I zur schulischen Inklusion. German Journal of Exercise and Sport Research, 47(2), 149-160. DOI: https://doi.org/10.1007/s12662-017-0437-4

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Serwe-Pandrick, E. (2016). Der Feind in meinem Fach? "Reflektierte Praxis" zwischen dem Anspruch des Machens und dem Aufstand des Denkens. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, Sonderheft 1*, 15-30.

Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Münster: Waxmann.

Ukley, N., Gröben, B. (2018). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Bildung und Sport* (Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport (CeBiS), Band 13). Wiesbaden: Springer VS.

Wenzel, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). Praxisparolen. *Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Band 15). Wiesbaden: Springer VS.

CC BY 4.0 DE

WERKSTATTBERICHT > PRACTICE REPORT

Digitalisierung *meets* Internationalisierung. Blended-Learning im Praxissemester

Sina Hinternesch, Jürgen Schwier, Miriam Seyda

Schlüsselwörter Blended-Learning, Fallarbeit, Internationalisierung, Praxissemester

ZUSAMMENFASSUNG

Im Rahmen des Projekts OLAD@SH (Offenes Lehramt digital in Schleswig-Holstein) wird an der Europa-Universität Flensburg ein Blended-Learning-Seminar zur Begleitung der Praxissemesterstudierenden im Ausland im Fach Sport implementiert und evaluiert. Dem Bestreben einer gesteigerten Internationalisierung von Lehramtsstudiengängen folgend, fokussiert die digitale Begleitung eine verbesserte Betreuung der Studierenden an den Praxissemesterschulen im Ausland. Methodisch-didaktischer Ankerpunkt des Blended-Learning-Begleitseminars ist die systematische Fallarbeit. Ziel ist hier eine verstärkte Theorie-Praxis-Verknüpfung bei der Vermittlung fachdidaktischer Kompetenzen. Außerdem soll über die Fallarbeit ein zielgerichteter Austausch über Unterrichts- und Lehrerfahrungen initiiert werden. Dabei wird die Systematik der pädagogischen Kasuistik genutzt, um eine Einordnung der Beobachtungen in den wissenschaftlichen Kontext zu ermöglichen und so ebenfalls den Grundgedanken Forschenden Lernens im Praxissemester zu fokussieren. Der vorliegende Beitrag stellt das zugrunde gelegte Seminarkonzept vor, welches in einem ersten Seminardurchgang implementiert und evaluiert wurde. Es werden erste ausgewählte quantitative sowie qualitative Ergebnisse in Bezug auf die Umsetzung von Blended-Learning-Formaten sowie zur Fallarbeit im Kontext der Lehrkräftebildung diskutiert. Dabei werden sowohl subjektive Einschätzungen der Studierenden hinsichtlich Dimensionen fachdidaktischen Wissens und Könnens als auch Einsichten in die Bewertung der Methodik und Umsetzung der Fallarbeit im Rahmen des Seminars präsentiert.

1. EINLEITUNG

Neben der Entwicklung von Digitalisierungsstrategien für die Lehre gilt seit einigen Jahren auch die Internationalisierung der Lehramtsstudiengänge als eine wichtige Herausforderung für das Hochschulsystem, wobei die einzelnen Universitäten und sportwissenschaftlichen Einrichtungen sich mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und Intensität mit den beiden Aspekten auseinandersetzen. Während in der einschlägigen Fachliteratur schon seit längerem die Möglichkeiten und Grenzen des Lernens mit Multimedia, dessen hochschuldidaktische Implikationen sowie die mit dem E-Learning einhergehende Flexibilisierung der Lehrorganisation und der Lernzeit breit diskutiert werden (vgl. u.a. Dräger & Müller-Eiselt, 2015; Wachtler et al., 2016), ist es erst durch den Verlauf der Covid-19-Pandemie in Deutschland – notgedrungen und mehr oder weniger improvisiert – zu einer nahezu flächendeckenden Umsetzung solcher Lehr-Lern-Szenarien in den sportwissenschaftlichen Lehramtsstudiengängen gekommen. Bemerkenswert ist zugleich, dass eine solche „nachholende Digitalisierung" (Wendeborn, 2020, S. 481) in der Sportwissenschaft inzwischen zu einer beachtlichen Angebotsvielfalt geführt hat (vgl. Fischer & Paul, 2020; Steinberg & Bonn, 2021).

Hinsichtlich der hochschulpolitisch gewünschten Internationalisierung der Lehramtsstudiengänge dürfte nicht nur im Fach Sport eine erhebliche Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit bestehen. Internationalisierung zielt unter anderem darauf ab, angehenden (Sport-)Lehrkräften interkulturelle Erfahrungen und eine Erweiterung ihrer Selbst- und Sozialkompetenz zu ermöglichen sowie sie innerhalb gewisser Grenzen als weltoffene „change agents" (Falkenhagen, Grimm & Volkmann, 2018, S. 2) im Bildungswesen auszubilden. Traditionell ist jedoch der Anteil von Lehramtsstudierenden, die ein Auslandssemester durchlaufen, deutlich geringer als in anderen Studiengängen. Neben der konsequenten Umsetzung einer Internationalisierungsstrategie hat in diesem Zusammenhang an der Europa-Universität Flensburg die Einführung des Praxissemesters zu einer steigenden Anzahl an Outgoings im Lehramtsbereich geführt und gerade im Fach Sport entscheiden sich vermehrt Masterstudierende dafür, dieses zehnwöchige Praktikum an einer Schule im Ausland zu absolvieren. Vor diesem Hintergrund geht es dem hier vorzustellenden Projekt[1] darum, über die Implementierung eines geeigneten digitalen Lehr- und Lernformats zu einer nachhaltigen Verbesserung

[1] Das hier vorgestellte Projekt ist Teil des im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Verbundvorhabens OLAD@SH der Europa-Universität Flensburg und der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

des Theorie-Praxis-Bezugs für Outgoings im Praxissemester beizutragen. Im Anschluss an einen knappen Überblick zu den Digitalisierungstendenzen in der sportpädagogischen Lehre, werden im Folgenden das Konzept und die Durchführung des Blended-Learning-Seminars erläutert sowie erste Ergebnisse vorgestellt.

2. DIGITALISIERUNG IN DER SPORTPÄDAGOGISCHEN LEHRE

Digitalisierung begünstigt grundsätzlich einen Wandel der Lehr- und Lernformate in der Sportlehrer*innenbildung, wozu vor allem der Zugewinn an Interaktivität, die umfassende Dezentralität und die größeren Möglichkeiten zur eigenen Gestaltung von Wissenszusammenhängen beitragen (User Generated Content). Die verschiedenen webbasierten Formate werden von der Sportpädagogik allerdings sehr unterschiedlich genutzt, wobei schon vor Beginn der Corona-Krise vor allem die Nutzung digitaler Lernplattformen für Seminare einschließlich webbasierter Lernmodule (Web Based Trainings), das ePortfolio, das Podcasting, interaktive Lernsoftware, Apps und Blended-Learning-Arrangements recht weit verbreitet gewesen sind (vgl. Bohr et al., 2021; Danisch & Schwier, 2010; Fischer & Paul, 2020; Schwier, 2018; Steinberg et al., 2019).

Gerade Blended-Learning-Seminare bieten vielfältige Chancen für partizipatorische Lernprozesse und Formen kollaborativer Wissensproduktion (vgl. Vohle, 2016, S. 15), die sich nicht zuletzt im Rahmen von auf Schulpraktika bezogenen Lehrveranstaltungen sinnvoll nutzen lassen. Mit der damit einhergehenden gemeinschaftlichen Gestaltung von digitalen Lehr-Lernszenarien und -materialien können ferner sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen gefördert werden. Ein Beispiel hierfür ist das von Mehl (2011) konzipierte Blended-Learning-Instrument zur videogestützten Analyse von Fällen aus dem Sportunterricht im Rahmen von schulpraktischen Studien (INVISPO) in der ersten Phase der Sportlehrer*innenbildung. Unter Nutzung der Lernplattform Sports-Edu werden die jeweiligen Studierenden im Rahmen des – als Blended-Learning-Veranstaltung durchgeführten – Begleitseminars zum schulischen Praktikum zunächst in die Methode der Fallarbeit und deren lerntheoretische Implikationen sowie in die Videographie eingeführt und stellen dann im Verlauf ihres Blockpraktikums wöchentlich Videosequenzen eigenen Unterrichts online (in einer Länge von 30 Sekunden bis zu 10 Minuten), die sie selbst für relevant erachten und die dann von der Seminargruppe auf der Lernplattform kommentiert sowie vergleichend analysiert werden. Diese reflexive, feedbackorientierte Auseinandersetzung mit Sequenzen eigenen Unterrichts erfährt in einem praktikumsnachbereiten Blended-Learning-Seminar eine Vertiefung in Richtung einer gemeinsamen Konstruktion von alternativen Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten sowie der theoriegeleiteten Einordnung der konkreten Fälle in den sportdidaktischen Diskurs. Anzumerken bleibt, dass die Teilnahme an diesem Blended-Learning-Szenario für die Studierenden eine Wahloption ist, sie können sich auch für vor- und nachbereitende Präsenz-Seminare entscheiden, in denen keine Videoaufnahmen eigener Unterrichtsfälle behandelt werden.

3. BLENDED-LEARNING-BEGLEITSEMINAR FÜR OUTGOINGS IM FACH SPORT

Die Blended-Learning-Veranstaltung an der Europa-Universität Flensburg richtet sich gezielt an Studierende im Fach Sport, die das Praxissemester im Ausland absolvieren. Das Seminar enthält digital-synchrone sowie digital-asynchrone Lehr- und Lernformate und findet parallel zum Auslandspraxissemester statt. Zwischen den insgesamt sechs Modulen werden zusätzlich E-Learning-Elemente zur Vor- und Nachbereitung der Seminarinhalte integriert (z.B. Videofallarbeit, vgl. Seminarkonzeption in Abb. 1). Methodisch-didaktischer Ankerpunkt ist im Gesamtverlauf des Seminars die pädagogische Kasuistik, welche sich vor dem Hintergrund des Forschenden Lernens im Praxissemester als Methodik zur Förderung einer reflexiv-forschenden Haltung der Studierenden sowie zur Theorie-Praxis Verknüpfung empfiehlt (u.a. Rhein, 2016; Hummrich et al., 2016). Rekonstruktive Fallanalysen haben sich neben empirischen Forschungsprojekten, in denen Studierende wissenschaftliche Fragestellungen in den Schulen untersuchen, als Form forschenden Lernens im Praxissemester etabliert (Ukley & Bergmann, 2020). Beide Formate zielen im Kontext der Professionalisierung von Studierenden auf die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung sowie einer kritisch-reflexiven Distanzierungsfähigkeit (z.B. Ukley et al., 2020, Gröben & Ukley, 2018).

Über die Auswahl von Fallbeispielen aus dem eigenen und fremden Sportunterricht werden didaktische und pädagogische Grundprobleme aufgezeigt, welche die Studierenden zum kritischen Denken und Theoretisieren anregen sollen (Wolters, 2015). Die damit angestrebte Fähigkeit der Studierenden, „sich eine wissenschaftlich gesicherte Urteilskraft anzueignen, die den Umgang mit Fällen ermöglicht" (Hummrich et al., 2016, S.15), wird als Professionalisierungsdimension von Lehrkräften beschrieben (ebd.). Die Potenziale einer kollaborativen Fallarbeit online liegen vor allem darin, dass die Fälle sowohl mit den betreuenden Hochschullehrenden als auch mit der Seminargruppe in Online-Meetings und über die Lernplattform (hier: Moodle) kommentiert sowie analysiert werden.

Während die digital asynchronen Module eigenständige und kollaborative Arbeitsphasen zur Seminarvor- und Nachbereitung fokussieren, dienen die digital synchronen Module dem Erfahrungsaustausch und der gemeinsamen Fallarbeit mit fachdidaktischer Rahmung. Zu Beginn des Auslandssemesters werden die Sportstudierenden zunächst in die Prinzipien der Fallarbeit und deren lerntheoretische Implikationen eingeführt (Videopodcast). Während der Schulpraxis im Ausland setzen sich die Studierenden dann – moderiert und beraten durch Hochschulehrende – wiederholt mit Fällen aus dem eigenen und/oder fremden Sportunterricht auseinander. Genutzt werden sowohl schriftliche Fallbeschreibungen als auch Videomaterial sowie unterschiedliche digitale Tools zur Bearbeitung von Unterrichtssituationen (z.B. kollaborative Fallarbeit über Etherpads und Padlets).

Die Fallarbeit erfolgt in Anlehnung an Scherler (2004) und Wolters (2015) auf unterschiedlichen Ebenen: Fakten darstellen, Normen zuordnen, Probleme ermitteln, Lösungen empfehlen. Der Fall wird aus einer Unterrichtssituation heraus rekonstruiert und unter zu Hilfenahme von (fachdidaktischem) Wissen analysiert. Mit dem Ziel einer vertieften Theorie-Praxis-Verknüpfung werden – flankierend zu der praktischen Fallarbeit – fachdidaktische Themen im Seminar bearbeitet, wie z.B. die Rolle der Sportlehrkraft im Sinne einer Ausschärfung eines professionellen Selbst (u.a. Miethling, 2018)

CC BY 3.0 DE

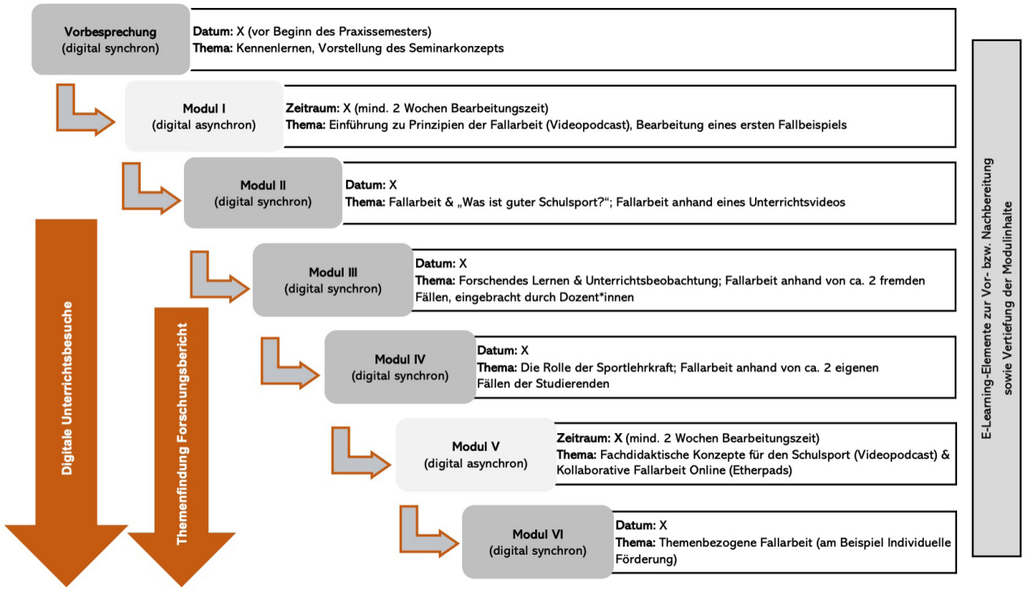


***Abb. 1** Seminarkonzeption: Übersicht zur Verteilung von Online- und Präsenzmodulen*

oder auch Ziele und Inhalte des Sportunterrichts im Sinne fachlicher Ausgestaltung von Unterricht. In diesem Zuge werden außerdem unterschiedliche fachdidaktische Konzepte für den Schulsport mit ihrer normgebenden Funktion in der Fallarbeit diskutiert. Parallel erfolgt eine Theorie-Praxisverknüpfung sowie reflexive und feedbackorientierte Auseinandersetzung mit Sequenzen eigenen oder fremden Unterrichts sowie mit den vielfältigen Inszenierungen des Schulsports im internationalen Kontext. Aufbauend auf einer systematischen Fallbeschreibung wird eine praxisbezogene Reflexion fokussiert, die einen situationsangemessenen Transfer von Wissensbeständen ermöglicht, interkulturelle Aspekte berücksichtigt und Prozesse Forschenden Lernens einleitet. Die Fallbeschreibungen oder kurze Videosequenzen von Lehr-/Lernsituationen aus dem Sportunterricht werden zunächst systematisch vor dem Hintergrund fachdidaktischer Normen interpretiert. Dies geschieht in unterschiedlichen Formaten (sowohl individuell als auch kollaborativ). Der Abgleich von Normen und Fakten innerhalb des Einzelfalls (vgl. Wolters, 2015) bildet dann die Grundlage für den Transfer von erarbeiteten Wissensbeständen zur Entwicklung situationsspezifischer Lösungs- und/oder Handlungsalternativen. Im Sinne des Forschenden Lernens werden die Studierenden dazu angeregt, die Unterrichtsbeobachtungen und die über die Fallarbeit erlangten Erkenntnisse zu Herausforderungen und Problemstellungen des Sportunterrichts mit Blick auf die im Praxissemester an der EUF obligatorische Bearbeitung einer Forschungsaufgabe für die Entwicklung eigener Forschungsfragen zu nutzen. Unterstützt wird dieser Prozess durch individuelle Beratungstermine mit der Hochschullehrkraft.

Da die Fälle aus der Beobachtung von Unterricht entnommen werden, bietet es sich ebenfalls an, ausgewählte Stunden oder Unterrichtsausschnitte, die Studierende des Praxissemesters selbst an den Praxissemesterschulen im Ausland durchgeführt haben, per Video mitzuschneiden und/oder live zu streamen, um sie einer fallanalytischen Nachbesprechung zugänglich zu machen. Die videogestützte Analyse dieser Unterrichtsmitschnitte wird insbesondere zur Nachbesprechung der digitalen Unterrichtsbesuche, welche im Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg von der betreuenden Hochschullehrkraft durchgeführt werden, genutzt. Basierend auf einem Beobachtungsschwerpunkt, welchen die Studierenden selbst auswählen (z.B. Umgang mit Unterrichtsstörungen), wählt die Hochschullehrkraft eine oder mehrere kurze Videosequenzen aus, welche dann im Sinne der Fallarbeit gemeinsam mit dem Studenten oder der Studentin besprochen werden. Diese nachträgliche Betrachtung des eigenen Lehrkrafthandelns und/oder des Verhaltens von Schüler*innen bietet über die gemeinsame Fallarbeit eine potentiell bedeutsame Lerngelegenheit für die angehenden Sportlehrkräfte.

Darüber hinaus erstellen die Studierende jeweils ein Video über den alltäglichen Schulsport an ihrer ausländischen Schule (Unterrichtssequenzen, Pausensport, Feste usw.), die online zugänglich gemacht und vergleichend diskutiert werden. Auch für Studierende der kommenden Semester kann die so entstehende Videosammlung zum Schulsport International eine Anregung zu eigenen Auslandserfahrungen darstellen.

4. EVALUATIONSKONZEPT

Das Projekt ist auf drei Jahre ausgerichtet. Das Blended-Learning-Seminar kann entsprechend dreimal mit jeweils bis zu zehn Studierenden durchgeführt und evaluiert werden. Die Seminarevaluation erfolgt auf zwei Ebenen (vgl. Evaluationsdesign in Abb. 2). Einerseits werden die Studierenden mit ihren Einschätzungen hinsichtlich fachdidaktischer Kompetenzen in den Blick genommen. Andererseits wird das Seminarkonzept allgemein (Organisation, Inhalt und Didaktik) sowie spezifisch in Bezug auf die Methodik der Fallarbeit evaluiert. Langfristiges Ziel der Evaluation ist es, zu ermitteln, inwieweit die Auseinandersetzung mit der Fallarbeit in Kombination mit flankierenden fachdidaktischen Inhalten zu einem Kompetenzzuwachs bei den Studierenden führen und inwiefern die digitale Praxissemesterbegleitung für Outgoing-Studierende diesbezüglich optimiert werden kann.

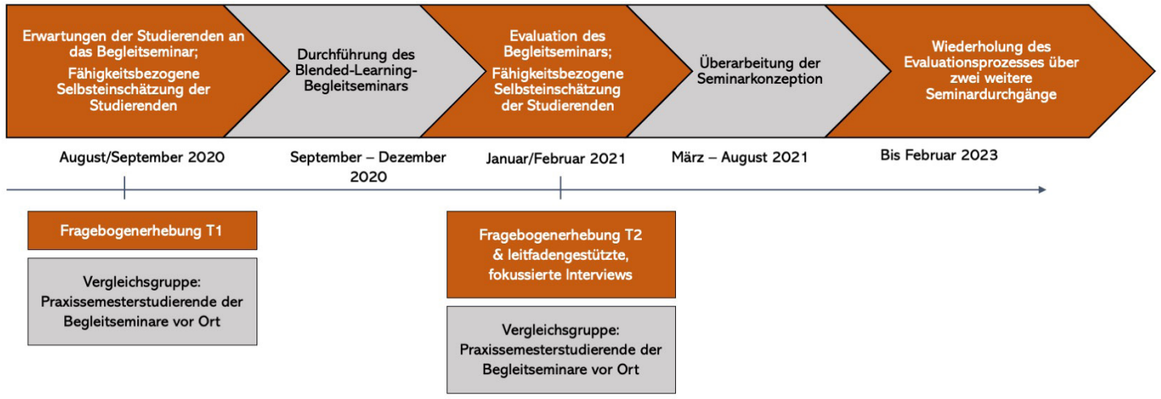


Abb. 2 *Evaluationsdesign*

Das methodische Vorgehen sieht sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Erhebungs- und Auswertungsstrategie vor. Auf quantitativer Ebene werden mittels eines Fragebogens zu Beginn und am Ende des Auslandspraktikums subjektive Einschätzungen hinsichtlich vorliegender fachdidaktischer Kompetenzen (Fachdidaktisches Wissen und Können in Anlehnung an Scherler, 2004; Vogler, Messmer & Allemann, 2017; Cronbachs-Alpha: .88) sowie Themenbereichen des Praxissemesters (Eigenrealisation; Cronbachs-Alpha: .55 - .73) erfasst. Die Eigenrealisation der Skalen zu Themenbereichen des Praxissemesters erfolgte mit Blick auf zu vermittelnde Inhalte im Rahmen des Begleitseminars. Alle eingesetzen Skalen sind ausreichend reliabel und verfügen über die notwendige Eindimensionalität, die mittels Faktorenanalyse bestimmt wurde (vgl. auch Tab.1 mit weiteren statistischen Kennwerten). Um einen Hinweis zu erhalten, inwieweit die vertiefte Auseinandersetzung mit der Fallarbeit einen besonderen Einfluss auf die Einschätzungen der Studierenden haben könnte, wird der Fragebogen zusätzlich in einer Vergleichsgruppe (reguläre Begleitseminare zum Praxissemester im Fach Sport) zu Beginn und am Ende des Praktikums eingesetzt. Da keine Varianzhomogenitätsverletzungen vorliegen und zudem die Teilstichproben ausgeglichen sind, können trotz fehlender Normalverteilung der Variablen „Bedingungen organisieren", „Reflexion eigenen und fremden Handelns" sowie „Planung von Sportunterricht" Varianzanalysen mit Messwiederholungen berechnet werden (Hussy & Jain, 2002). Die ermittelten Effekte wurden über zusätzlich berechnete nicht-parametrische Tests (Wilcoxon-Test) bestätigt. Auf qualitativer Ebene werden vertiefend leitfadengestützte, fokussierte Interviews durchgeführt, die sich zum einen auf die Professionsentwicklung über die Methodik der Fallarbeit und zum anderen auf die subjektiven Erfahrungen der Studierenden mit dem Format des Blended-Learning-Seminars konzentrieren. Die Auswertung erfolgt mittels qualitativer, strukturierender Inhaltsanalyse (Mayring, 2015; Kuckartz, 2012).

5. ERSTE AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE

Im Folgenden wird eine Auswahl der Ergebnisse des ersten Durchlaufs des Seminars präsentiert. Die Stichprobe dieses Durchgangs setzt sich wie folgt zusammen: Sechs Studierende (50% weiblich; Altersmittelwert = 24,83 (SD=2,04); Mittelwert des Hochschulsemesters = 10,00 (SD=1,256); Mittelwert des Mastersemesters = 3,00 (SD=0)) nahmen regelmäßig am Blended-Learning-Seminar für Outgoings teil, absolvierten die Fragebogenerhebung und standen für das Interview nach Abschluss des Auslandspraktikums zur Verfügung. Die durchschnittliche Interviewlänge betrug rund 27 Minuten. In der Vergleichsgruppe füllten n=8[2] Studierende den Fragebogen aus (50% weiblich; Altersmittelwert = 26,00 (SD=2,39); Mittelwert des Hochschulsemesters = 11,88 (SD=2,90); Mittelwert des Mastersemesters = 3,75 (SD=2,12)).

Exemplarische Ergebnisse der Befragung

Zunächst wird der Frage nachgegangen, mit welchen Voraussetzungen die Studierenden in das Praxissemester (im Ausland) starten und ob sich positive Veränderungen im Zuge des Praxissemesters ergeben? Dabei werden auch Bezüge zur Vergleichsgruppe hergestellt. Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse vor Beginn (t_1) und nach Ende (t_2) der Praxissemesterbegleitveranstaltungen. Über eine 4-stufige Likert-Skala („sehr unsicher" bis „sehr sicher") nahmen die Outgoing-Studierenden und die Studierenden vor Ort Selbsteinschätzungen zu Themenbereichen des Praxissemesters sowie zu den Dimensionen Fachdidaktischen Wissens und Könnens von Sportlehrkräften vor.
Insgesamt stufen die Studierenden ihre Kompetenzen zu Themenbereichen des Praxissemesters sowie in den Dimensionen Fachdidaktischen Wissens und Könnens zwischen „eher unsicher" und „eher sicher" ein. Vor Beginn des Praxissemesters zeigen sich gleichermaßen in beiden Gruppen die größten Unsicherheiten bezüglich forschungsmethodischer Aspekte (Identifizieren und Formulieren von Forschungsfragen, Methodisches Handwerkzeug zur Erstellung des Forschungsberichtes & Systematische Unterrichtsbeobachtung im Sportunterricht). In der Dimension Mit SuS interagieren

[2] Leider konnte für den ersten Seminardurchgang nur eine kleine Stichprobe für die Vergleichsgruppe generiert werden (hoher Drop-Out zwischen t1 und t2). Für den nächsten Durchgang soll durch entsprechende Anpassungen im Untersuchungsdesign eine erhöhte Stichprobenzahl erzielt werden.

CC BY 4.0 DE

	Outgoings *n=6*		Studierende vor Ort *n=8*		
	t1	t2	t1	t2	
	M (*SD*)	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)	*M* (*SD*)	**Unterschiedsprüfung (Anova Gruppe x Zeit)**
1. Selbsteinschätzung zu Themenbereichen des Praxissemesters					
Reflexion eigenen und fremden Handelns – 3 Items (z.B. Alternative Handlungsmöglichkeiten für das eigene Lehrkrafthandeln entwickeln)	2,72 (0,53)	3,00 (0,37)	2,63 (0,60)	3,29 (0,52)	Gruppe: kein Effekt Zeit: F = 11.5; df = 1; p = .005; eta^2 = .49 Interaktion kein Effekt
Forschungsmethodische Aspekte – 3 Items (z.B. Identifizieren & Formulieren von Forschungsfragen)	2,11 (0,27)	2,67 (0,37)	2,25 (0,43)	2,83 (0,44)	Gruppe: kein Effekt Zeit: F = 21.0; df = 1; p = .001; eta^2 = .64 Interaktion = kein Effekt
Wissenserwerb und Erfahrungsaustausch – 2 Items (z.B. Fachdidaktisches Wissen erwerben)	2,92 (0,58)	3,42 (0,38)	2,88 (0,52)	3,25 (0,46)	Gruppe: kein Effekt Zeit: F = 6.5; df = 1; p = .026; eta^2 = .35 Interaktion = kein Effekt
Planung von Sportunterricht – 2 Items (z.B. Planen von Sportunterrichtsstunden)	3,08 (0,20)	3,00 (0,32)	3,00 (0,27)	3,44 (0,42)	Gruppe: kein Effekt Zeit: kein Effekt Interaktion = kein Effekt
2. Selbsteinschätzung Fachdidaktisches Wissen und Können (in Anlehnung an Scherler, 2004; Vogler, Messmer & Allemann, 2017)					
Inhalte präsentieren – 5 Items (z.B. Problemlöseprozesse initiieren und begleiten)	2,73 (0,45)	3,00 (0,40)	2,78 (0,59)	3,19 (0,60)	Gruppe: kein Effekt Zeit: F = 8.6; df = 1; p = .013; eta^2 = .42 Interaktion = kein Effekt
Bedingungen organisieren – 4 Items (z.B. Zeit einteilen)	2,58 (0,26)	2,79 (0,19)	2,78 (0,45)	3,21 (0,48)	Gruppe: kein Effekt Zeit: F = 8.6; df = 1; p = .013; eta^2 = .42 Interaktion = kein Effekt
Mit SuS interagieren – 7 Items (z.B. Verständlich erklären)	2,55 (0,14)	2,69 (0,25)	2,77 (0,30)	3,20 (0,42)	Gruppe: F = 8.2; df = 1; p = .015; eta^2 = .40 Zeit: F = 7.2; df = 1; p = .02; eta^2 = .37 Interaktion = kein Effekt

Tab.1 *Selbsteinschätzungen der Studierenden vor und nach dem Praxissemester*

geben die Studierenden zu t_1 die größten Unsicherheiten bei der Selbsteinschätzung Fachdidaktischen Wissens und Könnens an.
Alle genannten Einschätzungen unterscheiden sich in den beiden Gruppen zu t_1 statistisch nicht voneinander. Die Betrachtung von t2 zeigt in beiden Gruppen eine statistisch signifikante Zunahme der Selbsteinschätzungen - mit Ausnahme der Dimension Planung von Sportunterricht. Die Effektstärken kennzeichnen bedeutsame Veränderungen. Post-hoc-Analysen ergeben zudem, dass der jeweilige Zuwachs oftmals in der Gruppe der Studierenden vor Ort am größten ist. Da keine Interaktions- oder Gruppeneffekte (mit Ausnahme von „Mit SuS interagieren") ermittelt werden, kann insgesamt festgehalten werden, dass die Studierenden in beiden Gruppen subjektive Kompetenzzuwächse (im Fachdidaktischen Wissen und Können sowie in den Themenbereichen des Praxissemesters) bei sich feststellen.

Exemplarische Ergebnisse aus den Interviews

In einem zweiten Schritt wird exemplifiziert, welchen Nutzen die Studierenden der Methode der Fallarbeit beimessen. Dieser Aspekt wird in den Interviews adressiert, deren Auswertung noch nicht vollständig abgeschlossen ist. Dennoch lassen sich erste Hinweise zu dieser Frage skizzieren. Alle interviewten Studierenden heben hervor, dass ihnen der Austausch über den erlebten und eigenständig gestalteten Unterricht im Rahmen des Praxissemesters besonders wichtig sei. Grundsätzlich beschreiben die Studierenden in diesem Zusammenhang einen hohen Nutzen der Methodik der Fallarbeit:

> *„Also ich bin eigentlich schon recht ähm überzeugt von diesem Modell oder dieser Methodik […], weil - ich kann nicht hundert-prozentig sagen ob es darauf zurück zu führen ist -, aber ich hab halt selbst gemerkt, ähm dadurch dass wir eben diese Fallarbeit ähm digital besprochen haben, dass ich während des Praktikums selber halt auch viel öfter auf Sachen geachtet habe, Sachen beobachtet habe und dann auch selber schon halt für mich ähm Handlungsalternativen irgendwie gesucht […] Ähm und ich weiß nicht, ob ich das in dem Maße auch gemacht hätte, wenn wir das vorher nicht so besprochen hätten. Also ich glaube zwar auch, dass das so ein Reifeprozess ist irgendwie, dass man mittlerweile halt sich auch traut ähm da einfach mal mehr zu hinterfragen, als man es vorher in den Praktika gemacht hätte" (B2*)

Eine Bedeutung kasuistischen Vorgehens sieht dieser Student auch in Bezug auf die Nachbereitung eigenständigen Unterrichts:

> *„Also das habe ich jetzt auch gemerkt, wenn ich selber auch Unterricht ähm gegeben habe ähm. Man hat dann ja noch die Momente im Kopf, die einem vielleicht nicht so gut gefallen haben [I.: Mhm] ähm, dass man entweder schon direkt Handlungsalternativen im Kopf hat ähm wo man halt schon meint: Oh das hätte ich mal lieber so machen sollen oder ähm im Nachhinein sich mit anderen austauscht oder ob man in der Literatur guckt oder sowas, was in so einer Situation eher ähm funktioniert hätte [I.: Mhm] ähm, dass man ja, dass dadurch dann so im Nachhinein so verarbeitet, also das werde ich auf jeden Fall nachher schon so machen, dass ich quasi so diese Punkte abarbeite, dass man halt wirklich erstmal beobachtet die Situation,*

wieder so ein bisschen Revue passieren lässt ähm und dann guckt, welche Normen sind da jetzt verletzt worden ähm, wie kann ich damit besser in Zukunft umgehen" (B2)

Student B2 beschreibt hier außerdem, dass er das Vorgehen in dieser Form auch im späteren Unterrichtsalltag als Sportlehrkraft nutzen wolle. Dieser Bezug wird auch von den anderen Studierenden hergestellt. Es zeigen sich somit erste Hinweise zur positiven Bedeutungszuschreibung der Studierenden hinsichtlich Professionalisierungsprozessen über eine systematische Fallarbeit. Student B2 spricht in diesen Zusammenhang von einem „Reifeprozess"; Student A1 von einem Prozess des Verinnerlichens:

„Vorteile auf jeden Fall: Einmal, dass man sich halt äh diesen; dass man sich mehr mit den Unterricht per se auseinandersetzt ähm diesen Kriterien des Sportunterrichts, also was gibt es da für Werte und Normen die [I.: Mhm, ja okay] vielleicht verletzt wurden, also dadurch finde ich ähm kommt es zu so ner, man fängt es an zu verinnerlichen, was was wirklich äh im Sportunterricht stattfinden sollte oder was nicht stattfinden sollte" (A1)

Als bedeutsam erweist sich nach erster Analyse auch die Themenauswahl für die behandelten Fallbeispiele. Die Studierenden heben hier bestimmte Unterrichtsdimensionen als besonders relevant hervor. Genannt wird insbesondere der Umgang mit Unterrichtsstörungen. Dies erscheint konsistent zu den Ergebnissen der Befragung, in der vor allem das Interagieren mit Schüler*innen zu Beginn des Praxissemesters mit größerer Unsicherheit verbunden ist.
Die Studierenden adressieren zudem Herausforderungen bei der Fallarbeit - primär bei der Interpretation des Falls sowie bei der Identifikation von alternativen Handlungsmöglichkeiten, wenngleich sie gerade die Sammlung von Lösungsmöglichkeiten in der Fallanalyse als besonders gewinnbringend erachten („das hat mir am meisten gebracht", Studentin D4). Das systematische Definieren von Normen erscheint aus Sicht einiger Studierenden stellenweise als langwierig. Studentin D4 beschreibt beispielsweise, sie würde gerne „schneller den Fokus auf die Handlungsalternativen" legen wollen, wenngleich ein Bewusstsein für die Bedetung der Einordnung in den wissenschaftlichen Kontext vorhanden ist.

6. AUSBLICK

Über die im ersten Seminardurchgang gewonnen Erkenntnisse soll die Blended-Learning-Begleitveranstaltung in der Ausgestaltung optimiert werden. Das Evaluationsvorgehen wird für die nächsten zwei Seminardurchgänge ebenfalls überarbeitet und erweitert. Es sollen dann zusätzlich längsschnittliche Veränderungen des Fachdidaktischen Wissens und Könnens der Studierenden betrachtet werden. Dabei werden die Ergebnisse mit der Evaluation des Blended-Learning-Formats sowie mit den Selbsteinschätzungen der Studierenden verknüpft und auf Zusammenhänge untersucht. Bereits die qualitativen Interviews zeigen exemplarisch, dass Studierende von der Verwendung von Fallarbeit im Professionalisierungsprozess zu profitieren scheinen. Inwiefern sich die subjektive Sichtweise der Studierenden mit dem tatsächlichen Kompetenzzuwachs deckt, soll in den folgenden Seminardurchgängen untersucht werden.

Sina Hinternesch

*ist seit 2020 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Europa-Universität Flensburg. Sie ist Doktorandin am Arbeitsbereich Sportpädagogik und -didaktik und beschäftigt sich im Rahmen ihrer Dissertation mit der sportbezogenen Gesundheitskompetenz von Schüler*innen. In der Lehre ist sie für die Praxissemesterbegleitung angehender Sportlehrkräfte sowie fachpraktisch im Bereich Turnen tätig.*
sina.hinternesch@uni-flensburg.de

Prof. Dr. Jürgen Schwier

*ist seit 2009 Professor für Sportpädagogik und -soziologie an der Europa-Universität Flensburg. Sein Schwerpunkt in der Lehre ist die Sportlehrer*innenbildung. In der Forschung beschäftigt er sich u.a. mit bewegungsorientierten Jugendkulturen und der Mediatisierung des Sports.*

Prof. Dr. Miriam Seyda

ist seit 2018 Professorin für Sportpädagogik und -didaktik an der Europa-Universität Flensburg. Zu ihren Schwerpunkten in der Lehre zählt u.a. die fachwissenschaftliche und -fachdidaktische Ausbildung angehender Sportlehrkräfte im Bereich der Erziehung und Bildung sowie Schule und Unterricht. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Schulsportforschung mit besonderem Fokus auf die Professionalisierung von Sportlehrkräften und der Unterrichtsentwicklung.

CC BY 4.0 DE

Literatur

Bohr, F., Grigoroiu, V., Wendeborn, T., & Woznik, T. (2021). Digitale Medien im Sportunterricht – eine Bestandsaufnahme. *Sportunterricht, 70*(9), 403-408.

Danisch, J., & Schwier, J. (Hrsg.) (2010). *Sportwissenschaft 2.0. Sport vermitteln im Social Web?* Köln: Sportverlag Strauß.

Dräger, J., & Müller-Eiselt, R. (2015). *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können.* München: DVA.

Falkenhagen, C., Grimm, N., & Volkmann, L. (2018). Internationalisierung des Lehramtsstudiums. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 1-14). Paderborn: Schöningh.

Fischer, B., & Paul, A. (Hrsg.) (2020). *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport.* Wiesbaden: Springer VS.

Gröben, B., & Ukley, N. (2018). Forschen im (eigen)tlichen Sinne. Begründungen und Ansatzpunkte der Förderung eines reflexiv-forschenden Habitus im Format der LehrerInnenbildung im Fach Sport. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, Band 13, S. 47-63). Wiesbaden: Springer VS.

Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M., & Meier, M. (2016). *Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns.* Wiesbaden: Springer VS.

Hussy, W., & Jain, A. (2002). *Experimentelle Hypothesenprüfung in der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.

Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Auflage). Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken.* Weinheim: Beltz.

Mehl, S. (2011). *Internetgestützte Videoanalyse im Rahmen Schulpraktischer Studien in der Sportlehrerausbildung.* Sportverlag Strauß.

Miethling, W.-D. (2018). Werde, der Du bist! Zur berufsbiographischen Entwicklung von Sportlehrenden. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, Band 13, S. 27-46). Springer VS.

Rhein, R. (2016). Pädagogische Kasuistik. Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *11*(1), 149-167.

Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten – Eine Unterrichtslehre*. Hamburg: Czwalina Verlag.

Schwier, J. (2018). Digitale Lehr- und Lernformate im sportwissenschaftlichen Studium. In U. Beer, Ch. Metzger & A. Rieck (Hrsg.), *Lehre und Lehrentwicklung an Fachhochschulen* (S. 58-66). Münster: Waxmann.

Steinberg, C., Zühlke, M., Bindel, T., & Jenett, F. (2019). Aesthetic education revisited: a contribution to mobile learning in physical education. *German Journal of Exercise and Sport Research, 50*(1), 92-101.

Steinberg, C., & Bonn, B. (Hrsg.) (2021). *Digitalisierung und Sportwissenschaft.* Baden-Baden: Academia.

Ukley, N., & Bergmann, F. (2020). Professionalisierungspotenziale Forschenden Lernens. Eine empirische Studie zu subjektiven Einschätzungen von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters im Fach Sport. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S.133-139). Münster: Waxmann.

Ukley, N., Gröben, B., Bergmann, F., Fallah, G.K., & Kastrup, V. (2020). Forschendes Lernen im Praxis(semester)test. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und didaktische Implikationen zur Professionalisierung angehen-der (Sport-)Lehrkräfte. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S.141-142). Münster: Waxmann.

Vogler, J., Messmer, R., & Allemann, D. (2017). Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research, 47,* 335-347.

Vohle, F. (2016). „Social Video Learning" auf den Punkt gebracht. *Medienproduktion – Online Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis, 10*, 15-16.

Wachtler, J., Ebner, M., Gröblinger, O., Kopp, M., Bratengeyer, H.-P., Freisleben-Teutscher, C., & Kapper, C. (2016). *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung*. Münster: Waxmann.

Wendeborn, T. (2020). Covid-19 und die nachholende Digitalisierung des Bildungssystems. *Sportunterricht, 69*(11), 481.

Wolters, P. (2015). *Fallarbeit in der Sportlehrerausbildung.* Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

WERKSTATTBERICHT > PRACTICE REPORT

Einsatz von Podcasts in der Sportlehrer*innenausbildung

Jana Bergmann, Anne-Christin Roth

Schlüsselwörter Sportlehrer*innenbildung, Digitalisierung, Podcast, Lehr-/Lernmethode

ZUSAMMENFASSUNG

Podcasts sind ein selbstverständlicher Bestandteil der Lebenswelt vieler Menschen geworden – das betrifft Schüler*innen genauso wie Studierende und Lehrkräfte. Dabei ist mit dem Podcasting mehr verbunden, als nur das Erstellen von Audio- oder Videobeiträgen. Dahinter steckt die Vorstellung eines dezentralen und internetbasierten Medienkonzepts – also die Idee von digitalen Medien als produktives Ausdrucksmittel. Die eigenen Ideen werden in Form von Podcasts einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht, auch wenn die reale Reichweite durch das Thema auf bestimmte Zielgruppen begrenzt ist. Technisch sind Podcasts, insbesondere Audiopodcasts, leicht zu erstellen, da nahezu jedes digitale Endgerät über die Möglichkeit der Sprachaufzeichnung verfügt. Der Audiopodcast als rein auditives Ausdrucksmittel kann dabei gut mit dem Sportunterricht verknüpft werden, da dieser als mündlich geprägtes Fach häufig auf das Schriftbild verzichtet.
Zur Erprobung und Evaluation der Audiopodcasts als neue, motivierende Lehr-/Lernmethode in der Sportlehrer*innenbildung wurde das digitale Medium im Seminar „Digitalisierung im Sportunterricht“ für Studierende des Master of Education an der TU Dortmund erstmalig eingesetzt. Dabei wurde zunächst die Produktion eines eigenen themenbezogenen Podcasts der Studierenden fokussiert, während ein zweiter Schritt den diskursiven und reflexiven Umgang mit der Darstellung der Thematik in Form eines „Antwortpodcasts“ vorsah. Die Evaluation der Seminareinheiten konzentrierte sich vor allem auf das Feedback der Studierenden bezüglich der Motivation, dem Lernertrag und der Passung von Methode und Inhalt. Diese Bewertung fiel grundsätzlich positiv aus und unterstützt somit den weiterführenden Einsatz von Audiopodcasts in der Sportlehrer*innenausbildung.

1. EINLEITUNG

Die zunehmende Digitalisierung des alltäglichen und beruflichen Lebens ist eine der zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen. Die digitale Transformation führt auch zu neuen Anforderung in der universitären und schulischen Lehre, da nicht nur neue Kompetenzen erlernt und gelehrt werden müssen, sondern auch neue Formate im Bereich der Prüfungen, der Lehre und des Lernens in die Bildungseinrichtungen integriert werden. Digitalen Technologien und Medien wird dabei die Fähigkeit zugesprochen, Lehr- und Lernprozesse gewinnbringend weiterentwickeln zu können, indem Lernsituationen geschaffen werden, die eine stärkere Selbststeuerung und Kooperation unter den Studierenden ermöglichen (Fischer & Paul, 2020).
In diesem Zusammenhang wird auch im Sportlehramtsstudium der Einsatz verschiedener digitaler Tools im Hinblick auf den möglichen universitären sowie schulischen Einsatz erprobt und in Verhältnis zum Nutzen bewertet und analysiert. Vor diesem Hintergrund befasst sich der vorliegende Beitrag mit dem Einsatz von Podcasts als digitales Tool in der Sportlehrer*innenbildung. Hierfür werden zunächst die Ausgangslage und der aktuelle Forschungsstand zum Einsatz von Podcasts im Bildungswesen aufgeführt. Anschließend wird die durchgeführte Seminareinheit zur Thematik dargestellt und der Nutzen des digitalen Tools mit Hilfe einer Studierendenumfrage erörtert.

2. EDUCASTS - PODCASTS IN DER LEHRE

Podcasts sind ein digitales Tool, das zu den neuen Medien der frühen 2000er Jahre gezählt wird. Ursprünglich bezeichneten Podcasts die digitale Bereitstellung von Audiodateien, die über das Internet verbreitet und über Computer oder mobile Endgeräte abgerufen und abonniert werden können. Inzwischen zählen auch bildlich unterstützte Audio- sowie Videodateien zur Gruppe der Podcasts (Klee, 2007; Rajic, 2013). Auch der Mehrwert der Nutzung von Podcasts in bildungsrelevanten Einrichtungen wird vor allem in englischsprachigen Ländern frühzeitig diskutiert (Ketterl, Schmidt, Mertens, & Morisse, 2006; Schiefner, 2008; Sprague & Pixley, 2008; Tavales & Skevoulis, 2006). Aus diesen Überlegungen ergibt sich das Feld der sogenannten Educasts („Educational Podcasts“), die eine Produktion und Distribution von Audio- und Videoaufzeichnungen bezeichnen, welche pädagogisch relevante Themenbereiche behandeln beziehungsweise in pädagogischen Kontexten entstanden sind (Schiefner, 2008; Zorn, Auwärter, Krüger, & Seehagen-Marx, 2011). Educasts können in verschiedenen Formen vorliegen, wie beispielsweise als Audiopodcast, Vodcast (Bewegtbild), Screencast (Aufzeichnung von Bildschirminhalten), Picturecast (Grafiken, Fotografien, Bilder) oder Enhanced Podcast, bei dem Seminar- oder Vorlesungsfolien synchron zur auditiven Präsentation aufgenommen und abgespielt werden. In der Regel kommen den bildungsrelevanten Podcasts drei Funktionen zu, die sich in die Bereitstellung von Informationen, die Darstellung des selbstständigen Lernens und die Präsentation eines Lerngegenstands unterteilen (Ketterl et al., 2006; Zorn et al., 2011). Im Hinblick auf lern- und lehrtheoretische Inhalte können Edcuasts in verschiedenen Bereichen gewinnbringend eingesetzt werden. Im Rahmen des instruierenden Lernens kommt dem digitalen Format beispielsweise die Rolle der Bereitstellung von (wissenschaftlichen) Inhalten zu. Dabei werden die Lehrenden als Produzierende und die Studierenden als Rezipierende verstanden, indem Vorträge, Vorlesungen und Erklärungen zur Verbesserung der kognitiven Verarbeitung der Inhalte als flexibel erreichbare mediale Datei verbreitet werden. Im Sinne des produktiven beziehungsweise konstruktionistischen Lernens können Educasts auch von Studierenden produziert werden. Diese strukturieren dafür ihr selbstständig angeeignetes Wissen zu einer bestimmten Thematik und transferieren dieses in einen Podcast zur Wissensvermittlung und diskursiven Auseinandersetzung (Zorn et al., 2011). Im Vordergrund des Podcastings steht eine aktive Beteiligung der Produzierenden, aber auch Rezipierenden, vor allem im Bereich der aufeinander aufbauenden beziehungsweise aufeinander bezogenen Podcast-Serien (Ketterl et al., 2006).
Sowohl in der Produktion wie auch in der Rezeption von Podcasts lassen sich einige Vorteile für den bildungsrelevanten Bereich, wie der Universität oder Schule, erkennen. Dabei profitieren Lehrende und Lernende vor allem von der zeitlichen Flexibilität des digitalen Mediums. Inhalte müssen nicht mehr synchron erschlossen werden, sondern können sowohl zeitlich versetzt wie auch wiederholt abgerufen und konsumiert werden. Dies spielt auch für das selbstbestimmte Lernen eine Rolle, da dem unterschiedlichen Lerntempo der Lernenden Rechnung getragen werden kann. Des Weiteren stellen Podcasts ein digitales Format dar, für das lediglich Basiskompetenzen im medialen Bereich notwendig sind und eine grundlegende technische Ausstattung, wie ein einfaches digitales Aufnahmegerät mit Internetzugang, bereits die Aufnahme und Distribution der Mediendateien ermöglicht (Schiefner, 2008).

3. AKTUELLER STAND - PODCASTS IN DER SCHULISCHEN UND UNIVERSITÄREN LEHRE

Bereits seit Einführung des Podcast wird auch der Einsatz des digitalen Mediums im schulischen und universitären Kontext erprobt (Hebbel-Seeger, 2010; Hochmuth et al., 2009; Ketterl et al., 2006; Klose, 2019; Rajic, 2013; Peuschel, 2016 Schiefner, 2008, Sprague & Pixley, 2008, Tavales & Skevoulis, 2006). Dabei fällt jedoch auf, dass es keine allgemeingültigen Beispiele für den gewinnbringenden Einsatz gibt, sondern Schulen und Universitäten eher nach dem Prinzip der Einzellösungen agieren.
Bereits in der ersten Phase der Podcastnutzung im universitären Rahmen wurde die Aufzeichnung von Vorlesungen als besonders gewinnbringend dargestellt. Die Studierenden werden dabei als Rezipierende verstanden, denen der Lerngegenstand von den Lehrenden als Produzierende in einer asynchronen und wiederholbaren Form zur Verfügung gestellt wird (Ketterl et al., 2006, Hebbel-Seeger, 2010). Das instruierende Nutzen von Podcasts wird auch in aktuellen Szenarien eingesetzt und evaluiert, indem Vorlesung in Audio- und Videoform aufgezeichnet werden und den Studierenden die Prüfungsvorbereitung sowie eine Nacharbeitung der Lerninhalte ermöglichen. Hier wird explizit darauf hingewiesen, dass Studierende dieses Format als Unterstützung der in Präsenz stattfindenden Vorlesung als gewinnbringend einordnen, eine direkte Interaktion mit den Lehrpersonen jedoch nicht ersetzen möchten (Hebbel-Seeger, 2021).
Betrachtet man den konstruktionistischen Einsatz von Audiopodcast als digitales Lernmedium im Bildungskontext, das die Lernenden in der Rolle des Produzierenden sieht, fällt vor allem die Nutzung in sprachlichen Kontexten auf. Dies wird vorrangig damit begründet, dass explizit im fremd- und fachsprachlichen Kontext auditive Beiträge genutzt werden können, während naturwissenschaftlich geprägte Fächer und Fachgruppen eine zusätzliche grafische Darstellung des Themenschwerpunkts benötigen (Ketterl et al., 2006). Im sprachlichen Bereich wird vor allem die Möglichkeit der Fremdsprachenakquisition mit Hilfe von Podcasts hervorgehoben. Dabei werden Podcasts zum einen als Möglichkeit gesehen, thematisch relevante Beiträge auf der Fremdsprache wiederholt und zeitlich uneingeschränkt abrufen zu können und somit authentisch Material für die gewählte Sprache zu bieten. Zum anderen wird vor allem die aktive Auseinandersetzung mit der Sprache genannt, die durch eine eigenständige Erstellung von Podcastbeiträgen zu individuell gewählten, relevant erscheinenden Themen erreicht werden kann. Die Option der Themenwahl durch die Lernenden schafft dabei eine Involviertheit und auch Aktivierung durch einen starken Interessen- und Lebensweltbezug. Weitere Kompetenzen die durch Podcasts im (Fremd-)Sprachenunterricht gefördert werden können, sind unter anderem Fähigkeiten im Bereich des Zeitmanagements, des Problemlösens und die Verbesserung kommunikativer Strategien im lebensweltlichen Bezug (Peuschel, 2016; Yugsán-Gómez, Mejia-Gavilanez, Hidalgo-Montesinos, & Rosero-Morales, 2019).
Im Rahmen der Verbesserung sprachlicher Kompetenzen wird auch im Fach Mathematik der Audiopodcast als Lernmedium eingesetzt. Die Untersuchung konzentrierte sich auf die Primarstufe und verfolgte das Ziel der verbesserten Versprachlichung fachlicher Inhalte, vor allem im Hinblick auf bilinguale Kontexte (Klose, 2019).
Im Gegensatz zu den Projekten, die sich spezifisch mit dem Einsatz von Podcasts in der Lehre zur Verbesserung sprachlicher Fähigkeiten beschäftigt haben, wurde als fachpraktisches Beispiel der Einsatz des digitalen Mediums im Musikunterricht erprobt. In einem virtuellen Unterrichtsraum wurden Musikstücke von den Schüler*innen aufgenommen, gegenseitig bewertet und verbessert. Die wei-

CC BY 4.0 DE

testgehend eigenständige Kooperation der Lernenden im Sinne des forschenden Lernens wurde als gewinnbringend eingestuft, da die zeitliche und örtliche Flexibilität Vorteile der Zusammenarbeit untereinander erkennen lässt (Hochmuth, Kartsovnik, Vaas, & Nistor, 2009).

4. DIGITALE MEDIEN UND TOOLS IN DER SPORTLEHRER*INNENBILDUNG

Die Sportlehrer*innenbildung und der damit verknüpfte Sportunterricht konzentrieren sich derzeit vorrangig auf die digitale Unterstützung und Förderung der Medienkompetenz im Bereich der sportpraktischen Inhalte. Zu diesem Feld gehört beispielsweise die Vermittlung und Verbesserung motorischer Inhalte durch Videoanalysen, im Sinne der Unterstützung des Bewegungslernens, wie auch Technikverbesserung in verschiedenen Sportarten (Fischer & Paul, 2020). Der adäquate Einsatz eines Videofeedbacks hat dabei zum Ziel, die vorhandenen Ist-Werte der Lernenden an vorherrschende Soll-Werte anzupassen (Cronrath, 2020; Fischer & Krombholz, 2020; Wesner, Fischer, & Krombholz, 2020). Auch im Bereich der professionellen Unterrichtswahrnehmungen gibt es bereits Projekte, die sich über die Analyse von Unterrichtsvideos digitaler Technologien bedienen und durch diese die professionellen Qualitäten der angehenden Sportlehrkräfte verbessern und fördern wollen (Fischer & Leineweber, 2020; Jürgens & Neuber, 2020). Des Weiteren werden auch Videopodcasts im Sinne eines audio-visuellen Formats im Sportunterricht genutzt, um mobile und multimediale Lehr- und Lernmaterialen bereitzustellen und in den Unterrichtseinheiten zu nutzen (Danisch et al., 2010).
Im Gegensatz zum bereits erprobten Einsatz von videografischen Methoden im Sportunterricht, werden rein auditiven Darstellungsformen bezugnehmend auf den Sportunterricht derzeit wenig betrachtet. Dennoch ergibt sich auch die Möglichkeit, Podcasts beziehungsweise Educasts in den Sportunterricht und die Sportlehrer*innenbildung zu integrieren. Als Basis dafür kann der Einsatz des digitalen Tools in den zuvor beschriebenen Fächern und Fachgruppierungen dienen und vor allem die theoretischen Inhalte des Sportunterrichts schüler- beziehungsweise studierendenzentriert und -aktivierend gestalten. Ein Beispiel dafür bietet derzeit das Projekt „S.P.O.R.T.S. (Student-Produced Online Resources for Teaching in Schools)“, das sich explizit mit der theoretischen Ausbildung der Sportstudierenden beschäftigt und eine aktivierende Lehrumgebung für die Lernenden schaffen will. Vor allem die konstruktive Erstellung von Lehrinhalten soll dabei zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit Lehrinhalten führen und nachhaltiges Lernen initiieren. Das Lehr-/Lernkonzept bezieht dabei explizit alle Formen der medialen Darstellung ein und benennt auch den Podcast als Option zur Darstellung eines Lerninhaltes (Mierau, 2020). Den Ansätzen des Konzeptes folgend, ergibt sich für die Sportlehrer*innenbildung der Ansatz den Einsatz von Podcasts im Zusammenhang mit einer studierendenzentrierten Aktivität weiterhin zu erproben und evaluieren, um einen Nutzen des digitalen Tools im motorisch geprägten Sportstudium zu erörtern.

5. PODCASTS IM SEMINAR „DIGITALISIERUNG IM SPORTUNTERRICHT“ IM MASTER OF EDUCATION

Im Seminar „Digitalisierung im Sportunterricht“ für Studierende des Master of Education im Fach Sport aus dem Wintersemester 20/21 wurde der Einsatz von Podcasts in der Sportlehrer*innenbildung erstmalig erprobt und evaluiert. Dabei wurde der Begriff Podcast nicht genauer definiert, von den Studierenden aber intuitiv als ein Audiobeitrag verstanden[1], der die Hörer direkt anspricht und sich mit einem vorgegebenen Thema auf eine vorgegebene Art und Weise auseinandersetzt. Die für Podcasts typische episodische Struktur ergab sich durch zwei aufeinanderfolgende Aufgabenstellungen, durch die zwei Folgen des Podcasts gefordert wurden (Abb. 1 & Abb. 2). Das Seminar ist vollständig als digitale und asynchrone Lehrveranstaltung über die Lernplattform Moodle konzipiert. Die Ziele der Veranstaltung sind auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt: Zunächst sollen Studierende handlungsleitendes Wissen zum Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht aufbauen – dazu zählt beispielsweise das Wissen um bildungspolitische Vorgaben und datenschutzrechtliche Aspekte der Nutzung digitaler Medien im Sportunterricht. Zudem sollen sie den Einfluss der Digitalisierung auf die Lebenswelt von Schülerinnen und Schüler angemessen einschätzen können, indem sie beispielsweise Wissen zum Mediennutzungs-, Sport- und Bewegungsverhalten in der Freizeit von Kindern und Jugendlichen aufbauen. Außerdem sollen die Studierende ihre methodischen und mediendidaktischen Fähigkeiten erweitern, was beispielsweise durch das Kennenlernen von digitalen Tools angestrebt wird, die auch in der schulischen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern genutzt werden können.
Der Einsatz von Podcasts erfolgt im Themenfeld „eSports im Sportunterricht?“. Einleitend erhielten die Studierende dazu im Moodle-Raum den folgenden Text:

> *In den nächsten Wochen setzen wir uns mit dem Thema eSport auseinander. Dazu ist es zunächst notwendig, dass Sie eine eigene begründete Position zum Thema „eSport im Sportunterricht?“ entwickeln, um danach ein Unterrichtsvorhaben für den Sportunterricht entwerfen zu können. Dieses kann selbstverständlich auch dazu dienen, einen kritischen Umgang mit eSport zu thematisieren - finden Sie also wirklich eine eigene begründete Position.*

Die begründete Position erarbeiten die Studierenden auf Grundlage von ausgewählten Texten und Positionspapieren entlang der folgenden Aufgabenstellung:

Die der Aufgabe zugrundeliegende Literatur wurde ebenfalls im virtuellen Seminarraum bereitgestellt. Der Systematik von Ketterl et al. (2006) folgend, lässt sich der Einsatz von Podcasts im Seminar als konstruktionistisch klassifizieren. Die Studierenden eignen sich selbstständig Wissen zu einer bestimmten Thematik an und transferieren dieses bei der Erstellung ihres Podcast, was im Rahmen dieser Aufgabe insbesondere mit dem Ziel der diskursiven Auseinandersetzung geschieht (Zorn et al., 2011). Die Aufgabe wurde von den Studierenden sehr gewissenhaft bearbeitet und die Ergebnisse zeigten ein hohes Maß an reflexiver Auseinandersetzung mit der Frage, ob eSport im Sportunterricht thematisiert werden sollte.

[1] Das intuitive Verständnis zeigte sich darin, dass es keine Nachfragen zur Aufgabenstellung gab und die Ergebnisse die genannten Aspekte durchweg beinhalteten.

CC BY 4.0 DE

Die Studierenden kamen dabei zu durchaus unterschiedlichen und gut begründeten eignen Positionen. Um eine aktive Auseinandersetzung mit den Podcasts der Mitstudierenden zu fördern, folgte eine zweite Aufgabe, in der eine „Folge 2“ der Podcasts erstellt wurde:
Auch die Ergebnisse der zweiten Aufgabe entsprachen voll den Erwartungen. Sie zeigten ein hohes Maß an begründeter kritischer Auseinandersetzung mit einer anderen Position zum Thema „eSport im Sportunterricht“ sowie sehr stringente Argumentationen.

6. EINLEITUNG EVALUATION DES PODCASTSEINSATZES

Am Ende des Semesters fand neben der standardisierten Abschlussevaluation des Seminars eine gesonderte Evaluation des Podcast-Einsatzes statt. An der digitalen Befragung, die ebenfalls im Moodle-Kursraum verlinkt war, beteiligten sich gut die Hälfte der Seminarteilnehmer (n=17).
Den Zeitaufwand für die erste Podcast-Aufgabe gaben die Teilnehmer*innen überwiegend mit ein bis zwei Stunden (n=9) bzw. mit drei bis vier Stunden (n=7) an. Lediglich zwei Studierende gaben an, mehr als vier Stunden für die Bearbeitung der Aufgabe benötigt zu haben. Die Bearbeitung der zweiten Podcast-Aufgabe ging dann zumeist schneller: Während einige Studierende nun weniger als eine Stunde benötigten (n=3), verwendeten die meisten (n=11) ein bis zwei Stunden auf die Bearbeitung der Aufgabe. Lediglich je zwei Studierende benötigten drei bis vier oder sogar mehr als vier Stunden, um die zweite Aufgabe zu bearbeiten. Die Einschätzung des Arbeitsaufwandes im Vergleich zu anderen Aufgaben im Seminar war sehr heterogen: Die Hälfte der Studierenden (n=9) schätzte den Arbeitsaufwand als vergleichsweise hoch ein, die andere Hälfte (n=8) bewertete diesen als gering oder sogar sehr gering.
Der technische Aufwand bei der Erstellung der Podcasts wurde weitgehend als gering (n=8) oder sehr gering (n=5) eingeschätzt. Lediglich vier Studierende bewerteten diesen als hoch. Technische Schwierigkeiten bereiteten die Podcast-Aufgaben den Studierenden nicht, alle schätzen diese als gering (n=8) oder sehr gering (n=9) ein. Als Tools zur Aufnahme der Podcasts verwendeten Sie die Aufnahmefunktion ihres Laptops, Tablets oder Smartphones, sowie vereinzelt die Sprachnachrichtenfunktion von WhatsApp auf dem Smartphone.
Die eigene Motivation bei der Erstellung der Podcasts wurde von den meisten Studierenden als hoch (n=10) oder sogar sehr hoch (n=5) eingeschätzt. Lediglich je ein Teilnehmer bzw. eine Teilnehmerin beurteilt die eigene Motivation als gering bzw. sehr gering. Die offene Frage, was genau bei der Erstellung der Podcasts als motivierend empfunden wurde, beantworteten die Studierenden sehr vielfältig. Dabei wurde das innovative und abwechslungsreiche Aufgabenformat besonders hervorgehoben. Außerdem empfanden die Studierenden die Mündlichkeit der Podcasts in einem sonst zumeist schriftlich und ggf. visuell geprägten digitalen Semester als motivierend. Die folgende Antwort zeigt, dass der kommunikative Aspekt einer Podcast-Reihe dabei ebenfalls wahrgenommen wurde:

> *Ich fand vor allem die Auseinandersetzung mit den anderen Podcasts und die Aufgabe dazu Stellung zu nehmen sehr motivierend, vor Allem weil im Online-Semester der Austausch und die Diskussion sonst fast nicht stattfinden. Das war eine gute Möglichkeit, hier eine Alternative anzubieten.*[2]

Zudem betonten die Studierenden den Lebensweltbezug der Aufgaben, da sie Podcasts in ihrer Freizeit rezipieren. Im Gegensatz dazu empfanden einige Studierenden es als demotivierend, dass die Aufnahmen der Podcasts teilweise mehrfach wiederholt werden mussten, bis sie fehlerfrei gelungen waren und hochgeladen werden konnten. Diese Antworten lassen vermuten, dass die Aufnahmen zusammenhängend und ohne Schnitt erfolgten.
Den Lernertrag durch das Erstellen der Podcasts schätzten die meisten Studierenden (n=14) als hoch oder sogar sehr hoch ein. Lediglich drei Studierende beurteilten den Lernertrag als gering oder sehr gering. Die Antworten auf die offene Frage, was genau beim Erstellen der Podcasts gelernt wurde, beantworteten die Studierenden auf mehreren Ebenen: Zunächst haben sie auf einer technischen Ebene gelernt, Podcasts

Statements „eSport im Sportunterricht?“ *Lesen Sie sowohl den Text von Willimczik als auch die Papiere vom DOSB und vom Deutschen Sportlehrerverband zu eSport. Erstellen Sie auf Grundlage dessen ein ganz persönliches und begründetes Statement als Podcast zum Thema „eSport im Sportunterricht?“ Aus diesem maximal fünfminütigen Podcast sollte Ihre Position zum eSport im Sportunterricht hervorgehen und Sie sollten Ihre Position begründen. Da die Texte etwas länger sind, haben Sie für die Aufgabe zwei Wochen Zeit. Ihren Podcast laden Sie bitte (als eine Audiodatei) bis zum 14. Dezember, 14:00 Uhr in den Studierendenordner hoch - dadurch haben Sie alle die Möglichkeit, auf alle Statements zuzugreifen.*

Abb. 1 *Erste Aufgabenstellung „Podcasts“ aus dem Moodle-Raum des Seminars*

Podcast Folge 2 *Vielen Dank für die vielen wirklich coolen Podcasts, die Sie eingereicht haben. Ich bin sehr beeindruckt und habe auch ein paar Mal lachen müssen, als ich sie mir angehört habe. Aufgrund der tollen Ergebnisse habe ich die Aufgabe für die vorlesungsfreie Zeit umgestellt, damit mit diesen Ergebnissen weiter gearbeitet werden kann. Dazu gehen wir folgendermaßen vor: Sie hören sich der Reihe nach die Podcasts an, die in dem Studierendenordner unter Ihrem eigenen Namen stehen. Hören Sie bitte so lange weiter, bis Sie einen Podcast gefunden haben, mit dem Sie sich in einer weiteren Folge (quasi die nächste Folge Ihres Podcasts) auseinandersetzen wollen. Dafür ist es natürlich sinnvoll, einen Podcast auszuwählen, der sich nicht hundertprozentig mit Ihrer eigenen Position deckt, sodass Sie an der einen oder anderen Stelle auch dagegen argumentieren können. Benennen Sie Ihren Podcast mit dem Namen der/des Studierenden, auf den Sie sich darin beziehen, sodass derjenige/diejenige die Antwort auf den eigenen Podcast schon im Dateinamen erkennen kann. Laden Sie Ihre 2. Folge des Podcasts bitte bis zum 04.01.21 hoch. Ich bin gespannt auf Ihre Ergebnisse!*

Abb. 2 *Zweite Aufgabenstellung „Podcasts“*

[2] Antwort auf die offene Frage „Was genau fanden Sie an den Sitzungen „Podcasts“ motivierend?

zu erstellen. Darüber hinaus haben sie Lernfortschritte bei der mündlichen Argumentation wahrgenommen. Die folgende Antwort bezieht sich auf die wahrgenommene Bedeutung von Medieneinsatz und Methodenvielfalt sowie auf die Übertragbarkeit in den Schulkontext:

> *Durch diesen produktiven Einsatz von Medien sind Inhalte auf eine ganz andere Art und Weise präsentierbar. Die Schülerinnen und Schüler können eigene Geschichten und Themen vertonen und mit Musik, Geräuschen oder Effekten mischen. Sie können digitale Präsentationen vertonen und bekommen einen anderen Zugang zu Inhalten, als würden sie eine Präsentation vor ihren Mitschüler*innen halten. Es hat mir gut gefallen, dass in diesem Seminar gezeigt wurde, dass eine Vermittlung bestimmter Themen „auch anders geht".*[3]

Die Passung von Methode (Podcast) und Inhalt (eSport im Sportunterricht?) beurteilten 16 von 17 Studierende ebenfalls als hoch bis sehr hoch, genauso wie die Übertragbarkeit von Podcasts in den schulischen Kontext. Während einzelne Studierende Grenzen der Übertragbarkeit in den Sportunterricht der Primarstufe sehen, werden von den Meisten vielfältige Möglichkeiten für den schulischen Einsatz wahrgenommen. So liest sich die folgende Antwort auf die offene Frage „Wie schätzen Sie die Übertragbarkeit des Gelernten auf Ihre Tätigkeit als (Sport-) Lehrkraft ein?" wie ein Plädoyer, das nicht nur den Einsatz von Podcasts, sondern den Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht insgesamt thematisiert:

> *Hoch. Es sollte ein Bewusstsein darüber vorhanden sein, dass auch Schülerinnen und Schüler in ihrer Motivation unterstützt werden müssen und Lernen mit neuen Methoden dazu beitragen kann. Monotoner und Digitalisierung verneinender Unterricht geht nicht auf die aktuellen Lebenswelten und Interessen der Schülerinnen und Schüler ein.*[4]

7. FAZIT

Sowohl aus Sicht der Studierenden als auch aus Sicht der Lehrenden hat sich der Einsatz von Podcasts im Seminar „Digitalisierung im Sportunterricht" bewährt. Die Studierenden fühlten sich durch das Aufgabenformat in hohem Maße motiviert und nahmen vielfältige Lernerträge auf technischer, inhaltlicher und methodischer Ebene wahr. Dabei kann künftig nur ein wiederholter Einsatz von Podcasts zeigen, inwiefern die wahrgenommene Motivation der Studierenden über reine Neugiermotivation hinausgeht. Ein Aspekt kann jedoch mit Blick auf langfristige Entwicklung hin zu einer stärker digital geprägten Sportlehrer*innenbildung besonders hervorgehoben werden: Der Einsatz von Podcasts ermöglichte Studierenden auch in einem rein digitalen und asynchronen Seminar eine kritische Auseinandersetzung mit den Positionen der Anderen und somit eine Form von „asynchroner Diskussion". Außerdem nahmen die Studierenden einen starken Bezug zur eigenen Lebenswelt und zur Lebenswelt ihrer zukünftigen Schülerinnen und Schüler wahr und bewerteten die Übertragbarkeit in den schulischen Kontext als hoch. Als Lehrende überzeugten uns einerseits die sehr guten und reflektierten mündlichen Argumentationen der Studierenden bezüglich der Frage, ob eSport im Sportunterricht thematisiert werden sollte. Mündlichkeit hat im Unterrichtsfach Sport eine hohe Bedeutung, trotzdem wird ihr in der Sportlehrer*innenbildung vielfach keine große Aufmerksamkeit geschenkt. Die zumeist sehr gelungene Gestaltung der Podcasts ließ darüber hinaus bei den Studierenden ein hohes Maß an Motivation und Freude bei der Erstellung erkennen, die auch uns Lehrende in einem manchmal eintönigen rein digitalen Semester begeisterte.

[3] Antwort auf die offene Frage „Was genau haben Sie in den Sitzungen „Podcast" aus Ihrer Sicht gelernt?"

[4] Antwort auf die offene Frage „Wie schätzen Sie die Übertragbarkeit des Gelernten auf Ihre Tätigkeit als (Sport-)Lehrkraft ein? Inwiefern können Sie das Gelernte in der Schule und/ oder im Sportunterricht einsetzen?"

Jana Bergmann

arbeitet seit 2020 im Arbeitsbereich Bewegung und Training an der TU Dortmund. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Digitalisierung des Sportstudiums und der daraus resultierenden Weiterentwicklung des Curriculums. In der Lehre ist sie in der fachdidaktischen Ausbildung der Leichtathletik tätig.

Jun.-Prof. Dr. Anne-Christin Roth

ist seit 2021 Juniorprofessorin für Sport und Sportdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in den Bereichen Digitalisierung und Kompetenzorientierung im Sportunterricht.
anne.roth@ph-freiburg.de

CC BY 4.0 DE

Literatur

Cronrath, M. (2020). Förderung der motorischen Kompetenz beim Klettern mittels Videofeedback. In B. Fischer & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport: Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung* (S. 43-67). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-25524-4_4

Danisch, M. & Schwier, J. (2010). Bewegungslernen im Netz? Sportwissenschaftliche Perspektiven des Social Web. In M. Danisch & J. Schwier, *Sportwissenschaft 2.0. Sport vermitteln im Social Web?* Köln: Sport & Buch Strauß.

Fischer, B. & Krombholz, A. (2020). Videoeinsatz beim Lernen sportlicher Techniken. In B. Fischer & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport: Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung* (S. 13-27). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-25524-4_2

Fischer, B. & Leineweber, H. (2020). Förderung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung als Anforderung an die universitäre Sportlehrkräftebildung. In B. Fischer & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport: Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung* (S. 91-108). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-25524-4_6

Fischer, B. & Paul, A. (2020). Digitale Medien: Instrumente und Gegenstand von Lehr-Lernprozessen in der universitären SportlehrerInnenbildung. In B. Fischer & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport: Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung (*S. 3-10). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-25524-4_1

Hebbel-Seeger, A. (2010). PodCasting im Sport. In M. Danisch & J. Schwier (Hrsg.), *Sportwissenschaft 2.0: Sport vermitteln im Social Web?*, Köln: Strauß, 23-43

Hebbel-Seeger, A. (2021). Technologien und Techniken in der (Online-)Lehre: Video, PodCast und Partizipation. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert: Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning* (S. 259-280). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-32609-8_17

Hochmuth, H., Kartsovnik, Z., Vaas, M. & Nistor, N. (2009). Podcasting im Musikunterricht. Eine Anwendung der Theorie forschenden Lernens. In *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter* (Bd. 51, S. 246-255). Münster ; New York ; München ; Berlin: Waxmann. doi: URN: urn:nbn:de:0111-opus-32203

Jürgens, M. & Neuber, N. (2020). Videobasierte Lehrveranstaltungen zur Förderung Professioneller Unterrichtswahrnehmung – ein Seminarkonzept zur gleichberechtigten Teilhabe im Sportunterricht. In B. Fischer & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport: Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung* (S. 109-128). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-25524-4_7

Ketterl, M., Schmidt, T., Mertens, R., & Morisse, K. (2006). Techniken und Einsatzszenarien für Podcasts in der universitären Lehre: 4. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik eV (DeLFI 2006). *Darmstadt: Gesellschaft für Informatik.*

Klee, A. (2008). Podcasts als Kommunikationsinstrument. In B. H. Hass, G. Walsh & T. Kilian (Hrsg.), *Web 2.0: Neue Perspektiven für Marketing und Medien* (S. 153-170). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. doi: 10.1007/978-3-540-73701-8_10

Klose, R. (2019). Audio-Podcasts zur Untersuchung mathematischer Begriffsbildungsprozesse im bilingualen Kontext. In T. Knaus (Hrsg.), *kopaed 2019* (Bd. 3, S. 1029-1058): kopaed. doi: URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-173826. DOI: 10.25526/fw-mp.26

Mierau, J. (2020). Lernen in digitalen Medien in der Lehramtsausbildung im Unterrichtsfach Sport. In B. Fischer & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport: Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung* (S. 247-262). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-25524-4_13

Peuschel, K. (2016). Podcasts als komplexe Kompetenzaufgabe im DaF-Unterricht – für das Hören schreiben und mündlich partizipiren. In C. Becker, G. Blell & A. Rössler (Hrsg.), *Web 2.0 und komplexe Kompetenzaufgaben im Fremdsprachenunterricht* (S. 75-85). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Rajic, S. (2013). Educational use of podcast. In *The Fourth International Conference on e-Learning* (S. 90-94).

Schiefner, M. (2008). Podcasting – Educating the Net Generation!? In E. Raunig, Thallinger & Ritsch (Hrsg.), *Lifetimepodcasting - Proceeding der österreichischen Fachtagung für Podcast* (S. 13-27).

Sprague, D. & Pixley, C. (2008). Podcasts in Education: Let Their Voices Be Heard. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 226-234. doi:10.1080/07380560802368132

Tavales, S. & Skevoulis, S. (2006). Podcasts: Changing the Face of e-Learning. In *Software Engineering Research and Practice* (S. 721-726).

Wesner, C., Fischer, B. & Krombholz, A. (2020). Hardware: Technische Voraussetzungen und Möglichkeiten für die Aufnahme und Wiedergabe von sportmotorischen Bewegungsabläufen. In B. Fischer & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport: Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung* (S. 29-41). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-25524-4_3

Yugsán-Gómez, W., Mejia-Gavilanez, P., Hidalgo-Montesinos, K. & Rosero-Morales, A. (2019). Podcasts as an Educational Tool for EFL Educators. REIRE. *Revista d'Innovacicion i Recerca en Educacion*(12 (1)). doi:10.1344/reire2019.12.121711

Zorn, I., Auwärter, A., Krüger, M. & Seehagen-Marx, H. (2011). Educasting-Wie Podcasts in Bildungskontexten Anwendung finden. In *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*.

WERKSTATTBERICHT > PRACTICE REPORT

Digitales kollaboratives Lernen in der fachpraktischen Ausbildung des Sportstudiums

Jana Bergmann, Eike Matthias Meyer, Thomas Jaitner, Marcus Schmidt

Schlüsselwörter Digitalisierung, Kollaboration, Learning Management System, Medienkompetenz

ZUSAMMENFASSUNG

Im Zuge der Digitalisierung gewinnen digitale Lehr- und Lernangebote an Universitäten zunehmend an Bedeutung. Dies wirkt sich auch auf das Curriculum der Sportlehrkräftebildung aus, das langfristig an die neu gewonnenen Möglichkeiten und entstandenen Herausforderungen durch digitale Medien und Inhalte angepasst werden muss. Eine besondere Stellung nimmt dabei das digitale kollaborative Lernen ein, welches eine vertiefte Zusammenarbeit der Studierenden auch in asynchronen Formaten ermöglicht.
In diesem Beitrag wird ein Konzept zum digitalen kollaborativen Lernen in der Leichtathletik vorgestellt. Dazu wird ein Learning Management System eingesetzt, welches die Funktionen der Videoanalyse mit denen eines sozialen Netzwerks kombiniert. Die zusätzlichen asynchronen Kommunikations- und Lernmöglichkeiten sollen eine besondere Förderung der sportartbezogenen Sach-, Diagnose- und Methodenkompetenz sowie der übergreifenden Medienkompetenz bewirken.
Die Einführung des digitalen kollaborativen Lernens erfolgt über sechs Bausteine, die progressiv aufeinander aufbauen. Es erfolgt eine Einarbeitung in die technischen Aspekte des Learning Management Systems und die Durchführung einer Videoanalyse. Es ergibt sich ein Aufgabenformat, bei dem die Studierenden in Kleingruppen sowohl im Seminar synchron, als auch zu Hause asynchron Videoanalysen erstellen und austauschen. Das neue Lehr- und Lernformat bietet auch im Hinblick auf die aktuellen Herausforderungen der digitalen Distanzlehre Chancen zur Unterstützung der Zusammenarbeit und Kommunikation der Studierenden.

1. EINLEITUNG UND PROBLEMSTELLUNG

Digitale Medien erhalten durch ihre zunehmende gesellschaftliche und bildungspolitische Bedeutung auch weiteren Einzug in die Schulen und Universitäten. Die COVID-19- Pandemie hat im Rahmen des Distanzlernens ein Defizit in der Digitalisierung der Bildungseinrichtungen sowohl hinsichtlich der Ausstattung als auch in Bezug auf die digitalen Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden aufgezeigt (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, 2021). Die Forderung nach einem erhöhten Medieneinsatz in Schulen, geleitet durch den Medienkompetenzrahmen NRW (Medienberatung NRW, 2018), sowie die notwendige Digitalisierung aufgrund des Distanzlernens bieten zum einen neue Chancen für den Unterricht und dessen Gestaltung, bergen aber auch zahlreiche Herausforderungen für Lehrkräfte.

In Folge dessen ergibt sich ein erweitertes Aufgabenspektrum für Lehrkräfte, das mit neuen medienbezogenen Kompetenzen einhergeht (Blank et al., 2018). Für den lernförderlichen Einsatz digitaler Medien fehlen bislang jedoch Konzepte und Best-Practice-Beispiele, um die angehenden Lehrkräfte auf die neuen Herausforderungen vorzubereiten. Zudem ergibt sich die Forderung nach einer Umdeutung und Weiterentwicklung bisher vorhandener Lehr- und Lernformate und einer Umgewichtung und Erweiterung bewährter Kompetenzen (Walgenbach & Waldmann, 2020).
In diesem Zusammenhang wird auch ein Anpassungsbedarf für die universitäre Ausbildung angehender Sportlehrkräfte ersichtlich. Dabei muss nicht nur eine Verankerung des Medieneinsatzes und der Medienbildung im Curriculum erfolgen, auch konkrete Umsetzungskonzepte müssen entwickelt und evaluiert werden. Die Nutzbarkeit digitaler Technologien sollte hier im Fokus stehen.
Dieser Beitrag stellt ein Lehr- und Lernkonzept zum kollaborativen Lernen im Kontext der Digitalisierung vor. Die theoretischen Grundlagen bilden die Digitalisierung sowie das Prozessmodell des digitalen kollaborativen Lernens mit darauf basierenden technischen Voraussetzungen und Aufgabenstellungen. Darauf aufbauend erfolgt die Vorstellung eines praktischen Umsetzungskonzeptes am Beispiel der Leichtathletikausbildung im Rahmen des Lehramtsstudiums im Fach Sport. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollen in ein Best-Practice-Beispiel münden, welches auf weitere fachpraktische Lehrveranstaltungen übertragbar ist.

CC BY 3.0 DE

2. DIGITALISIERUNG

Der Begriff Digitalisierung wird vielfältig und kontrovers diskutiert. Bislang liegt keine eindeutige und allgemein akzeptierte Definition vor. Vielmehr wird unter diesem Begriff ein breites Spektrum verschiedener konzeptueller Ideen subsumiert. Es lassen sich jedoch zwei grundlegende Interpretationen des Begriffes unterscheiden, die Brennen und Kreiss (2016) in die trennschärferen Begriffe Digitisierung (digitization) und Digitalisierung (digitalization) unterteilen.
Die Digitisierung bezeichnet einen informationstechnischen Prozess, bei dem eine Umschreibung analoger Werte oder Daten, wie Text, Bild und Ton, in eine digitale Sprache (binäre Codes) erfolgt (Bengler & Schmauder, 2016; Brennen & Kreiss, 2016). Dieser Prozess ist die notwendige Voraussetzung für die Digitalisierung, welche die zahlreichen gesellschaftlichen Transformationsprozesse durch die Einführung digitaler Technologien und Anwendungssystemen auf den Ebenen Individuum, Organisationen und Gesellschaft beschreibt (Bengler & Schmauder, 2016; Jarke, 2018; Ladel et al., 2018). Während auf einer individuellen Ebene Veränderungen der Arbeits- und Handlungsweisen im beruflichen wie auch im privaten Bereich von Bedeutung sind, verschiebt sich der Fokus auf Ebene der Organisationen von einer Steigerung der Effizienz im administrativen Bereich auf die zunehmende Vernetzung mit Unternehmen und Kunden. Die Digitalisierung führt auch im gesellschaftlichen Bereich zu strukturellen Veränderungen zum Beispiel im Bereich der Informations- und Interaktionsprozesse. Diese wirken sich auch auf den aktuellen Bildungsdiskurs aus, da die Standards des traditionellen Bildungssystems durch die Einführung digitaler Technologien und Anwendungssysteme grundlegend verändert und angepasst werden müssen (Bengler & Schmauder, 2016; Ladel et al., 2018). Hinsichtlich der neu gewonnenen Optionen und Herausforderungen des zeitversetzten und räumlich getrennten Arbeitens gewinnt dabei das kollaborative Lernen stark an Bedeutung.

3. DIGITALES KOLLABORATIVES LERNEN

In der Literatur werden die Begriffe Kollaboration und Kooperation teils synonym gebraucht und teils klar voneinander abgegrenzt. Einigkeit besteht jedoch allgemein darüber, dass beide Begriffe eine Form der Zusammenarbeit darstellen, an der mehrere Personen beteiligt sind, um gemeinsam Wissen zu erarbeiten. Wird diese Zusammenarbeit durch Informatiksysteme und den Einsatz digitaler Medien unterstützt, so handelt es sich um „Computer Supported Collaborative/ Cooperative Learning" – kurz CSCL (Haake, Schwabe, & Wessner, 2012, S. 2). Dieser Beitrag folgt einer abgrenzenden Definition beider Begriffe: Kollaboration fokussiert dabei den Arbeits- und Lernprozess, der sich durch eine intensive Interaktion, miteinander verschränktes Arbeiten und den Aufbau einer gemeinsamen Wissensbasis auszeichnet (vgl. Niegemann et al., 2008, S. 337). Einzelne Schritte der Wissensgenerierung lassen sich am Ende nicht mehr bestimmten Beteiligten zuschreiben (vgl. Bornemann, 2012, S. 77). Kooperation hingegen zielt primär auf das Ergebnis der Zusammenarbeit ab, indem Arbeitsprozesse vorstrukturiert und aufgeteilt werden und dann additiv zu einem Endergebnis zusammengefügt werden (vgl. Niegemann et al., 2008, S. 337). Trotz der Abgrenzung können Lernsituationen Anteile sowohl von Kollaboration als auch von Kooperation enthalten. Hierbei ergeben sich je nach Aufgabenformat fließende Übergänge, wobei beispielsweise jede Kooperation zwangsläufig auch kollaborative Momente beinhaltet, weil eine Aufgabenverteilung und Einigung auf gemeinsame Schwerpunkte stattfinden müssen (Bornemann, 2012).

3.1. Prozessmodell des digitalen kollaborativen Lernens

Das Prozessmodell des kollaborativen Lernens (Abbildung 1) dient als Leitfaden für die Gestaltung der Computerunterstützung und des organisatorischen Rahmens von digitalen kollaborativen Lehrveranstaltungen. Es umfasst insgesamt vier Phasen. In der Phase „vorbereiten" konstruiert der Lehrende bzw. Moderator eine Aufgabe so, dass sie den weiteren kollaborativen Arbeits- und Lernprozess vorstrukturiert. In den folgenden drei Phasen arbeiten hauptsächlich die Lernenden und werden dabei vom Lehrenden unterstützt. Die zweite Phase „am eigenen Material lernen" dient zur eigenen Aufarbeitung des Lernmaterials, welches sie anschließend mit der Gruppe teilen, um schließlich am Material der anderen zu lernen (Phase 3 „am Material anderer lernen"). In Phase 2 und 3 arbeiten die Lernenden hauptsächlich alleine, der Austausch von Lernmaterialien erfolgt über eine gemeinsame virtuelle Lernumgebung. In der vierten Phase „kollaborieren", die aus Kommunikations- und Aushandlungsprozessen in der Lerngruppe besteht, vergleichen und diskutieren die Lernenden ihre Materialien, um ein (gemeinsames) Endprodukt zu erhalten. Die Kommunikation kann hierbei sowohl real als auch digital ablaufen und synchron oder asynchron verlaufen (Kienle & Herrmann, 2012).

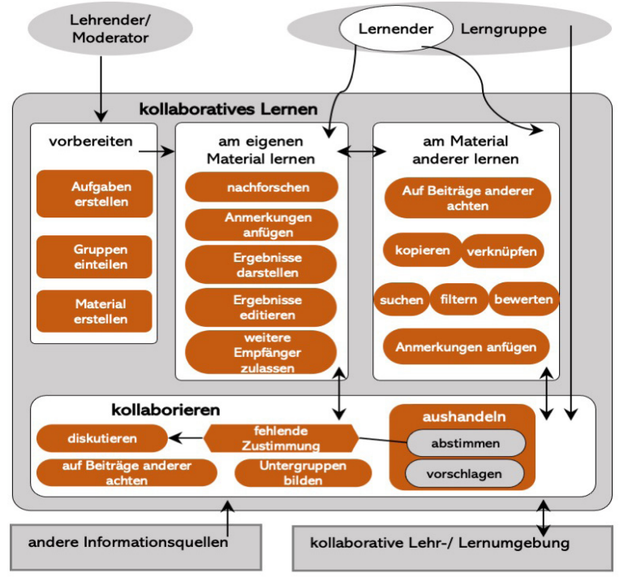


Abb. 1 *Der Prozess kollaborativen Lernens (Kienle & Herrmann, 2012, S. 188)*

3.2. Technische Voraussetzungen für digitales kollaboratives Lernen

Der Einsatz digitaler Lernstrategien im universitären und schulischen Kontext steht in einem engen Zusammenhang mit der Aufrüstung der digitalen Ausstattung. Dazu gehört nicht nur eine anforderungsgerechte Hardware und Software, sondern auch Kenntnisse über den adäquaten Gebrauch der digitalen Ausstattung (Reiss, 2020).
Für das digitale kollaborative Arbeiten bieten sich sogenannte Lernplattformen bzw. Learning Management Systeme (LMS) an. Dabei handelt es sich in der Regel um eine webbasierte Software, die die Organisation von Lernprozessen unterstützt und mit Hilfe von verschiedenen digitalen Endgeräten wie Laptops, Tablets oder Smartphones genutzt werden kann (Baumgartner et al., 2002).
Zur spezifischen Förderung kollaborativen Lernens muss die digitale Plattform so gestaltet sein, dass sie den kollaborativen Arbeitsprozess durch technische Funktionen optimal unterstützt (Kienle & Herrmann, 2012). Diese virtuellen kooperativen Lernräume benötigen Funktionen in den Bereichen Kommunikation (z.B. Chat, Audio- oder Videofunktion), Koordination (Strukturierung der Arbeitsprozesse) und Kooperation (Gemeinsame Nutzung von Ressourcen) (Dawabi, 2012). Grundvoraussetzung für eine gewinnbringende Kollaboration ist ein gemeinsamer Arbeitsbereich, in dem Material abgelegt, ausgetauscht und bearbeitet werden kann. Außerdem müssen die Teilnehmenden kontinuierlich über den Fortschritt und die Rollenverteilung innerhalb der Gruppe informiert werden können, so dass sie auf Veränderungen und Neuigkeiten reagieren können und der nicht triviale asynchrone Kommunikationsprozess unterstützt wird (Kienle & Herrmann, 2012). Holmer und Jödick (2012) sprechen in diesem Zusammenhang von Awareness-Funktionen, die eine virtuelle Lernplattform erfüllen sollte und für Phasen asynchroner Zusammenarbeit für die Teilnehmenden unterstützend wirken. Dazu gehören der „Zustand und Kontext einzelner Teilnehmer, Status der Objekte und Prozesse sowie Gruppen- und Einzelaktivitäten“ (Holmer & Jödick, 2012, S. 114). Auch ein persönlicher News-Feed, welcher den Einzelnen betreffende Änderungen anzeigt, kann hierunter gefasst werden.

3.3. Aufgabengestaltung zur Initiierung digitaler Kollaboration

Die Gestaltung der Aufgabenstellung ist ein entscheidender Faktor zur Initiierung erfolgreicher Kollaborationsprozesse. Generell sollen Lernaufgaben den Lernenden emotional und motivational ansprechen und damit den Lernprozess aktivieren. Dies geschieht durch einen geeigneten Bezug zur Lebenswelt des Lerners, indem konkrete Probleme thematisiert werden, die eine aktuelle oder zukünftige Relevanz für den Lernenden haben (Ojstersek & Adamus, 2010). Nach Kienle und Herrmann (2012) soll das zu Grunde liegende Problem in Kleingruppen zu bearbeiten sein und eine Recherche oder einen Anteil zur individuellen Aufbereitung des Themas erfordern. Außerdem soll die Lernaufgabe zu Diskussionen anregen und nach Möglichkeit einem übergeordneten Themenblock zugeordnet sein. Ojstersek und Adamus (2010) stellen heraus, dass Aufgabentypen, bei denen Lernende ihr Wissen an andere vermitteln müssen, zu den effektivsten Elaborationsprozessen gehören. Dieser Umstand sollte bei der Aufgabenkonstruktion so berücksichtigt werden, dass alle Lernenden gleichermaßen mit einbezogen werden. Auch das entdeckende Lernen, also die eigenständige Entwicklung von Annahmen und Lösungsansätzen, bietet Anlässe zur Kollaboration, indem die Lernenden durch den Austausch ihrer Vorschläge zur Diskussion angeregt werden (Ojstersek & Adamus, 2010). Hierbei sollten sich die Aufgabenstellungen durch eine hinreichende Komplexität auszeichnen, um alle Lernenden einzubeziehen und Möglichkeiten für verschiedene Beiträge zu bieten. Ein Merkmal von Komplexität ist beispielsweise, dass Aufgaben keine eindeutige Lösung aufweisen, hierdurch vielschichtig durch alle Lernenden bearbeitet werden können und die Gruppe bei der Synthese eines gemeinsamen Ergebnisses auf Kollaboration angewiesen ist.
Je nach Ausgangs- und Erfahrungslage der Lernenden sollten für jeden Einzelnen Anlässe zur Beteiligung geschaffen werden, beispielsweise durch einleitende Aufgabenstellungen oder Vorstrukturierungen der Arbeitsabläufe durch einen Moderator. Dies ist besonders für digitale Lernsituationen wichtig, da die Hürde zur Beteiligung höher ist als in realen Lernsituationen. Um die Verbindlichkeit der digitalen Kollaboration zu sichern, sollten die Lernenden ein gemeinsames, präsentierbares Ergebnis erstellen, welches bei der Vorstellung zu weiterer Diskussion über den Lerngegenstand anregen kann (Ojstersek & Adamus, 2010).
Nachfolgend sind die wesentlichen Aufgabenmerkmale zur Anregung von Kollaboration zusammengefasst:

- Thematisierung konkreter Probleme mit Alltags- und Zukunftsbedeutung
- Problem soll Bearbeitung in Kleingruppen zulassen
- Individuelle Anteile zur Vorarbeit der Inhalte
- Verschiedene Lösungswege
- Beteiligungsanlässe für alle Lernenden schaffen
- Erstellung eines gemeinsamen, präsentierbaren Ergebnisses

4. PROJEKTIDEE

Das Projekt zum digitalen kollaborativen Lernen wird in der sportpraktischen Veranstaltung Leichtathletik durchgeführt und legt einen besonderen Fokus auf die Bewegungsanalyse. Die Veranstaltung Leichtathletik ist im Bachelorstudiengang für Studierende des Lehramts Sports angesiedelt und umfasst ein sportpraktisches Seminar und ein Tutorium (jeweils 2 SWS). Im Seminar liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung sportartspezifischer Sach- und Methodenkompetenzen. In den Tutorien werden die Lehrinhalte des Seminars wiederholt und vertieft und ein Schwerpunkt auf die Entwicklung der eigenen Bewegungskompetenzen gelegt.
Die Leichtathletik als Individualsportart fokussiert neben der Entwicklung spezifischer Fähigkeiten vor allem die Vermittlung sportartbezogener Kenntnisse und Techniken. Die Techniken sind geschlossene Fertigkeiten, die hochgradig standardisiert und im Vergleich zu anderen Sportarten keine ästhetische Gestaltungskomponenten und Elementkombinationen enthalten. Aufgrund der hohen Standardisierung eignen sich leichtathletische Bewegungen in besonderem Maße für Videoanalysen als Mittel zur Förderung der Bewegungsanalysekompetenz der Studierenden.
Die hohe Relevanz der Bewegungsanalysekompetenz im späteren Berufsalltag, in dem Lehrkräfte den Leistungsstand ihrer Schüler*innen diagnostizieren und den motorischen Lernprozess durch strukturierte Rückmeldungen und Instruktionen fördern sollen, begründet die Notwendigkeit einer besonderen Förderung im Rahmen des Studiums. In diesem Kontext wird zudem die Demonstrationsfähigkeit als wichtig erachtet, die u.a. die Entwicklung einer Bewegungsvorstellung unterstützen soll. Da diese im Studium explizit geprüft wird, lässt sich die Relevanz der Bewegungsanalysekompetenz nicht nur prospektiv im Hinblick auf die spätere Berufstätigkeit, sondern auch unmittelbar für das Studium zur Unterstützung eigener Lernprozesse im Rahmen der Prüfungsvorbereitung aufzeigen.
Die Videoanalyse in Kombination mit kriteriengeleitetem Feedback stellt nicht nur in der Leichtathletik einen wichtigen Bestandteil der sportpraktischen Lehre dar (Fischer & Krombholz, 2020). Bemängelt wird allerdings, dass mit dem videografisch erhobenen Material häufig nur bedingt interagiert werden kann (Büning & Wirth, 2020). Die kommerzielle Applikation CoachNow™ (https://app.coachnow.io/) kombiniert Funktionen einer Videoanalyse mit denen eines sozialen Netzwerks (Kommunikationsfunktionen) und stellt somit Funktionalitäten bereit, die die geforderten Interaktionen ermöglichen. Damit erfüllt sie auch die Anforderungen zur Kooperation, Kommunikation und Koordination an ein LMS für kollaboratives Lernen. Das LMS ermöglicht das Hochladen und die Analyse zuvor aufgenommener Videos. Zur Analyse stehen verschiedene Funktionen wie das Abspielen in verschiedenen Geschwindigkeiten, grafische Analyseroutinen oder diverse Präsentationsformate zur Verfügung. Gleichzeitig können Videos und Videoanalysen von den Studierenden untereinander ausgetauscht, kommentiert und bewertet werden, sodass interaktive und vielfältige Rückmeldungen ermöglicht werden.

5. KONZEPT ZUM DIGITALEN KOLLABORATIVEN LERNEN IN DER LEICHTATHLETIK

Zusätzlich zu den technischen Anforderungen des digitalen kollaborativen Lernens, die durch das LMS erfüllt werden, wird ein Konzept zur Initiierung und Steuerung der Kollaboration unter Berücksichtigung der Aufgabenmerkmale benötigt.
Das Konzept besteht aus sechs einzelnen Bausteinen, welche das digitale kollaborative Lernen einführen. Nach der Einführung durch die ersten vier Bausteine können die letzten beiden Bausteine wiederholt angewendet werden. Die Bausteine werden wochenweise im Tutorium umgesetzt und inhaltlich im Seminar vorbereitet. Zur Initiierung und Steuerung der Kollaboration werden die Lehrenden als Moderator*in in den Lernprozess integriert. Einerseits moderieren sie den ritualisierten unmittelbaren Austausch über die Videoanalysen im Tutorium. Andererseits initiieren und steuern sie die Kommunikation über das LMS mit Gesprächsimpulsen und Arbeitsaufträgen, welche als Teil der Bausteine beschrieben werden. Die Videoanalysen fokussieren auf inhaltlicher Ebene die Bewegungsbeschreibungen sowie das Erkennen und Korrigieren von Fehlern in der Technikausführung und sollen somit zur Förderung der Bewegungsanalysekompetenzen der Studierenden beitragen.
Die Strukturierung der Bausteine erfolgt auf Basis des Prozessmodells zum digitalen kollaborativen Lernen und den Aufgabenmerkmalen zur Initiierung digitaler Kollaboration. Konkrete Probleme mit einer Alltags- und Zukunftsbedeutung werden thematisiert, indem die leichtathletischen Techniken als zentraler Bereich des Studiums und des beruflichen Alltags einer Sportlehrkraft die Grundlage aller Bausteine bilden. Durch die Strukturierung der Bausteine und Aufgabenstellungen zur Bewegungsanalyse wird eine individuelle Vorarbeit der Studierenden in Form der eigenständigen Videoanalysen und inhaltlichen Vorbereitung der Techniken notwendig. Damit soll eine Strukturierung des Austausches in den Kleingruppen zu den Bewegungsanalysen erfolgen, der in Form von kurzen Videos (Bewegungsanalyse) und schriftlichen Kommentaren im LMS stattfinden soll. Sowohl die individuelle Vorarbeit als auch die Strukturierung sollen die Kollaboration initiieren und fördern. Aufgrund der komplexen Bewegungsabläufe in der Leichtathletik ergibt sich eine Multiperspektivität im Hinblick auf die verschiedenen Lösungswege und Schwerpunktsetzungen bei der Bewegungsanalyse. Indem Teilaufgaben individuell

Baustein 1: Einführung in das LMS

Das Projekt zum digitalen kollaborativen Lernen wird durch einen Kurzvortrag im Seminar vorgestellt. Zusätzlich werden die theoretischen Grundsätze der Videoanalyse in der Leichtathletik eingeführt.
Anschließend erfolgt eine individuelle Einarbeitung der Studierenden in das LMS, einerseits mit Hilfe von Videotutorials zur Erklärung der Nutzungsweise, andererseits durch Einführungsaufgaben zum Erlernen des praktischen Umgangs mit dem LMS. Die Studierenden sollen in einem vorgegebenen Video erarbeiten, welche Auffälligkeiten oder Fehler im Bewegungsablauf erkennbar sind und diese dann mit Hilfe des LMS markieren, kommentieren und ggf. teilen. Im Rahmen dieser Aufgabe wird zum einen implizit auf das in der Lehrveranstaltung vermittelte Wissen über den Bewegungsablauf zurückgegriffen, zum anderen werden die technischen Möglichkeiten und Grenzen des LMS erstmalig erprobt. Innerhalb dieses Bausteins werden dabei inhaltliche oder technische Fragen zum LMS fokussiert. Die umfassende Fehleranalyse und –korrektur ist Bestandteil folgender Bausteine. Auf organisatorischer Ebene werden Kleingruppen (4-6 Personen) gebildet und die Lehrperson als Moderator*in des LMS eingesetzt.

Baustein 2: Festigung im Umgang mit dem LMS

Das zweite Seminar vermittelt Strategien zur Bewegungskorrektur, auf denen die Videoanalysen der Studierenden aufgebaut werden.
Im zweiten Tutorium wird der Austausch über die eigenständig erstellten Videoanalysen in der Großgruppe (1. Ritual) eingeführt, welches durch den/die Moderator*in initiiert und gesteuert wird. Dieser unmittelbare Austausch bietet Möglichkeiten zur Kollaboration über zuvor eigenständig erstellte Inhalte. Zusätzlich erhalten die Studierenden wöchentlich die Aufgabe in ihrer Kleingruppe mindestens ein Video von sich im Tutorium aufnehmen zu lassen und in das LMS hochzuladen (2. Ritual). Die Vorbereitung auf das nächste Tutorium erfolgt über die Analyse des eigenen Videos und den Austausch darüber innerhalb der Kleingruppen im LMS.

Baustein 3: Inhaltliche Aspekte der Videoanalyse

Das dritte Tutorium beinhaltet die zuvor eingeführten Rituale, die auch in allen folgenden Bausteinen wiederholt werden. Des Weiteren analysieren die Studierenden über das LMS ein eigenes Video mit Hilfe von Lehrbildreihen, Fehlerbildern und Korrekturhinweisen, um eine erste vollständige Videoanalyse durchzuführen und damit am eigenen Material zu lernen. Anschließend schauen sich die Studierenden die Videoanalysen ihrer Kleingruppe an, um die Arbeit mit dem Material der anderen zu initiieren.

Baustein 4: Videoanalyse von Kommilitonen

In diesem Baustein analysieren die Studierenden das Video eines/r Kommilitonen*in aus der eigenen Kleingruppe und geben ein Feedback zur Bewegungsausführung, wodurch die Diagnosekompetenz gefördert werden soll. Durch die Zusammenarbeit mit einer anderen Person sollen sich weitere Kollaborationsanlässe im Vergleich zu den vorherigen Wochen ergeben.

Baustein 5: Synchrone und asynchrone Videoanalyse

Die Studierenden führen innerhalb ihrer Kleingruppe eine unmittelbare Videoanalyse während des Tutoriums durch und nehmen direkte Bewegungskorrekturen vor, um die Technikausführung zu verbessern und eine direkte Zusammenarbeit zu initiieren. Eine detaillierte Videoanalyse erfolgt im Anschluss an das Tutorium über das LMS, um die Diagnosekompetenz und Bewegungsvorstellung zu fördern.

Baustein 6: Austausch in der Großgruppe

In Ergänzung zum vorherigen Baustein teilen die Kleingruppen ihre Hauptfehler der Bewegungsausführung über das LMS in der Großgruppe und diskutieren diese im Hinblick auf mögliche Bewegungskorrekturen und Übungen zur Verbesserung. Hierdurch ergibt sich eine Vernetzung der Kleingruppen, welche den kollaborativen Austausch verstärken soll. Zusätzlich fördert der inhaltliche Austausch innerhalb der Großgruppe die Bewegungsanalysekompetenz der Studierenden, indem verschiedene Perspektiven eingebracht werden.

CC BY 4.0 DE

durch die Lehrkraft vorgegeben und zur Vorbereitung der Gruppenprozesse bearbeitet werden müssen, ergeben sich Beteiligungsanlässe für alle Lernenden. Diese werden zusätzlich durch die Unterstützung der Moderator*innen in den Austauschphasen geschaffen, indem sie die Gesprächsanteile steuern. Durch die Aushandlungsprozesse innerhalb der Gruppen und der Erstellung einer gemeinsamen Bewegungsanalyse entsteht ein gemeinsames Ergebnis, welches in den Tutorien präsentiert werden kann.

6. FAZIT UND AUSBLICK

Die im Zuge der Digitalisierung entstandenen Möglichkeiten sollen innerhalb des Projektes in ein neu konzipiertes Lehr-/Lernkonzept zum kollaborativen Lernen überführt werden. Durch das digitale kollaborative Lernen wird eine tiefgreifende Zusammenarbeit der Studierenden erwartet, welche zu einer besonderen Förderung der berufsbezogenen Kompetenzen führen soll. Die Umsetzung digitalen kollaborativen Lernens erfordert zum einen die Erfüllung der technischen Voraussetzungen hinsichtlich eines LMS, zum anderen ein Konzept zur Initiierung und Steuerung der Lernprozesse.
Das vorgestellte Projekt nutzt die Applikation CoachNowTM als LMS, welches die technischen Voraussetzungen für digitales kollaboratives Lernen erfüllt. Das Konzept zur Initiierung und Steuerung der Kollaboration wird gegenwärtig in der fachpraktischen Ausbildung der Leichtathletik erstmalig durchgeführt. Die erste Evaluation wird nach Ende des Semesters erfolgen und wird einerseits die qualitative Befragung der Studierenden zu ihrem Lernverhalten (Prozess), andererseits die quantitative Untersuchung ihrer Kompetenzentwicklung (Resultat) beinhalten. Im Fokus stehen dabei die Sach- und Methodenkompetenz sowie in besonderem Maße die Diagnose- und Medienkompetenz.
Das Lehr-/Lernkonzept wird in weiteren Zyklen in den nächsten Semestern an die Evaluationsergebnisse angepasst und fortlaufend evaluiert. Das neu entstandene Lehr-/Lernkonzept zum digitalen kollaborativen Lernen in der Leichtathletik soll anschließend auf andere Sportarten übertragen werden. Langfristig sollen die Erkenntnisse in eine Neugestaltung des Curriculums eingehen und somit die Digitalisierung der Sportlehrkräfte-Bildung unterstützen.
Auch im Hinblick auf die digitale Distanzlehre aufgrund der Covid-19-Pandemie kann das Projekt Chancen zur Unterstützung der Zusammenarbeit und Kommunikation der Studierenden bieten.

FÖRDERUNG

Das Projekt „Digitales Kollaboratives Lernen in der Leichtathletik“ wird im Rahmen des Forschungsprojekts „K4D - Kollaboratives Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Lehrer/-innenbildung: mobil – fachlich – inklusiv“ durchgeführt und wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen „01JA2001“ gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Jana Bergmann

arbeitet seit 2020 im Arbeitsbereich Bewegung und Training an der TU Dortmund. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Digitalisierung des Sportstudiums und der daraus resultierenden Weiterentwicklung des Curriculums. In der Lehre ist sie in der fachdidaktischen Ausbildung der Leichtathletik tätig.
jana.bergmann@tu-dortmund.de

Eike Meyer

arbeitet seit 2020 im Arbeitsbereich Bewegung und Training an der TU Dortmund. Sein Forschungsschwer punkt liegt auf der Entwicklung und Evaluation digitaler kollaborativer Lehr- und Lernkonzepte. Er ist Fachleiter Rückschlagspiele und ist für die fachdidaktische Lehre im Volleyball zuständig.

Prof. Dr. Thomas Jaitner

ist seit 2011 Leiter des Arbeitsbereichs Bewegung und Training an der TU Dortmund. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Motorisches Lernen und Techniktraining, Bewegungsanalyse sowie Entwicklung von Mess- und Informationssystemen. In der Lehre ist er neben der Bewegungs- und Trainingswissenschaft in der fachdidaktischen Ausbildung (Volleyball, Leichtathletik) tätig.

Dr. Marcus Schmidt

arbeitet seit 2011 im Arbeitsbereich Bewegung und Training an der TU Dortmund. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Entwicklung und Anwendung von Messsystemen und Mikrosensoren sowie der Leistungsdiagnostik. Er ist Fachleiter Leichtathletik sowie Schneesport alpin und unterrichtet darüber hinaus in der Trainingswissenschaft.

CC BY 4.0 DE

Literatur

Baumgartner, P., Häfele, H. & Maier-Häfele, K. (2002). Learning Management Systeme: Ergebnisse einer empirischen Studie–Evaluationsdesign und Auswahlempfehlungen.*Campus*, 287-296.

Bengler, K. & Schmauder, M. (2016). Digitalisierung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 70*(2), 75-76. doi: https://doi.org/10.1007/s41449-016-0021-z

Blank, J., Stratmann, R. & Wiest, M. (2018). Digitalisierung von Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen den Anforderungen der Zielgruppen und den Lehrgewohnheiten an Hochschulen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*(1), 17-22.

Bornemann, S. (2012). *Kooperation und Kollaboration: das kreative Feld als Weg zu innovativer Teamarbeit*. Wiesbaden: Springer-Verlag.

Brennen, J. S. & Kreiss, D. (2016). Information society. *The international encyclopedia of communication theory and philosophy*, 1-8.

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2021). *Digitalisierung in Deutschland – Lehren aus der Corona-Krise. Gutachten des wissenschaftlichen Beirats beim Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi)*. Abgerufen von https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/ Publikationen/Ministerium/ Veroeffentlichung-Wissenschaftlicher- Beirat/ gutachten/digitalisierung-in-deutschland.pdf?blob=publicationFile&v=4.

Büning, C. & Wirth, C. (2020). Multimediales selbstreguliertes Lernen im Lehramtsstudium Sport am Beispiel der Pythagoras 360° Echtzeit-Bewegungsanalyse. In B. Fischer & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport: Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung* (S. 69-88). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-25524-4_5

Dawabi, P. (2012). Virtuelle kooperative Lernräume. In J. Haake, G. Schwabe & M. Wessner (Hrsg.), *CSCL-Kompendium 2.0. Lehr- und Handbuch zum computergestützten kooperativen Lernen* (2. Aufl., S. 146 - 158). München: Oldenbourg Verlag. doi: https://doi.org/10.1524/9783486716825

Fischer, B. & Krombholz, A. (2020). Videoeinsatz beim Lernen sportlicher Techniken. In B. Fischer & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport: Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung* (S. 13-27). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi: 10.1007/978-3-658-25524-4_2

Haake, J., Schwabe, G. & Wessner, M. (2012). *CSCL-Kompendium 2.0*. München: Oldenbourg Verlag.

Holmer, T. & Jödick, F. (2012). Kooperation in kleineren Lerngruppen. In J. Haake, G. Schwabe & M. Wessner (Hrsg.), *CSCL-Kompendium 2.0. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen* (2. Aufl., S. 112 - 120). München: Oldenbourg Verlag.

Jarke, J. (2018). Digitalisierung und Gesellschaft. *Soziologische Revue*, 41(1), 3-20.

Kienle, A. (2003). *Integration von Wissensmanagement und kollaborativem Lernen durch technisch unterstützte Kommunikationsprozesse.* Lohmar - Köln: Eul.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2012). *Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf

Medienberatung NRW (2018). *Medienkompetenzrahmen NRW.* Abgerufen von http://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/Medienpass-NRW/ Allgemeines/LVR_ ZMB_ MKR_Broschuere _Final.pdf.

Niegemann, H., Heidig, S., Hessel, S., Hein, A., Hupfer, M. & Zobel, A. (2008). *Kompendium Multimediales Lernen*. Wiesbaden: Springer.

Ojstersek, N. & Adamus, T. (2010). Kollaborative Wissenskonstruktion in virtuellen Welten: Anforderungen an die Gestaltung von Lernaufgaben. In T. Hug & R. Maier (Hrsg.), *Medien - Wissen - Bildung. Explorationen visualisierter und kollaborativer Wissensräume* (S. 177 - 197). Innsbruck: innsbruck university press.

Reiss, K. (2020). Lernen mit digitalen Medien: das Beispiel des Fachs Mathematik. *Bildung, Schule, Digitalisierung*, 13.

Walgenbach, K. & Waldmann, M. (2020). Digitalisierung der Hochschulbildung. *Eine kritische Analyse von Learning-Analytics-Architekturen am Beispiel von Dashboards*(3), 357.

WERKSTATTBERICHT > PRACTICE REPORT

360°-Videos zum Erlernen von Bewegungsmustern - eine Konzeptidee für den Einsatz als Lehr-Lernmedium

Philipp Rosendahl, Ingo Wagner

Schlüsselwörter Sport, 360°-Video, Bewegungslernen, Karate

ZUSAMMENFASSUNG

360°-Videos bieten immersive und interaktive Gestaltungsmöglichkeiten für Lehr-Lernprozesse in authentischer Lernumgebung. Da diese in Gänze bisher noch kaum genutzt werden, stellt der Beitrag eine Konzeptidee für das digitale Vermitteln und Erlernen von vordefinierten Bewegungsmustern bzw. Bewegungsabfolgen vor. Die Konzeptidee zeigt am Beispiel einer Karate-Kata methodisch-didaktische Schritte für digitales selbstständiges Bewegungslernen vordefinierter Bewegungsabläufe und Bewegungschoreografien. Neben der Beobachtung aus mehreren Perspektiven werden dabei Immersion und Interaktion von 360°-Videos genutzt.

1. EINLEITUNG

Videos sind ein weit eingesetztes Lehr-Lernmedium (Börner et al., 2016) und finden im schulischen, hochschulischen und außerschulischen Sport Verwendung. Dank Vorteilen in der bildlichen Darstellung abstrakter Sachverhalte oder komplexer dynamischer Bewegungsabläufe in einem dreidimensionalen Raum (Saurbier, 2017), werden sie insbesondere als Videofeedback und zur exemplarischen Präsentation einer optimalen Bewegungsausführung (Fischer & Krombholz, 2020) sowie zum möglichen Bewegungsvergleich durch Eigenaufnahmen und zur Taktikschulung (Dober, 2019) genutzt. Als eher neuer Ansatz greift die 360°-Videotechnologie die Vorteile herkömmlicher Videos für Lehr-Lernprozesse auf und bereichert sie um immersive-interaktive Erfahrungen, die die Lernmotivation für selbstständiges Lernen steigern können (Kavanagh et al., 2016; 2017) und Lehr-Lern-Potenziale offerieren.
Für Lehr-Lernprozesse im Sport wird digitalen Medien hohes Potenzial zugesprochen (Wendeborn, 2019), was jedoch bisher bspw. im schulischen Sportunterricht wenig erforscht ist (Zühlke et al., 2020). Daher werden in Anlehnung an ein Proof of Concept erste Ideen einer 360°-Video-Lehr-Lerneinheit zum Bewegungslernen vordefinierter Bewegungsabfolgen am Beispiel einer Karate-Kata skizziert. Dieses Konzept könnte sowohl in der Aus- als auch in der Fortbildung von Sportlehrkräften, im Sportunterricht oder als Trainingsinstrument Anwendung finden.

2. BEGRIFFSKLÄRUNG

360°-Videos sind Videoaufnahmen, die bei deren Wiedergabe einen individuell steuerbaren Rundumblick von einem vorgegebenen statischen oder dynamischen Standpunkt aus ermöglichen (Hebbel-Seeger, 2018). Im Sinne der dritten Stufe der Taxonomie der Interaktivität von Multimedia-Komponenten von Schulmeister (2002) interagieren die Betrachtenden durch die freie Blickrichtungswahl mit dem Medium und verändern die entsprechende Darstellungsoptik, die aufgenommene Handlung bzw. die Inhalte sind im Vergleich zu programmierten Virtual-Reality (kurz: VR) Szenarien nicht manipulierbar (Bäder & Kasper, 2020).
Unter Immersion wird das Anwesenheits- und Realitätsempfinden innerhalb einer digitalen Anwendung verstanden (Petri & Witte, 2018). Immersive Medien können sowohl eher wenig immersiv am Desktop mit Blickrichtungssteuerung per Mausbewegung als auch hochimmersiv mit hochauflösenden VR-Brillen und Blickrichtungssteuerung per Kopfbewegung betrachtet werden, die üblicherweise von VR-Anwendungen bekannt sind. Auch 360°-Videos lassen sich ebenfalls mit verschiedenen, nach deren Immersionsgrad systematisierten Ausgabemedien, betrachten.
Die verschiedenen Definitionen und Eigenschaften immersiv-interaktiver Technologien wie bspw. VR oder 360°-Videos lassen sich nicht in Gänze voneinander unterscheiden (Kavanagh et al., 2017).

3. 360°-VIDEOS ALS LEHR-LERNMEDIUM IM SPORT

Der Einsatz von Videotechnologie eignet sich im Gegensatz zu statischen Bildern besonders für den Bereich der Bewegung und daher für Sportkontexte. Durch Videos können Bewegungsabläufe demonstriert, nachgemacht und verstanden werden (Dober, 2019), insbesondere durch eine Verknüpfung des Videolernens mit der sozial-kognitiven Lerntheorie „Lernen am Modell“ nach Bandura. Denn durch Beobachtung einer anvisierten als optimal eingestuften Bewegungsausführung eines aufgenommenen Vorbilds (Fischer & Krombholz, 2020), können Bewegungsmuster gut angeeignet und ausgeführt werden. Des Weiteren werden bspw. unterschiedliche Aufnahmeperspektiven herkömmlicher Videoaufzeichnungen als Videofeedback sportlicher Leistung eingesetzt (Hjort, Henriksen & Elbæk, 2018) oder unterstützen theoretisches Online-Lernen für eine zeitoptimierte Praxis in Präsenzzeit (Rudloff, 2017).
Immersive Videotechnologien wie VR ermöglichen eine dreidimensionale Bewegungsdarstellung in einer geschützten Lernumgebung (Jensen & Konradsen, 2018) und werden bereits zum Reaktionstraining oder zur Aufmerksamkeitsförderung im Sport eingesetzt (Petri et al., 2019). Teilweise werden in interaktiven Videosimulationen komplexe Bewegungen oder Handlungen separiert trainiert (Hebbel-Seeger, Kretschmann & Vohle, 2013). Aufgrund von notwendigen Programmierkenntnissen sowie technischer und finanzieller Ressourcen gehen insbesondere die Erstellung von VR-Anwendungen und deren Implementierung im Sport mit höherem Aufwand einher (Fischer & Krombolz, 2020). Jedoch steht mit 360°-Videos eine ressourcenschonende immersive-interaktive Videotechnologie zur Verfügung. Denn die Preisspannen für 360°-Kameras (bereits ab 50 Euro erhältlich) und VR-Brillen variieren je nach Qualitätsanspruch und erwünschtem Immersionsgrad und werden aufgrund technischer Entwicklungen zunehmend günstiger; die mit ihnen erzeugten 360°-Videos lassen sich mit Hilfe von herkömmlichen Smartphones und dazugehörigen VR-Halterungen, z.B. aus Pappkartons (bspw. google Cardboard) für 10 Euro bereits immersiv erleben.
Während vereinzelt bereits VR-Anwendungen weiter Einzug in den Sport als Lehr-Lernmedium oder Trainingsinstrument erhalten, ist eine Verwendung von 360°-Videos als Lehr-Lernmedium im schulischen Sport oder der hochschulischen Ausbildung bisher weniger bekannt. Im außerschulischen Sport werden sie vereinzelt als kognitives Trainingsinstrument zur Aufmerksamkeitsförderung (Kittel et al., 2020), zur mehrperspektivischen Reflexion und Analyse von Spielsituationen und eigener Leistung (Panchuk, Klusemann & Hadlow, 2018), zur mentalen Vorbereitung auf Wettkampfumgebungen (Appelbaum & Erickson, 2016) und zur Motivationssteigerung eingesetzt (Hebbel-Seeger, 2017). Durch VR-Brillen ist zudem eine gefühlte Trainingsteilhabe mit 360°-Videoaufnahmen möglich (Farley, Spencer & Baudinet, 2019).
360°-Videos scheinen somit vielfältige Einsatzmöglichkeiten und Mehrwerte zu bieten, die als Lehr-Lernmedium und Trainingsinstrument nutzbar sind. Ähnlich dem Ansatz der 360°-Bewegungsanalyse Pythagoras (Büning & Wirth, 2020) können durch den 360°-Kamerarundumblick mehrere Perspektiven auf Bewegungen beobachtet werden. Durch Wiedergabe der 360°-Kameraaufnahmen mit VR-Brillen entstehen immersive Trainingsmöglichkeiten, die innerhalb eines Blended-Learning-Ansatzes für selbstständiges digitales Bewegungserlernen und einen zeitoptimierten Präsenzunterricht sowohl in der Aus- als auch in der Fortbildung von Sportlehrkräften sowie im Sportunterricht genutzt werden können. Durch die selbstständige Aneignung der Bewegungsabfolge im Selbststudium lassen sich Präsenzzeiten zur Bewegungsverfeinerung und Reflexion gezielter nutzen, ohne zunächst die Bewegungsabfolge zu lehren, zu lernen und zu trainieren.

4. KONZEPTIDEE

Die Konzeptidee konzentriert sich zunächst auf das Modelllernen durch Beobachtung und Nachahmung für vordefinierte Bewegungsabfolgen. Durch 360°-Videoaufnahmen von Vorbildern, die die Bewegungsabfolge möglichst optimal ausführen, können in Anlehnung an das Modell-Lernen nach Banduras, die einzelnen Bewegungen zunächst beobachtet werden, um anschließend die Bewegungsabfolge anzueignen.
Aufbauend auf dem individualisierten Lernfortschritt der Lernenden, werden mit aufeinanderfolgenden 360°-Videoaufnahmen, gemäß den methodischen Prinzipien der Sportdidaktik, die Anforderungen an die Bewegungsausführung gesteigert. Die Konzeptidee ist in verschiedenen Lehr-Lern-Arrangements, u.a. im Flipped-Classroom-Ansatz anwendbar, sodass sich Lernende selbstständig vordefinierte Bewegungsabfolgen online in ihrem eigenen Lerntempo aneignen, um anschließend gemeinsam, ausgehend von einer gleichen Bewegungsbasis, die Bewegungen in einem zeitoptimierten Präsenzunterricht zu reflektieren, zu verfeinern und umzugestalten. Die einzelnen aufeinanderfolgenden Schritte 1-3 sind frei wählbar, sodass Lernende zwischen reiner Beobachtung und Observation, Nachahmung oder synchroner Mitbewegungen gemäß ihres Leistungsstandes entscheiden können, um die Bewegungsabfolge zunächst zu beobachten, nachzuahmen oder zu festigen.
Die Umsetzung der Konzeptidee zum Bewegungslernen mit 360°-Videos wird am Beispiel der Shotokan-Karate-Kata „Taikyoku Shodan“ aufgezeigt und lässt sich generell auf weitere vordefinierte Bewegungsformen oder Choreografien transferieren.
Herkömmliche Trainingsvideos bilden meist nur eine Perspektive auf die Bewegungen ab, überwiegend aus der frontalen Ansicht. Für die Aneignung einer Bewegungsabfolge durch Beobachtung und für ein genaueres Bewegungs- und Technikverständnis ist jedoch auch die Beobachtung der Seit- oder Rückansicht der Bewegungen notwendig. Erst aus unterschiedlichen Blickperspektiven wird ersichtlich, ob bspw. die Hüfte bei Bewegungen gerade oder abgedreht ist oder die Knie in verschiedenen Standpositionen durchgestreckt oder angewinkelt sind. Die 360°-Video-Lehr-Lerneinheit setzt an diesem Punkt an, greift die bisherigen Vorteile herkömmlicher Videos wie bspw. die Darstellung und wiederholbare Reflexion komplexer Bewegungsabläufe auf und erweitert die Beobachtungsmöglichkeiten mit unterschiedlichen Blickrichtungen. Dadurch eignet sich das Konzept sowohl für die Aus- und Fortbildung von Sportlehrkräften sowie für den Sportunterricht, dabei gleichermaßen als zusätzliches Trainingsinstrument in Sportarten mit vordefinierten Bewegungsabfolgen.

CC BY 4.0 DE

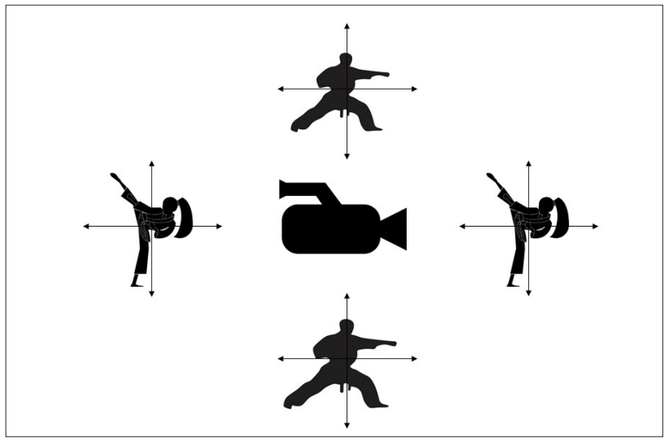


***Abb. 1** Anordung mit statischer Kameraposition*

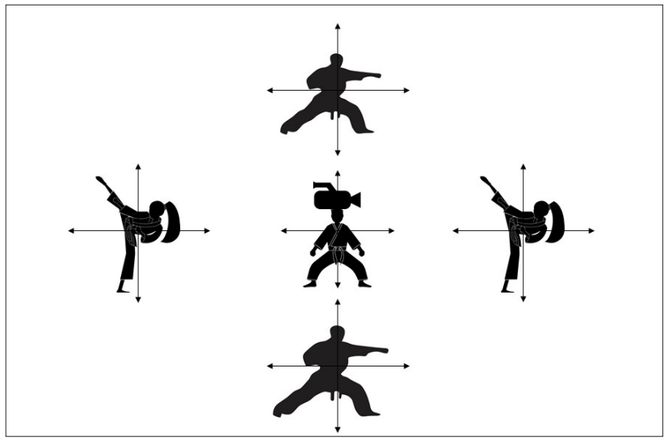


***Abb. 2**. Anordung mit dynamischer Kameraposition.*

5. DURCHFÜHRUNG DER KONZEPTIDEE

Die Durchführung der 360°-Video-Lehr-Lerneinheit erfolgt in vier Schritten, die auf die Beobachtung, Durchführung, Festigung und Reflexion der Kata zielen. Aufgrund unterschiedlicher Zielsetzung unterscheiden sich die 360°-Videoaufnahmen der einzelnen Schritte in ihrer Kameraführung sowie in der aufgenommenen Bewegungsdynamik der Vorbilder. Der schematische Aufnahmeaufbau bleibt gleich. Die 360°-Videokamera wird in der Mitte eines Raumes platziert. Um die Kamera herum werden mit ausreichend Platz vier Vorbilder in Form einer Raute aufgestellt, die die Kata in ihrer Bewegungsausführung möglichst synchron ausführen (Abb.1). Dadurch können die Beobachtenden die Techniken und Bewegungsabfolgen je nach Blickrichtungswahl in Sagital- oder Frontalebene aus mehreren Perspektiven betrachten.

5.1. Beobachten und Aneignen

Im ersten Schritt erfolgt die 360°-Videoaufnahme mit einer statischen Kameraposition, deren Kamerafokus in etwa auf Kopf- und Schulterhöhe der Vorbilder ausgerichtet ist, damit die Blickebene mit den aufgenommenen Vorbildern übereinstimmt.

Das Ziel dieser 360°-Videoaufnahme ist das selbstständige Kennenlernen der Techniken und Bewegungsabfolge durch Beobachtung. Dies kann sowohl wenig immersiv per Desktopsteuerung als auch immersiv mit Hilfe von VR-Brillen erfolgen, ist jedoch für Aneignung und Lernen der Bewegungsabfolge zunächst nicht notwendig.
Die Bewegungsausführung der Vorbilder erfolgt für ein besseres Verständnis und Nachvollziehbarkeit in einem langsamen Tempo. Durch die statische Kameraposition können sich Beobachtende die Bewegungsabfolge und Techniken aus der Front-, Rück-, oder Seitansicht der Vorbilder am Desktop aneignen.
Zur Förderung des Bewegungsverständnis und zur Verknüpfung von mehreren Sinneskanälen und Reizen, lassen sich bspw. Audioerklärungen und/oder Beobachtungsaufgaben für Reflexionsprozesse der Bewegungsabfolgen in die 360°-Videoaufnahmen mit Software-Programmen für interaktive Inhaltsgestaltung wie bspw. „H5P" integrieren, die die Beobachtenden beantworten.

5.2. Durchführen und Einüben

Im zweiten Schritt gilt es nicht nur zu beobachten, sondern die Bewegungsabfolge in reduziertem Bewegungstempo selbstständig einzuüben. Die Kata wird nun mit einer dynamischen Kameraposition wiederholt in einem langsamen Bewegungstempo aufgenommen. Dazu wird die 360°-Kamera auf dem Kopf eines fünften Vorbildes befestigt, dass in der Mitte der Raute platziert ist und sich gemäß den entsprechenden Bewegungsrichtungen leicht verzögert versetzt mitbewegt (Abb. 2). Es ist nicht erforderlich, dass das fünfte Vorbild auch die Techniken oder die exakte Kopfbewegung durchführt. Durch die befestigte Kameraposition, bleibt der Rundumblick auf die Vorbilder erhalten und bietet eine individuelle Betrachtung der Bewegungsabfolge. Die Beobachtenden können dadurch die Techniken der vier Vorbilder der Raute zunächst nochmals mehrperspektivisch beobachten und anschließend nachmachen.
Das Ziel ist das selbstständige Einüben der Kata. Nach deren Aneignung durch Beobachtung im ersten Schritt, führen die Trainierenden nun die Bewegungsabfolge in Echtzeit mit der 360°-Videowiedergabe aus. Dabei ist ein höherer Immersionsgrad und die Betrachtung durch festfixierte VR-Brillen oder VR-Brillen-Halterungen notwendig, damit eine gleichzeitige Bewegungsausführung mit der 360°-Videowiedergabe unabhängig von festen Desktopgeräten möglich wird. Durch den höheren Immersionsgrad nehmen die Trainierenden gefühlt die Position innerhalb der aufgenommenen Vorbilder-Raute ein und werden Teil dieser digitalen Trainingsgruppe.

CC BY 4.0 DE

5.3. Festigen und Verfeinern

Im dritten Schritt gilt es, die Kata nun in ihrem eigentlichen Bewegungstempo zu verfeinern. Dabei wird in einer dritten 360°-Videoaufnahme, gleichbleibend der Aufnahmegestaltung aus Schritt 2, die Dynamik und Krafteinsatz der Bewegungen erhöht. Gleichzeitig erfolgt die synchrone Mitbewegung des fünften Vorbildes in der Mitte gemäß der Bewegungsabfolge der Vorbilder der Raute. Als Orientierung zur synchronen Bewegungsausführung mit den Vorbildern sind auditive Zählkommandos hilfreich, damit eine gleichzeitige Bewegung mit den Vorbildern möglich wird. Auf ein beliebiges Signal hin, bewegen sich die Vorbilder in der Aufnahme. Der Trainierende hat die Aufgabe, sich nach gegebenem Signal entsprechend der Bewegungsausführung mitzubewegen und gefühlt die Mitte-Position der Raute einzunehmen.
Das Ziel der dritten 360°-Videoaufnahme liegt in der selbstständigen Verfeinerung der Bewegungsabfolge. Nach langsamer Durchführung und Einübung innerhalb des zweiten Schrittes werden nun im dritten Schritt die Techniken und Bewegungsabfolgen flüssiger. Durch die VR-Brille trainieren die Lernenden weiter gefühlt in der digitalen Trainingsgruppe.

5.4. Reflektieren und Umgestalten

Nachdem die vordefinierte Bewegungsabfolge online innerhalb der 360°-Video-Lehr-Lerneinheit selbstständig gefestigt wurde, lässt sich nun im Präsenzunterricht die Bewegung reflektieren und umgestalten. Die Präsenzzeit lässt sich nach Beobachtung, Durchführung und Festigung von vordefinierten Bewegungsmustern zeitoptimiert für tiefere Reflexionsprozesse nutzen, ohne zunächst die Bewegungsabfolge zu vermitteln. In Kleingruppen können anschließend bspw. Bewegungsaufgaben zur Umgestaltung von Ausdruck oder Dynamik im Sinne einer Förderung der ästhetischen Bewegungsgestaltung gestellt werden, die jedoch auf einer gleichen Bewegungsbasis beruhen.

6. DISKUSSION

Im Sinne eines Proof of Concept ist die vorgestellte Lehr-Lernkonzeption von 360°-Videos im Sport als möglich zu bewerten. In der Literatur zeigen sich erste Potenziale von 360°-Videos über Zuwächse der Akzeptanz und des Trainingserfolgs im außerschulischen Sportkontext, insbesondere für reflexive und analytische Lehr-Lernprozesse. Lernende nehmen dabei jedoch nur eine beobachtende Rolle ein, eine aktive Interaktion mit dem Medium für Bewegungslernen ist nicht bekannt. Die meisten Studien sind als explorativ zu bewerten, eine tatsächliche Eignung von 360°-Videos als Lehr-Lernmedium im Sport ist noch nicht belegt. Die wenigen evaluierten Einsatzmöglichkeiten lassen größtenteils keine spezifisch angewandte Lerntheorie wie bspw. eine kognitivistische Lerntheorien erkennen.
Demensprechend existieren keine anleitenden methodisch-didaktischen Schritte für einen spezifischen 360°-Videoeinsatz im Sport, an denen sich die vorgestellte Konzeptidee orientieren konnte. Angelehnt an die kognitivistische Lerntheorie „Lernen am Modell" sollen daher erste Impulse zur Erarbeitung für ein methodisch-didaktisches Konzept geliefert werden. Der 4-stufige Aufbau gliedert sich in selbständiges Kennenlernen, Aneignen und Verfeinern vordefinierter Bewegungsabfolgen und lässt sich so bspw. innerhalb eines Flipped-Classroom-Ansatzes umsetzen. Vordefinierte Bewegungsabfolgen lassen sich damit selbstständig online aneignen, die anschließend in der Präsenzzeit reflektiert und umgestaltet werden können. Dadurch entfällt das vorherige Kennenlernen und Aneignen einer Bewegungsabfolge innerhalb der Präsenzzeit, die damit zeitoptimiert zur Förderung von Ausdrucksmöglichkeiten, Reflexion oder Bewegungsverfeinerung genutzt werden kann.
Die Konzeptidee greift bereits bekannte positive Potenziale von 360°-Videos auf und erweitert diese mit immersiven-interaktiven Lernschritten für ein beobachtendes und aktiv nachahmendes Bewegungslernen für vordefinierte Bewegungsabfolgen in einer digitalen Trainingsgruppe. Die Auswirkungen statischer und dynamischer 360°-Kameraführungen wurden in den aufbauend methodisch-didaktischen Schritten berücksichtigt. Eine dynamische Kameraposition, verbunden mit einem immersiven Ausgabemedium, kann Unwohlsein, sogenannte „motion sickness", auslösen. Diese kann entstehen, wenn visuelles Bewegungsempfinden innerhalb einer immersiven Anwendung mit tatsächlich realer physischer Bewegung nicht übereinstimmt (Hebbel-Seeger et al., 2019). Daher werden zunächst die Bewegungen mit statischen 360°-Videoaufnahmen beobachtend selbstständig angeeignet. Für die Aneignung der Bewegungsabfolge durch Beobachtung im ersten Schritt ist zunächst kein Ausgabe- bzw. Betrachtungsmedium mit hohem Immersionsgrad notwendig und kann am Desktop erfolgen. Erst wenn die Trainierenden die Bewegungsabfolge kennen, werden festfixierte VR-Brillen bzw. VR-Brillenhalterung für Smartphones für die synchrone Durchführung der Bewegungsabfolgen mit der 360°-Videoaufnahme notwendig. Dabei gleicht die reale synchrone Bewegung dem visuellen Bewegungsempfinden durch die dynamische Kameraführung, eine Reduzierung von Motion-Sickness wird daher angenommen.
Die technische Weiterentwicklung von Kamerasystemen und immersiver Technologien, ermöglichen zunehmend günstige und einfach gestaltbare Anwendungen. 360°-Videoaufnahmen lassen sich einfach gestalten und mit zusätzlichen Bewegungsaufgaben und interaktiven Inhalten durch verschiedene Software wie bspw. „H5P" einfach ergänzen.
Es stellt sich weiterführend die noch offene Frage, ob die vorgestellte Konzeptidee auch über das Bewegungslernen vordefinierter Bewegungen bzw. Choreografien hinaus als Trainingsinstrument für taktische oder vordefinierte Bewegungsabfolgen im Mannschaftssport ebenfalls umsetzbar ist. Im American Football lassen sich bspw. taktische Positionsbewegungen, die einem festdefinierten Taktikplan entsprechen, aneignen und trainieren.

7. FAZIT

Lehr-Lernprozess in der Sportlehrer*innenausbildung lassen sich mit 360°-Videos durch mehrere Beobachtungsperspektiven, Immersion und Interaktion in einer authentischen Lernumgebung digital unterstützen. Daneben lassen sich unterschiedliche Lehr-Lern-Arrangements gestalten, die Online- und Präsenzlernen für Bewegungen und Techniken ermöglichen. Im Rahmen des digiMINT-Projektes des Karlsruher Instituts für Technologie werden 360°-Video-Lehr-Lerneinheiten für die Lehramtsausbildung im Sport und in weiteren Fachdisziplinen entwickelt und in Lehr-Lern-Laboren evaluiert, um daraus methodisch-didaktische Konzepte sowie Lerneinheiten abzuleiten. Erste Evaluationsergebnisse bezüglich deren Eignung als Lehr-Lernmedium und motivationaler Lernförderung werden Mitte 2022 erwartet.

Literatur

Appelbaum, L. & Erickson, G. (2016). Sports vision training: A review of the state-of-the-art in digital training techniques. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 160–189.

Bäder, J. & Kasper, M.-A., (2020). E-Learning-Tools: Technische Möglichkeiten und deren Einfluss auf didaktische Entscheidungen. In B. Fischer & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport* (S.131–158). Wiesbaden: Springer VS.

Börner, C., Schaarschmidt, N., Meschzan, T. & Frin, S. (2016). Innovation in der Lehre–Sind Videos im Hochschulalltag angekommen. In J. Wachtler, H.-P. Steinbacher, O. Gröblinger, … & C. Freisleben-Teutscher (Hrsg.), *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung* (S. 258–263). Münster: Waxmann.

Büning, C. & Wirth, C. (2020). Mulitmediales selbstreguliertes Lernen im Lehramtsstudium Sport am Beispiel der Pythagoras 360° Echtzeit-Bewegungsanalyse. In B. Fischer & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport* (S.69–88). Wiesbaden: Springer VS.

Dober, R. (2019) Medieneinsatz im Sportunterricht. *Sportpraxis, 9*(10), 7–12.

Farley, O.R.L., Spencer, K. & Baudinet, L. (2020). Virtual reality in sports coaching, skill acquisition and application to surfing: A review. *Journal of Human Sport and Exercise, 15*(3), 535–548.

Fischer, B. & Krombholz, A. (2020). Videoeinsatz beim Lernen sportlicher Techniken. In B. Fischer & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport* (S.13–27). Wiesbaden: Springer VS.

Hebbel-Seeger, A., Kretschmann, R. & Vohle, F. (2013). Bildungstechnologien im Sport. Forschungsstand, Einsatzgebiete und Praxisbeispiele. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.) *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2. Auflage). Graz: TU Graz.

Hebbel-Seeger, A. (2017). 360 degrees video and VR for training and marketing within sports. *Athens Journal of Sports, 4*(4), 243–261.

Hebbel-Seeger, A. (2018). 360-Video in Trainings- und Lernprozessen. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Hochschule der Zukunft – Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen* (S. 265–290). Wiesbaden: Springer VS.

Hebbel-Seeger, A., Kopischke, A., Riehm, P. & Baranowskaa, M. (2019). LectureCast als 360°-Video. Welchen Einfluss haben Immersion und Präsenzerleben auf die Lernleistung. In J. Hafer, M. Mauch & M. Schumann (Hrsg.), *Teilhabe in der digitalen Bildungswelt* (S.118–127). Münster: Waxmann Verlag.

Hjort, A., Henriksen, K., & Elbæk, L. (2018). Player-Driven Video Analysis to Enhance Reflective Soccer Practice in Talend Development. *International Journal of Game-Based Learning, 8*(2), 29–43.

Jensen, L., & Konradsen, F. (2018). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. *Education and Information Technologies, 23*(4), 1515–1529.

Kavanagh, S., Luxton-Reilly, A., Wuensche, B. & Plimmer, B. (2016). Creating 360 educational video: a case study. In *Proceedings of the 28th Australian Conference on Computer-Human Interaction*, 34–39.

Kavanagh, S., Luxton-Reilly, A., Wuensche, B. & Plimmer, B. (2017). A systematic review of Virtual Reality in education. *Themes in Science & Technology Education, 10*(2), 85–119.

Kittel, A., Larkin, P., Elsworthy, N., Lindsay, R., & Spittle, M. (2020). Effectiveness of 360° virtual reality and match broadcast video to improve decision-making skill. *Science and Medicine in Football, (4)*, 255–262.

Panchuk, D., Klusemann, M. J., & Hadlow, S. M. (2018). Exploring the effectiveness of immersive video for training decision-making capability in elite, youth basketball players. *Frontiers in Psychology, (9)*, 2315.

Petri, K. & Witte, K. (2018). A*nwendung virtueller Realität im Sport*. In K. Witte (Hrsg.), *Ausgewählte Themen der Sportmotorik für das weiterführende Studium* (Band 2), (S.99–129). Heidelberg: Springer Spektrum.

Petri, K., Emmermacher, P., Masik, S. & Witte, K. (2019). Comparison of response quality and attack recognition in karate kumite between reality and virtual reality – a pilot study. *International Journal of Physical Education, Fitness and Sports, 8*(4), 55–63.

Rudloff, C. (2017). Inverted-Classroom-Modell im Fach Bewegung und Sport in der Primarstufenausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien. Eine Design-Based Research-Studie in der Lehrveranstaltung „Leichtathletik". In C. Igel (Hrsg.), *Bildungsräume. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V. in Chemnitz* (S. 140–146). Münster: Waxmann Verlag.

Saurbier, F. (2017). Lernen mit Videos. Das TIB AV-Portal als Repositorium für offene Lernressourcen. In C. Igel (Hrsg.), *Bildungsräume. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V. in Chemnitz* (S.202–208). Münster: Waxmann Verlag.

Schulmeister, R. (2002). Taxononomie der Interaktivität von Multimedia – Ein Beitrag zur aktuellen Metadaten-Diskussion. it-Information *Technology, 44*(4), 193–199.

Wendeborn, T. (2019). Digitalisierung als (weiteres) Themenfeld für die Sportpraxis? *Sportpraxis, 9*(10), 4–6.

Zühlke, M., Steinberg, C., Rudi, H. & Jenett, F. (2020). *#digitanz-lite – Ergebnisse der Begleitforschung zum Einsatz digitaler kreativer Tools im Sportunterricht und deren Bedeutung für die Lehrer*innenbildung.* In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, … & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S.71–76). Münster: Waxmann Verlag.

Graphik

frei verwendbare Vektorgrafiken auf pixabay.com (Zugriff am 21.01.2021 unter https://pixabay.com/de/vectors/search/karate/)

Philipp Rosendahl

ist seit 2020 als Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Interdisziplinäre Didaktik der MINT-Fächer und des Sports am Institut für Sport und Sportwissenschaften des Karlsruher Intituts für Technologie beschäftigt. In der Forschung beschäftigt er sich dort im Rahmen seiner Dissertation mit 360° Videotechnologie und deren Verwendung als Lehr-Lernmedium.
philipp.rosendahl@kit.edu

Jun.-Prof. Dr. Ingo Wagner

leitet seit 2018 den Arbeitsbereich „Interdisziplinäre Didaktik der MINT-Fächer und des Sports" am Karlsruher Institut für Technologien (KIT). Dort forscht er gemeinsam mit seinem Team zur Digitalisierung in Bildungskontexten, u. a. in den fachübergreifenden Projekten digiMINT und digiLAB.

CC BY 4.0 DE

WERKSTATTBERICHT > PRACTICE REPORT

Tanzvermittlung digital: Eine Notlösung mit Zukunft?

Uta Czyrnick-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-Portfolio[1] 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 Lernraum[2] 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 Musik[3]. 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 (Czyrnick-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 Calypso[4] 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).

CC BY 4.0 DE

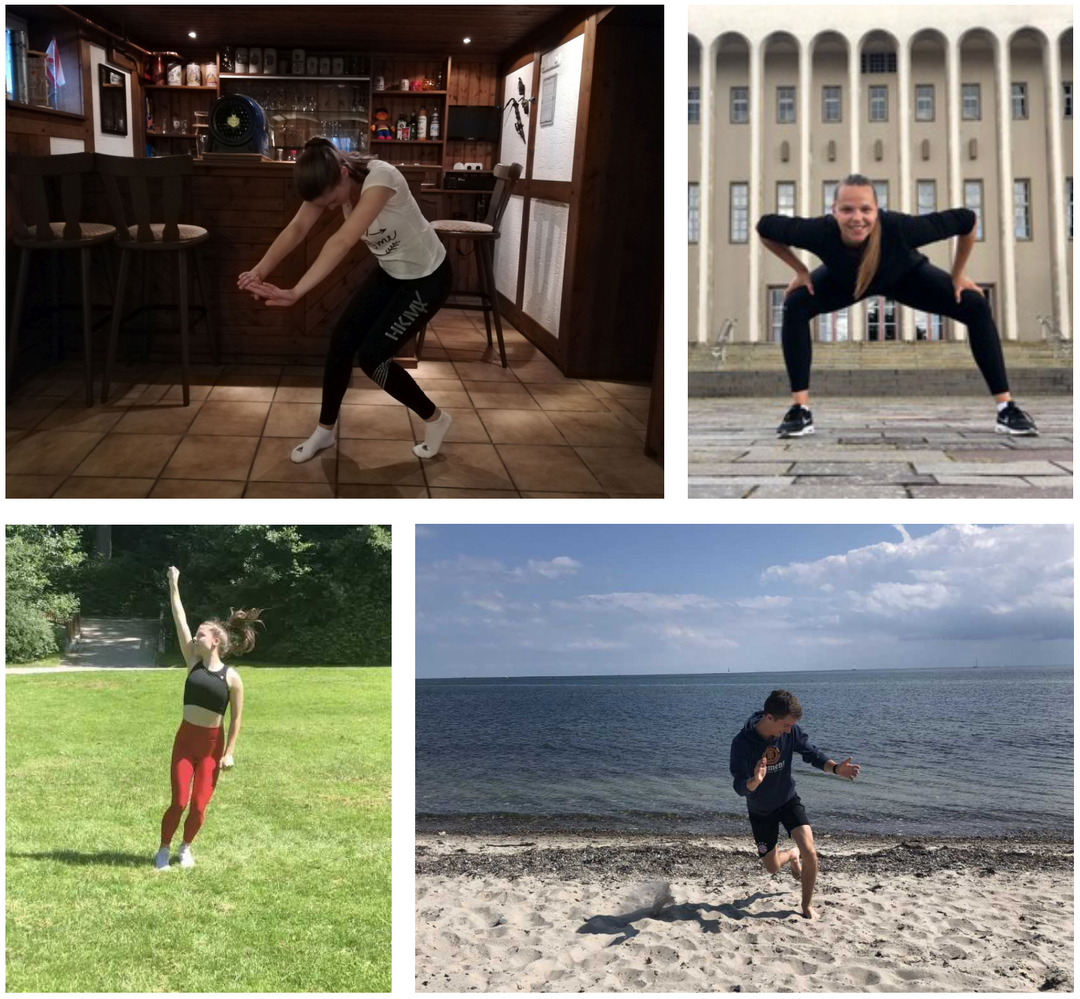


***Abb. 1** Umsetzung der Choreographie an ungewöhnlichen Orten*

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 Prüfungsvideo einer Studentin, die das gewählte Unterthema *Kontakt(ver)suche* in ihrem Prüfungsvideo umsetzt (siehe Abb.2).
Woran machen wir nun die Differenzen in der Ausgestaltung der Prüfungsvideos 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 Portfolio[5] 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.

CC BY 4.0 DE

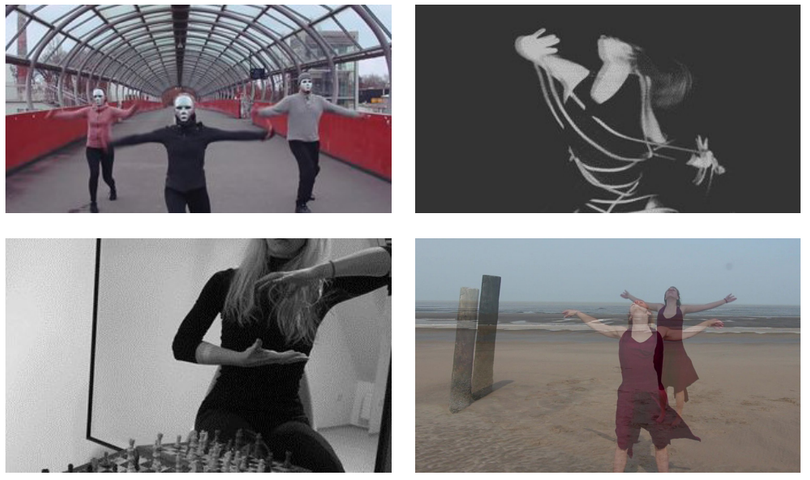


Abb. 3 *Screenshots aus Prüfungsvideo Crossover*

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-Interviews[6] (Janczik & Voit, 2020). Bei der Auswertung wird deutlich, dass die individuellen Portfolios im Hinblick auf die Prüfung mehrere Funktionen einnahmen. Anja[7] 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 aufgegriffen 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 einflossen. 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 Czyrnick-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.*

CC BY 4.0 DE

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/

Czyrnick-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., Zühkle, 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.

WERKSTATTBERICHT > PRACTICE REPORT

Ein Lernvideo als Beispiel für gelungene Medienintegration im Sportunterricht im Rahmen eines Moduls zur Förderung digitalisierungsbezogenen Professionswissens

Armin Fabian, Julia Hapke, Andreas Lachner, Sven Waigel, Denise Röderer

Schlüsselwörter Lernvideo, OER, Bewegungsanalyse, TPACK, Professionswissen, Lernmodul

ZUSAMMENFASSUNG

Digitale Medien bieten große Potenziale für den (Sport-)Unterricht. Um diese zu erkennen und sich für den eigenen Unterricht zu Nutze zu machen, benötigen Lehrpersonen digitalisierungsbezogenes fachdidaktisches Professionswissen. Das TPACK-Modell (Technological, Pedagogical and Content Knowledge) von Mishra und Köhler konzeptualisiert dieses Professionswissen als Kombination und Zusammenspiel verschiedener grundlegender Wissensfacetten: Technologie-, Pädagogik- und Fachwissen. In der Literatur wird TPACK als das Wissen diskutiert, das Lehrpersonen benötigen, um digitale Medien sinnvoll, d. h. lernförderlich, in ihren Unterricht zu integrieren. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, angehende Lehrpersonen bereits in ihrem Studium auf die digitalen Herausforderungen vorzubereiten, denen sie in ihrem späteren Berufsleben begegnen. In Tübingen wird daher aktuell innerhalb des Projekts TPACK 4.0 ein Lernmodul von drei Seminarsitzungen entwickelt, um TPACK angehender Sportlehrer*innen zu fördern. Das TPACK-Modul wird dabei in eine reguläre sportdidaktische Lehrveranstaltung integriert. Ein zentraler Bestandteil des TPACK-Moduls ist das Aufzeigen gelungener didaktischer Einsatzszenarien digitaler Medien in Form von Good-Practice-Beispielen, die in einem Onlinemodul vor Beginn des TPACK-Moduls zur Verfügung gestellt werden. Eines dieser Beispiele wurde dabei als Lernvideo realisiert, in welchem exemplarisch der Einsatz digitaler Bewegungsanalysetools für das Kugelstoßen illustriert und aus sportdidaktischer sowie lehr-lernpsychologischer Sicht reflektiert wird. Der vorliegende Werkstattbericht gibt einen kurzen Einblick in die Konzeption des sportspezifischen TPACK-Moduls und fokussiert anschließend auf das als Open Educational Research (OER) zur Verfügung gestellte Lernvideo mit dem Titel „Digitale Bewegungsanalysetools im Sportunterricht“.

1. DIGITALE MEDIEN IM SPORTUNTERRICHT

Der Einsatz digitaler Medien bietet großes Potenzial für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen im Sportunterricht (Greve et al., 2020; Van Hilvoorde & Koekoek, 2018). Zum einen bieten sie diverse Unterstützungsmöglichkeiten für Sportlehrkräfte auf organisatorischer Ebene, beispielsweise durch digitale Aufbaupläne, digital verfügbare Aufgabenstellungen oder spezielle Applikationen, die die Klassenorganisation erleichtern (Dober, 2019). Weiter wird mit ihnen die Möglichkeit verbunden, die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler*innen zu erhöhen, beispielsweise durch Gamification (Wendeborn, 2019).

Zum anderen lassen sich mit digitalen Medien aber vor allem spezifische Lernpotentiale für Schüler*innen realisieren. So können digitale Medien in Form von Wearables oder Social Media besondere Potentiale – aber auch Risiken – für die Gesundheitsbildung im Sportunterricht eröffnen (Goodyear & Quennerstedt, 2020). Weiter kann der Einsatz digitaler Bewegungsspiele zu Lernerfolgen im Bereich der Sportspielvermittlung beitragen (Sohnsmeyer, 2012).

Den augenscheinlichsten und bislang in der Forschung am stärksten berücksichtigten Mehrwert digitaler Medien für den Sportunterricht bieten softwaregestützte Technik- und Taktik-Analysen von Bewegtbildern (Van Hilvoorde & Koekoek, 2018; Veit, 2015). Videoaufnahmen ermöglichen die multimediale Veranschaulichung von Bewegungen. Räumliche, zeitliche und dynamische Aspekte können dadurch anschaulich dargestellt werden und somit den Aufbau einer Bewegungsvorstellung unterstützen. Weiter können Aufnahmen von Schüler*innen während deren sportlichen Aktivitäten ein unmittelbares und individuelles Feedback gewährleisten. Dieses kann durch Videoapplikationen maßgeblich unterstützt werden. So sind beispielsweise Vergleiche über die Splitscreenfunktion (z. B. Vorher-Nachher; mit Optimalbewegung; mit anderen Lernenden) möglich oder die Aufmerksamkeit der Schüler*innen kann auf spezifische Aspekte des sportlichen Handelns gelenkt werden (z. B. wiederholte Betrachtung, Zeitlupe, Anhalten, Zurückspulen, Einfügen graphischer Formen, Linien und Winkel). Darüber hinaus bieten Videoapplikationen besondere Potenziale für den Erwerb eines tiefergehenden Verständnisses für sportliche Inhalte, indem durch kognitive Aktivierung und Reflexion Motorik und Kognition miteinander verknüpft werden (Fischer & Krombholz, 2020).

CC BY 4.0 DE

2. PROFESSIONSWISSEN LEHRENDER FÜR WIRKSAMEN MEDIENEINSATZ

Trotz dieser Potenziale werden in der Fachliteratur jedoch Vorbehalte auf Seiten der Sportlehrkräfte gegenüber dem Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht antizipiert (Dober, 2019; Wendeborn, 2019). Diese Vorbehalte vor dem Einsatz digitaler Medien sind auch aus anderen Fächern und Ländern bekannt und z. B. durch die ICLS-Studie gut belegt worden (Eickelmann et al., 2019). Neben motivationalen und infrastrukturellen Gründen wird insbesondere das geringe digitalisierungsbezogene Professionswissen von Lehrpersonen für die unzureichende Mediennutzung im Unterricht diskutiert (Petko, 2012; Van Hilvoorde & Koekoek, 2018). Das prominente TPACK-Modell (Technological, Pedagogical and Content Knowledge) von Mishra und Koehler (2006) konzeptualisiert dieses Professionswissen als Zusammenspiel von technologiebezogenem, (fach-)didaktischem und inhaltsbezogenem Wissen und postuliert die Wichtigkeit der Verfügbarkeit all dieser Facetten bei der Planung und Durchführung medienunterstützter Unterrichtsphasen.

3. FÖRDERUNG VON TPACK IN DER ERSTEN PHASE DER LEHRER*INNENBILDUNG

Vor dem Hintergrund des TPACK-Modells erscheint es bedeutsam, das digitalisierungsbezogene Professionswissen von angehenden Lehrpersonen bereits im Studium zu fördern. Dazu wurden in zwei Semestern (WiSe 19/20, SoSe 20) innerhalb des Projekts TPACK 4.0 jeweils dreiwöchige fachspezifische Interventionen in Form von TPACK-spezifischen Lernmodulen entwickelt, welche in reguläre fachdidaktische Lehrveranstaltungen verschiedener Fächer (Mathematik, Biologie, Englisch, Deutsch, Philosophie) eingebettet waren. Ziel des Projekts war es, digitale Medien als Bestandteil der Lehre in der Breite, d. h. innerhalb verschiedener Fächer in der Lehrer*innenbildung, zu etablieren. Die TPACK-Module wurden dabei durch ein clusterrandomisiertes Kontrollgruppendesign evaluiert. Die Ergebnisse der Begleitevaluation sprechen für die Effektivität der TPACK-Module in den verschiedenen Fächern (Lachner et al., 2021). Auf Grundlage der Intervention der fünf bereits im Projekt verankerten Fächer wurde auch ein TPACK-Lernmodul (kurz TPACK-Modul) für das Fach Sport entwickelt, welches im Sommersemester 2021 erstmalig umgesetzt wurde. Im Folgenden fokussieren wir auf die Konzeption des sportspezifischen TPACK-Lernmoduls und zeigen auf, in welchem Kontext das Lernvideo eingesetzt wurde.

4. VORSTELLUNG DES SPORTSPEZIFISCHEN TPACK-MODULS

Um sportspezifisches TPACK angehender Sportlehrkräfte zu fördern, haben wir uns an etablierten Strategien zur Vermittlung von TPACK orientiert (SQD-Model, siehe Tondeur et al., 2012). Im Sinne der Approximation an die Praxis (Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009) wurden die Studierenden schrittweise an den praxisnahen Einsatz digitaler Medien herangeführt. So erhielten die Studierenden vor Beginn des dreiwöchigen TPACK-Moduls zunächst theoretische Einblicke in das Lehren und Lernen mit digitalen Medien im Sportunterricht. Die theoretischen Einblicke wurden dabei gemäß der Flipped Classroom Methode nicht synchron im Seminar, sondern vor der ersten Sitzung asynchron durch ein Onlinemodul vermittelt, welches die Studierenden vor der ersten Sitzung des TPACK-Moduls asynchron zu bearbeiten hatten. Die Inhalte des Onlinemoduls wurden zu Beginn der ersten TPACK-Sitzung aufgegriffen und zur Reflexion genutzt, bevor die Studierenden in Kleingruppen damit begannen, eine mediengestützte Unterrichtsstunde zu planen. In der zweiten Sitzung finalisierten die Kleingruppen den begonnenen Unterrichtsentwurf, der schließlich sequentiell in der dritten und letzten Sitzung in sogenannten Microteachings (Cavin, 2007) umgesetzt wurde. Diese Microteachings wurden gefilmt und den Studierenden über die Plattform des Onlinemoduls zur Verfügung gestellt. Um ferner Reflexionsprozesse anzustoßen, gaben sich die Studierenden nach Ende der letzten Seminarsitzung gegenseitig Rückmeldungen auf Grundlage der videografierten Microteachings („Peer-Feedback“).

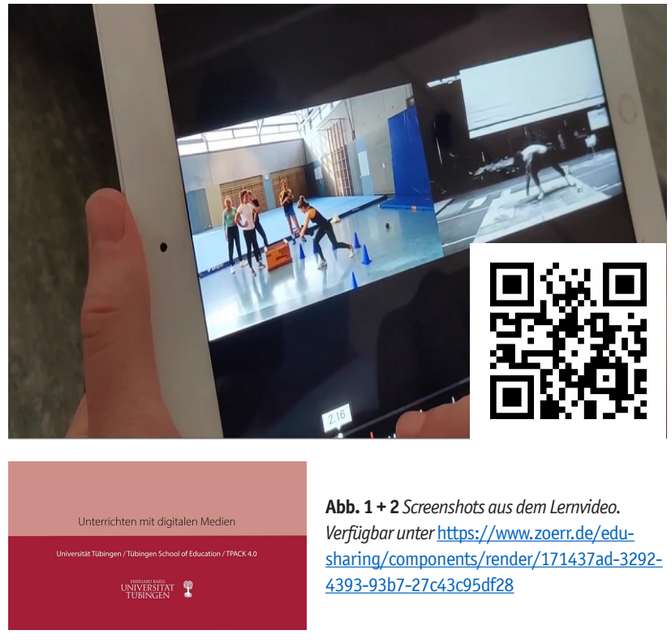


Abb. 1 + 2 *Screenshots aus dem Lernvideo. Verfügbar unter* https://www.zoerr.de/edu-sharing/components/render/171437ad-3292-4393-93b7-27c43c95df28

5. LERNVIDEO „EINSATZ DIGITALER BEWEGUNGSANALYSETOOLS IM SPORTUNTERRICHT“

Das Lernvideo war als interaktives Video im ersten Teil des TPACK-Moduls in das Onlinemodul integriert und wurde von den Studierenden demnach vor der ersten TPACK-Sitzung angeschaut. Das Lernvideo skizziert eine durch Videoanalysetools unterstützte Unterrichtsstunde zum Thema Kugelstoßen. Dazu werden im Video zunächst die Funktionen der verwendeten App zur Bewegungsanalyse aufgezeigt und vor dem Hintergrund sportdidaktischer Potenziale sowie lehr-lernpsychologischer Erkenntnisse diskutiert. Dabei werden die vorwiegend gezeigten realen Szenen aus der Sporthalle stellenweise durch freeze-frames aufgebrochen, indem zentrale Aspekte (z. B. „kognitive Aktivierung“) durch Animationen hervorgehoben und im Voice-Over erläutert werden.

Das Lernvideo betont in besonderem Maße die spezifischen Möglichkeiten des digitalen Mediums im Hinblick auf die kognitive Aktivierung der Schüler*innen. Das Ziel der als Good-Practice-Beispiel gezeigten Unterrichtsstunde geht weit über das einfache Nachvollziehen und Üben des Standstoßes hinaus. Die Schüler*innen sollen Zusammenhänge und Wirkungsweisen einzelner Phasen des Kugelstoßens erkennen und verstehen (Hapke & Waigel, 2019). Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand wird etwa durch den Perspektivwechsel von der Rolle des Sporttreibenden in die Rolle des/der Zuschauenden bzw. Beurteilenden angeregt. Da dieser Wechsel unmittelbar nach der Bewegungsausführung erfolgt, wird hierdurch die Eigenwahrnehmung der Schüler*innen geschult und außerdem eine Bewegungskontrolle und -optimierung ermöglicht. Die Kontrastierung zweier Aufnahmen mittels der Splitscreen-Funktion bietet zudem das Potenzial, einen Vergleich mit einer idealtypischen Bewegung herzustellen. Ferner werden Ausführungsunterschiede auf diese Weise ersichtlich und können von Lernenden selbstständig herausgearbeitet und sprachlich belegt werden (Röderer, Hapke & Fabian, 2020).

Wie diese didaktischen Potenziale im Hinblick auf die kognitive Aktivierung der Schüler*innen von Sportlehrkräften sinnvoll genutzt, d. h. in einem stimmigen Verhältnis zu angestrebten Lernzielen, behandelten Inhalten und weiteren Dimensionen der Unterrichtsqualität (Instruktionale Unterstützung & Klassenführung) orchestriert werden können, wird im Lernvideo angedeutet. Die Thematisierung solcher Fragen im Rahmen der Sportlehrer*innenbildung benötigt darüber hinaus jedoch die Einbindung in entsprechende Lernmodule (wie z. B. das angesprochene TPACK-Modul) und Lehrveranstaltungen.

Das Video wurde als Open Educational Ressource (OER) veröffentlicht und steht somit allen Interessierten zu Bildungszwecken zur Verfügung.

Armin Fabian

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Digitalisierung in der Lehrerbildung Tübingen (TüDiLB) und Doktorand am Institut für Mathematik und ihre Didaktik an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen unter anderem den Einsatz digitaler Medien im fachspezifischen Unterricht und das dafür benötigte Professionswissen angehender Lehrpersonen.
armin.fabian@uni-tuebingen.de

Jun. Prof. Dr. Julia Hapke

*ist Juniorprofessorin für Fachdidaktik des Sports am Institut für Sportwissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der qualitativ-empirischen Beforschung von Bildungsprozessen im Sportunterricht und in der Sportlehrer*innenbildung. Im Mittelpunkt stehende Themenfelder sind Mehrperspektivität, Kompetenzorientierung, Gesundheit und digitale Bildung im Sportunterricht sowie die darauf bezogene Professionalisierung von Sportlehrpersonen.*

Prof. Dr. Andreas Lachner

ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehren und Lernen mit digitalen Medien an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Seine Forschungsaktivitäten beinhalten die Förderung (meta-)kognitiver und motivationaler Lernprozesse bei der Nutzung digitaler Medien sowie die Integration digitaler Medien in fachspezifischen Unterrichtsszenarien bspw. bei heterogenen Lerngruppen. Weiterer Schwerpunkt liegt auf dem Lehren mit digitalen Medien und insbesondere auf der Beschreibung der zugrundeliegenden professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen.

Sven Waigel (StD)

ist Fachberater Sport am Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg, Lehrbeauftragter am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Gymnasium) und Lehrer am Gymnasium der Geschwister-Scholl-Schule in Tübingen. Darüber hinaus ist er als Dozent am Institut für Sportwissenschaft Tübingen im Rahmen der Veranstaltungen zur „Theorie und Praxis der Sportarten“ tätig.

Denise Röderer

ist angehende Sport- und Französischlehrerin und hat von 2019 bis 2021 als wissenschaftliche Hilfskraft in den Projekten TPACK 4.0 und TüDiLB gearbeitet, wo sie unter anderem an der Konzeption und Erstellung des Lernvideos mitgewirkt hat.

CC BY 4.0 DE

Literatur

Cavin, R. M. (2007). Developing technological pedagogical content knowledge in preservice teachers through microteaching lesson study. *Electronic Theses, Treatises and Dissertations. Paper 4017*.

Dober, R. (2019). Medieneinsatz im Sportunterricht. Schüler unterstützen - Lehrkräfte entlasten. *Sport Praxis Sonderheft „Digitale Medien im Sportunterricht“, 60,* 7-12.

Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich. Computational Thinking*. Münster: Waxmann.

Fischer, B., & Krombholz, A. (2020). Videoeinsatz beim Lernen sportlicher Techniken. In B. Fischer & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport. Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung* (S. 13-17). Wiesbaden: Springer.

Goodyear, V., & Quennerstedt, M. (2020). #Gymlad - young boys learning processes and health-related social media. In: *Qualitative research in sport, exercise and health, 12(1)*, S. 18–33.

Greve, S., Thumel, M., Jastrow, F., Schwedler, A., Krieger, C., & Süßenbach, J. (2020). Digitale Medien im Sportunterricht. *Sportunterricht, 69(11)*, 494-498.

Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re_imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice, 15(2)*, 273–289.

Hapke, J., & Waigel, S. (2019). „Sporttreiben mit Köpfchen“ - Kognitive Aktivierung im Sportunterricht. In A. Gawatz & K. Stürmer (Hrsg.), *Kognitive Aktivierung im Unterricht. Befunde der Bildungsforschung und fachspezifische Zugange* (S. 148-162). Braunschweig: Westermann Gruppe.

Lachner, A., Fabian, A., Franke, U., Preiß, J., Jacob, L., Führer, C., Küchler, U., Paravicini, W., Randler, C., & Thomas, P. (2021). Fostering pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK): A quasi-experimental field study. *Computers & Education, 174*.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054.

Petko, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the "will, skill, tool" model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers & Education*, *58*, 1351–1359.

Röderer, D., Hapke, J., & Fabian, A. (2020). Digitale Bewegungsanalyse im Sportunterricht. In Digitalisierung in der Lehrerbildung Tübingen (TüDiLB) (Hrsg.), *Evidenzbasierte Hinweise zum Einsatz digitaler Medien im Lehr-Lernkontext*. https://vitruv.uni-tuebingen.de/ilias3/goto.php?target=wiki_6687

Sohnsmeyer, J. (2012). Digitale Bewegungsspiele im Sportunterricht. Der Einfluss digitaler Spiele auf Bewegungsaktivität, Wahrnehmungsleistung, Bewegungslernen und Wissenserwerb von Kindern und Jugendlichen. *Sportpädagogik* (5), 38-41.

Tondeur, J., van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, *59(1)*, 134–144.

Van Hilvoorde, I., & Koekoek, J. (2018). Next generation PE. Thoughtful integration of digital technologies. In J. Koekoek & I. van Hilvoorde (Hrsg.), *Digital Technology in Physical Education* (S. 1-14). London: Routledge.

Veit, J. (2015). *Tablet- und Smartphoneeinsatz im Sportunterricht. Didaktische Möglichkeiten des Einsatzes von Smartphones und Tablets im Sportunterricht*, WIMASU Wissen. Zugriff unter https://wimasu.de/tableteinsatz-im-sportunterricht/

Wendeborn, T. (2019). Digitalisierung als (weiteres) Themenfeld für die Sportpraxis. Status quo einer notwendigen Diskussion. *Sport Praxis, 60,* 4-6.

DISKUSSIONSBEITRAG

Digitalisierung in der Sportlehrer*innenbildung: alte Fragen neu gestellt. Zum Verhältnis von Fachlichkeit und Medien im Fach Sport

Antje Klinge, Nicola Przybylka

Schlüsselwörter Medienbildung, Fachlichkeit, Körper, Digitalisierung, Professionalisierung

Zusammenfassung

Mit dem Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht und in der universitären Sportlehrer*innenbildung sind nicht nur inhaltliche Veränderungen, sondern oft auch nicht intendierte didaktische Verkürzungen verbunden, die sowohl dem Bildungsauftrag des Faches als auch dem Anspruch an eine professionelle Lehre nicht gerecht werden. Der Beitrag beleuchtet aus einer medienkulturwissenschaftlichen Perspektive den Stellenwert von Medien in Bildungskontexten und beschreibt aus einer bildungstheoretischen und kultursoziologischen Perspektive die Besonderheit des Faches Sport. Aus dem Verhältnis von Medien und Fachlichkeit werden anschließend Rückschlüsse auf eine Sportlehrer*innenbildung unter digitalen Medienbedingungen gezogen.

1. EINLEITUNG

Tools, Tools, Tools … Auch wenn ihr Einsatz schon vor der Coronapandemie diskutiert wurde (Dober, 2004; Hebbel-Seeger, Kretschmann & Vohle, 2013), hat die Forderung nach dem Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht durch die Pandemie und die daran anknüpfenden Diskurse zum Thema Digitalisierung und Schule eine neue Dringlichkeit und Relevanz erreicht. Stellvertretend für das breite Angebot an sogenannten ‚digitalen Tools' wird im Folgenden anhand von Coach's Eye dargelegt, wie ihr Einsatz Methoden, Inhalte und Ziele sportpädagogischer Professionalisierung verändert und sich damit eine alte Frage an die Fachlichkeit der Sportlehrer*innenausbildung neu stellt.

2. COACH'S EYE UND DIE VIDEOBASIERTE BEWEGUNGSANALYSE

In teilweise kooperativ erstellten Ideen- und Materialsammlungen zum Einsatz digitaler Medien für den Sportunterricht (z. B. Lindström, 2021; Lesch, 2021; Holberg, 2021) sowie in aktueller sportdidaktischer Fachliteratur (u. a. Fischer & Paul, 2020; Mödinger, Woll & Wagner, 2021; Krieger, Jastrow & Greve, 2020) ist die videobasierte Bewegungsanalyse prominent vertreten. In den Empfehlungen heißt es, dass digitale Endgeräte mit Kamerafunktion wie Tablets oder Smartphones den schulischen Sportunterricht mit der visuellen Demonstration theoretischer Inhalte oder motorischer Bewegungsfertigkeiten unterstützen können. Damit einhergehend finden videobasierte Feedback-Applikationen zur Analyse von Einzel- oder Teamsportarten aus dem außerschulischen Kontext ihren Weg in den Schulsport. So ermöglicht beispielsweise die App Coach's Eye des Softwareentwicklers TechSmith[1] Bewegungsausführungen in Zeitlupe zu betrachten, sie vor- und zurückzuspulen sowie grafisch zu bearbeiten oder mit schriftlichen Kommentaren zu versehen. Mithilfe eines Splitscreens kann die Bewegung mit anderen Videoaufzeichnungen synchronisiert und verglichen werden (Abb. 1).

3. DIE FUNKTIONSLOGIK DES MEDIUMS BESTIMMT DIE ORIENTIERUNG

Am Beispiel Coach's Eye wird deutlich, was ein Bewegungsanalysetool ermöglicht und bezwecken soll: Mit Hilfe der filmischen Reproduktion können Schüler*innen (oder die Lehrkraft) den eigenen Bewegungsvollzug aus der Außensicht und mit einer räumlichen wie zeitlichen Distanz erfassen und mögliche ‚Fehler' erkennen. Da der Videoaufnahme eine „hohe Authentizität und Anschaulichkeit" (Krieger & Veit, 2019, S. 4) attestiert wird, sei es somit einfacher, „angemessen objektiv(er) zu benoten, wenn eine Präsentation nicht nur einmal gezeigt wird, sondern sie wiederholt angesehen werden kann" (ebd., S. 3). Die Lehrkraft oder Schüler*innen orientieren sich dabei an einem Bewegungsvorbild, das über den Splitscreen der aufgezeichneten Bewegung gegenübergestellt wird. Hier kann es sich um eine filmisch dargestellte Idealbewegung auf unterschiedlichem Niveau handeln – aus dem Leistungssport oder anderen bewegungskulturellen Anwendungsfeldern – oder um ein Vorbild aus einer Bewegungsdemonstration durch die Lehrkraft oder andere Schüler*innen. Durch die Möglichkeit, die Videosequenz grafisch zu bearbeiten, können ‚korrekturbedürftige' Bewegungen zudem besonders hervorgehoben werden. Mit dem Ziel der Verbesserung und Optimierung der Bewegung wird der Fokus der Fremd- und Selbstbeobachtung dadurch auf die Erkenntnis möglicher Defizite oder Unzulänglichkeiten im Bewegungsvollzug gerichtet. Die didaktische Perspektive des Mediums liegt von daher in der vergleichenden Analyse des eigenen Bewegungsvollzugs an einem Bewegungsideal, das sich an der Bewegungsnorm einer sportartspezifischen Bewegungsausführung orientiert.

Abb. 1. *Beispiel einer Bewegungsanalyse über Splitscreen mit Coach's Eye (TechSmith Corporation, 2021).*

Wie eine nutzerfreundliche Technik im Allgemeinen neigt auch Coach's Eye dazu, die technische Basis und Materialität der Schnittstellen zu verdecken („no wires, no clunky cameras", TechSmith Corporation, 2021). Jedoch nehmen nicht nur die Kameraposition oder das Kameraobjektiv etc. Einfluss auf das Aufgezeichnete, auch wenn Objektivitätszuschreibungen wie „Video doesn't lie" (Apple Inc., 2021) eine Wahrhaftigkeit und Neutralität der Aufnahmen suggerieren. Ebenso hat die Funktionslogik der App an sich Auswirkungen auf die Bewegungs- und Körpererfahrungen der Schüler*innen: „Schließlich zeigen Studien zum Smartphone- und Videoeinsatz in der Tanzvermittlung […] auch für Unterrichtssettings, wie der Umgang mit diesen Digitaltechnologien sowohl für die Filmenden als auch für die Sich-Bewegenden, die in diesem Moment gefilmt werden, je spezifische Handlungs- und Erfahrungsräume, Beobachtungsregime und körperliche Positionierungsmöglichkeiten eröffnet" (Rode, 2021, S. 13). Als Orientierungsmaßstab steht nicht nur ein bestimmtes Bewegungsvorbild zur Verfügung, sondern auch ein Körperbild, das von Körpernormen und -idealen geprägt ist. Schüler*innen achten von daher nicht nur auf den Bewegungsvollzug, den ein*e Trainer*in in den Blick nehmen würde. Sie nehmen immer auch ihre Körpergestalt in der dargestellten, visuell exponierten Form wahr. Die „körperliche Exponiertheit" (Miethling & Krieger, 2004; Klinge, 2009), ein strukturell bedingtes Merkmal von Schulsport, kann durch das visuelle Feedback verstärkt werden. Wie wir aus Studien zum Erleben von Sportunterricht im Allgemeinen (Wiesche & Klinge, 2017) auch unter Einsatz digitaler (visueller) Feedbackmedien wissen, sind Vermeidungsstrategien von Schüler*innen zu beobachten, um sich dem „leiblichen Zeigezwang" (Zühlke & Steinberg, 2021, S. 28) zu entziehen.

Die starke Fokussierung auf die (videobasierte) Bewegungsanalyse bei Empfehlungen für den Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht von Seiten der Fachdidaktik (z. B. Falkenberg et al., 2014; Krieger & Veit, 2019; Schäfer, 2014) und von Fachverbänden (GFD, 2018) – und der oft damit verbundene inhaltlich akzentuierte technikorientierte und vielleicht auch solutionistische Einsatz – führt eine unweigerliche Reduktion des Faches auf sportmotorisches Können mit sich, das einem Training im Sport gleichkommt. Das Erlernen motorischer Fähigkeiten ist zwar elementarer Bestandteil des Faches, jedoch besteht die Gefahr, den Doppelauftrag des Schulsports aus dem Blick zu verlieren. Eine Problematik, die, wie wir alle wissen, auch vor dem Digitalisierungsschub bestanden hat. Die Mehrperspektivität des Sportunterrichts wird auf ein Sportartenlernen verkürzt, das nun mit digitalen Medien vermeintlich selbstgesteuerter, schüler*innenorientierter und analytischer vollzogen werden kann. Auf der Hinterbühne des digital gestützten Sportunterrichts werden durch die Beschaffenheit, Materialität und Funktionslogik des Mediums inhaltliche wie didaktische Perspektivierungen vorgenommen, die entweder aufgrund mangelnder Alternativen in Kauf genommen werden oder ins Konzept bisheriger Unterrichtsgestaltungen passen. Der Bildungsauftrag des Faches gerät ins Abseits, wenn der Unterricht der Macht (empfohlener) technologischer Medien und den in ihnen angelegten intendierten und eben auch nicht-intendierten Wirkungen unreflektiert überlassen wird. Das fachliche Lehren und Lernen verändert sich damit im Prozess der Digitalisierung (GFD, 2018, S. 2).

Die Herausforderung dieses medientechnischen und -kulturellen Wandels in der Sportlehrer*innnenbildung liegt darin, die Veränderungen auf Inhalte und Methoden zu reflektieren und damit die Frage nach der Spezifik des Faches an den Potenzialen und Grenzen bzw. Ermöglichungsbedingungen digitaler Medien zu prüfen. Hier setzt die Aufgabe der Ausbildung, Qualifizierung und Professionalisierung von Sportlehrkräften an: zukünftigen Sportlehrer*innen zu vermitteln, was im Fach Sport gelernt werden kann, was seine Spezifik ausmacht, um verständlich zu machen, was das zu Lernende auszeichnet. Es geht schließlich darum, „die ‚Eigenlogik' oder besser, die Ordnung der Sache zu verstehen und als reflektierte Fachlichkeit zur Geltung zu bringen, sodass daraus eigene und später schulisch inszenierte Bildungsprozesse entstehen können" (Laging, 2020, S. 218).

[1] Als vergleichbare, kostenlose Alternative wäre hier Hudl Technique zu nennen.

CC BY 4.0 DE

4. MEDIEN - MEHR ALS NUR WERKZEUGE

> *„Medien bestimmen wesentlich die Strukturen von Weltsichten, sowohl auf kultureller Ebene wie auch auf individueller Ebene: Orale Kulturen, Schrift- und Buchkulturen, visuelle Kulturen und digital vernetzte Kulturen bringen jeweils unterschiedliche Möglichkeiten der Artikulation (des Denkens, des Ausdrucks, der Kommunikation, der Wissenschaften, der Künste) hervor“ (Jörissen, 2013, o. S.).*

Medien als Mittel bzw. Mittleres „zwischen Mensch und Welt“ (Fuchs, 2015, S. 30) sind somit konstitutiver Bestandteil einer als Transformation des Welt-Selbstverhältnisses (Koller, 2018) verstandenen Bildung. Demgegenüber dominiert im Strategiepapier der KMK (2016) „Bildung in der digitalen Welt“ sowie in fachdidaktischen Publikationen ein instrumentelles Medienverständnis, das zum einen die grundsätzliche Medienvermitteltheit von Bildungsprozessen ausklammert und den Medienbegriff auf digitale Medien verkürzt. Zum anderen werden darin Medien „als Objekte zur Speicherung, Präsentation und Vermittlung von Informationen“ (Fischer & Paul, 2020, S. 3) dem Menschen gegenüberstellt, der wiederum lernen muss, diese „im Dienste der intentionalen Kommunikation“ (Weich & Othmer, 2013, o. S.) zu beherrschen. Medienreflexion verbleibt überwiegend auf der Ebene des dargestellten Inhalts, nimmt die Struktur und die Operationsweisen von Medien selbst und damit die Form der Vermittlung jedoch selten in den Blick. Diese fehlende Berücksichtigung wird auch in der Annahme deutlich, dass mit der videobasierten Bewegungsanalyse eine „körperliche Exponiertheit“ (Krieger & Veit, 2019, S. 3) automatisch abnehme, da der Zeigezwang vor der Lehrkraft oder der Klasse ersetzt würde. Der Blick der Kamera sowie die Selbst- und Fremdschau des aufgenommenen Videobildes bleiben hier unberücksichtigt, können jedoch ebenso belastend sein (siehe oben).

Das Beispiel Coach’s Eye soll verdeutlichen, dass digitale Medien keine neutralen Distributoren von Inhalten, keine passiven Objekte oder Instrumente sind. Vielmehr werden Wechselwirkungen zwischen der Beschaffenheit und technischen Funktionslogik des Mediums und dem Subjekt wirksam, die sich auf folgenden Ebenen äußern:[2]

- **Prozesse der Wissenserzeugung und Inhalte**: Was wird durch die Videoaufnahme und die darin eingeschriebene Perspektive für die Leistungsbewertung sicht- und validierbar? Was bleibt unberücksichtigt oder nicht sichtbar? Welche Vorannahmen über denkbare Interaktionen und Bewegungsräume sind in eine statische Kameraperspektive eingeschrieben? Welche Informationen werden durch die Videoaufzeichnung zur Bezugsgröße von Erfolg und Scheitern? Welche Evidenz produziert ein aufgezeichnetes Bild gegenüber einer Live-Performance?
- **Praktiken der Aneignung und Anwendung von Können und Wissen**: Wie positionieren sich die Schüler*innen vor der Kamera und wie wird wiederum die Kamera positioniert? Werden in der Performanz vor der Kamera jugendkulturelle Konventionen offenbar und sind diese Konventionen allen Schüler*innen gleichermaßen bewusst/zugänglich? Welches Handhabungswissen wird bei der Nutzung von Coach’s Eye vorausgesetzt? Wird beispielsweise die Aufnahme nach jeder Bewegungsausführung beendet und damit die Übung unterbrochen oder wird eine längere Sequenz durchgängig gefilmt und im Nachhinein geschnitten?
- **Subjektpositionen und -positionierungen**: Welchen Aufforderungscharakter hat das technische Setting? Wer wird darin adressiert und wer ausgeschlossen? Wer schaut und wer wird angeschaut? Welche normativen Körperbilder und -techniken werden durch die Gegenüberstellung eines Bewegungsideals im Splitscreen vorausgesetzt und angeeignet/eingeübt? Wer ist berechtigt, die Aufnahmen zu archivieren und in welche Verwertungszusammenhänge Dritter ist die App eingebunden?

Diese Ebenen müssen ohnehin beim Erstellen didaktischer Konzepte mitgedacht werden. Doch nur eine konsequente Berücksichtigung und Thematisierung der Medialität bzw. der medienkulturellen Prägung der didaktischen Rahmenbedingungen wird der bildungspolitischen Forderung nach und gesellschaftlichen Notwendigkeit von Medienreflexion gerecht. Die lernförderliche Eignung gegenwärtiger und sich in Zukunft neu etablierender digitaler Medien wird damit nicht nur nach den in ihnen artikulierten Inhalten, „sondern auch und allererst auf ihren medialen Möglichkeitsraum hin“ (Weich & Othmer, 2013, o. S.) befragt: „Die entsprechenden neuen Praktiken und Wirklichkeiten sind allerdings nur unzureichend zu verstehen, wenn man sie unter oppositionellen Gegenüberstellungen von Digitalität einerseits und Körperlichkeit, Bewegung und Sport andererseits betrachtet, die wahlweise den Körper oder die Medientechnologien als bloßes Werkzeug, als Angriffsfläche oder aber als externe Wirkinstanz konzipieren“ (Rode, 2021, S. 14).

[2] Durch die wechselseitigen Bezüge kommt es in der folgenden Aufzählung zwangsläufig zu inhaltlichen Überscheidungen.

5. KÖRPERLICHKEIT, BEWEGUNG, SPORT - ZUR SPEZIFIK DES FACHEs

Wie das digitale Medium kein reines Werkzeug ist, so ist auch der menschliche Körper nicht nur Werkzeug und funktionale Grundlage für körperliche Aktivitäten im Alltag, Beruf oder Sport. Den aktuellen Körperdiskurs anthropologisch-phänomenologischer und körpersoziologisch-praxistheoretischer Herkunft aufgreifend können vier Dimensionen des Körperlichen ausdifferenziert werden, mit der sich die Spezifik des Faches konturieren lässt. Neben der Dimension des Körpers als Werkzeug bzw. „Sportkörper“ (Rumpf, 1983), als materielle und physische Grundlage seiner Vitalfunktionen und Leistungsfähigkeit ist er Voraussetzung und Fundament für elementare Erfahrungen, die vor-sprachlich und vor-bewusst strukturiert sind. Der sinnliche Körper bzw. „Sinnenleib“ (Bittner, 1985, S. 318) ist in dieser Dimension die Quelle sinnlicher Empfindungen und Erlebnisse, über die wir die Welt wahrnehmen und ihr begegnen. Darüber hinaus tritt er immer auch als Ausdrucksmedium, Demonstrationsobjekt und „Zeichenträger“ (Meuser, 2004, S. 208) in Erscheinung, womit er Gegenstand von Zuschreibungen ist. Schließlich kommt eine Dimension zum Tragen, die wir aktuell unter Pandemiebedingungen samt Abstandsregelungen und Kontakteinschränkungen als besonders unersetzbar und notwendig erleben, die Dimension der zwischenleiblichen, non-verbalen Kommunikations- und Resonanzfähigkeit (Rosa, 2019), des „Beziehungs- und Sozialleibs“ (Funke-Wieneke, 1997, S. 34).

Die rein analytisch differenzierten Dimensionen des Körperlichen sind alle immer schon vorhanden, werden allerdings je nach Kontext und Perspektive unterschiedlich akzentuiert, wahrgenommen und thematisiert. Im Fach Sport und in der Sportwissenschaft dominiert das Konzept des funktions- und leistungsfähigen Werkzeugkörpers (Klinge, 2015; Ruin, 2014). Die ästhetisch-expressive Dimension des sinnlichen und anschaulich werdenden Symbolkörpers rückt bei der Beschreibung und Erläuterung neuerer jugendkultureller Bewegungstrends in den Vordergrund (z.B. Bindel, Ruin & Theis, 2020). Obwohl die vierte Dimension der Zwischenleiblichkeit einen zwar großen Stellenwert im Erleben sportlicher, spielerischer sowie künstlerischer Bewegungshandlungen zu haben scheint, wird sie nur selten thematisch. Gugutzer (2004) betont die Rolle leiblicher Erfahrungen für die Faszination sog. Trendsportarten und eröffnet damit einen Körperdiskurs, der sowohl die Traditionslinien anthropologisch-phänomenologischer Körperthematisierung aufgreift als auch den aktuellen körpersoziologisch-praxistheoretischen Diskurs.

Dieser körpertheoretische Diskurs liefert im Kontext der Frage nach dem Verhältnis von Fach und digitalen Medien eine Orientierung; er schließt zudem an einen bildungstheoretischen Diskurs an, der dem Fach Sport eine Domänenspezifik zuschreibt, die im ästhetisch-expressiven Modus der Weltbegegnung (Baumert, 2002) liegt. Der Bildungsforscher Jürgen Baumert definiert vier Modi der Weltbegegnung des Menschen, die in schulischen Fächern abgebildet sein sollen und weder austauschbar noch ersetzbar sind. Der Spezifik des Ästhetisch-Expressiven ordnet er neben dem Fach Sport die Fächer Sprache/Literatur, Musik/Malerei/Bildende Kunst zu. Statt des historisch und kulturell besetzten Begriffs Sport wählt er den Begriff der Physischen Expression, mit dem die verschiedenen Perspektiven und Dimensionen des Körpers erfasst sind.

Die Spezifik des Faches Sport lässt sich auf dieser Grundlage als Konglomerat ästhetisch-expressiver Bewegungspraktiken erfassen, die sowohl in historisch gewachsenen Sportarten als auch in spielerischen, explorativen, sinnsuchenden wie kontingenten Bewegungsvollzügen anschaulich und erfahrbar werden. Dabei ist die Vielfalt individueller wie kollektiver Motive, Perspektiven und Auslegungen der Bewegungspraktiken kennzeichnend und für Bildungsprozesse von besonderer Relevanz. Das Alleinstellungsmerkmal des Faches Sport liegt in den Erfahrungsqualitäten, die die verschiedenen Praktiken sportlichen, spielerischen und expressiven Bewegens vermitteln und hervorbringen. Sie bestimmen den Gegenstand, die Sache des Faches, um die es beim Lernen und in der Bildung geht. Und darum muss es auch in der Sportlehrer*innenbildung gehen: das Fachliche, das zu Lernende, verstehen (Laging, 2020, S. 215), um auf dieser Grundlage „Bildungsbewegungen“ (Gruschka, 2011, S. 20 f. zit. in Laging, 2020, S. 216) bei Lernenden anzustoßen. Im Zentrum steht damit die alte und wieder neu sich stellende Frage nach dem Kern des Faches.

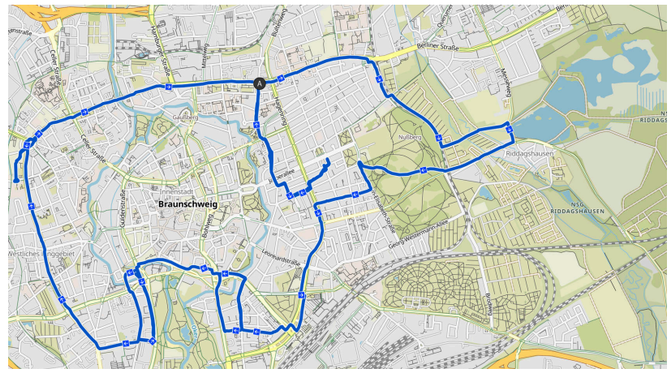


Abb. 2. *Ein Elefant in Braunschweig (Weinlich, 2021).*

Abb. 3. *Eine ‚unmögliche‘ Pose von Mr. Griddle (Muth, o.J.).*

6. ERSTE IMPULSE

Während die videobasierte Bewegungsanalyse unter Berücksichtigung der oben genannten möglichen Einschränkungen das Erlernen motorischer Fähigkeiten unterstützen kann, könnte sie auch in alternative Verwendungskontexte eingebunden werden. Denn die Möglichkeit, den eigenen Bewegungsvollzug aufzuzeichnen, im Nachhinein zu bearbeiten und (audio-) visuell mit anderen Bewegungen in Beziehung zu setzen, ist zunächst einmal eine Neuerung im Sportunterricht, die alternative Perspektiven, Wahrnehmungs-, Beschreibungs-, und Deutungsmöglichkeiten offeriert (s. auch Weber, 2018). Unter Rücksichtnahme der oben genannten Rahmenbedingungen kann ein spielerischer und explorativer Umgang mit der eigenen Bewegungserfahrung gefördert werden, indem die Bearbeitung beispielsweise nicht der Fehlerkorrektur, sondern der Gestaltung der aufgenommenen Bewegungen gilt. Über den Splitscreen können Schüler*innen ihre Bewegungen, die z. B. zeitlich und örtlich getrennt voneinander entstehen, in Beziehung setzen. Hinzu kann die Erprobung von körperlichen Aktivitäten vor der Kamera zum Anlass genommen werden, domänenspezifische Konventionen über ‚angemessene‘, ‚schöne‘ etc. Bewegungen oder die Präsenz der Kamera im Alltag der Schüler*innen zu diskutieren (Ansätze hierfür finden sich u.a. in Thumel et al., 2020).

Das Loslösen vom angedachten Verwendungskontext und damit die Herbeiführung von Störungselementen in der Funktionalität eines Mediums erfolgt auch mit dem sogenannten GPS-Drawing. Hier wird mithilfe von Smart-Watches oder Smartphones, die über GPS-Lokation verfügen und mithilfe von Fitness-Apps eigentlich die Laufzeit und -effizienz überwachen sollen, eine Laufstrecke zu einem Kunstwerk umfunktioniert (Abb. 2). Die GPS-Lokation wird somit auf eine andere Art sichtbar und kann zur Reflexion über das eigene Bewegungsverhalten durch Tracking-Technologien anregen.

Mit der App Digitanz und dem computergenerierten Strichmännchen Mr. Griddle (Abb. 3) werden wiederum für den menschlichen Körper physiologisch ‚unmögliche‘ Posen als Inspiration für eigene Bewegungsinterpretationen und Choreografien vorgegeben.

CC BY 4.0 DE

Mit dem noch nicht weit etablierten, aber durchaus an Popularität gewinnenden Medium der Virtual Reality gewinnen affektive (Erfahrungs-)Zugänge und exploratives Lernen gerade im Zusammenhang mit Bewegungslernen an Relevanz (siehe Projekt Virtual Reality Moves, u. a. Wiesche & Lipinski, 2020; Wiesche et al., erscheint in 2022). Hier kann durch die bewusste Herbeiführung einer Störung (z. B. durch das Vertauschen des rechten und linken Controllers) die qua Technik und Spieldesign vorgegebene Bewegungsform sichtbar gemacht und ausgetestet werden. Darüber hinaus kann ein Erkunden und Durchbrechen von spielimmanenten Regeln die Pädagogische Perspektive „etwas wagen und verantworten" bedienen. Ein Beispiel hierfür bietet das VR-Spiel Beat Saber, bei dem es darum geht, die auf den*die Spieler*in zurückfliegenden Klötze zum Beat eines Musikstücks zu zerschlagen oder großen Blöcken auszuweichen. Sich hier bewusst von den Blöcken ‚treffen' zu lassen, kann sowohl als Risikoerfahrung wie auch als intendierte Regelverletzung bzw. -veränderung thematisiert und diskutiert werden. Gleiches gilt für das virtuell über einer Stadt schwebende Brett, das letztlich nicht ‚verbietet', wenn der*die Spielende herunterspringt und schaut, was passiert.
Die Möglichkeiten, das Ästhetisch-Expressive in digitalen Formaten zu erforschen, sind also vielfältig und müssen sich nicht auf den Werkzeugkörper beschränken. Sie kommen jedoch auch an ihre Grenzen. So scheint sich die Dimension des Zwischenleiblichen einer Übertragung in das Digitale zu entziehen, was den Wert des Sportunterrichts in physischer Präsenz in dieser Hinsicht neu hervorhebt. Nichtsdestotrotz stellen uns diese wahrgenommenen Grenzen vor die Herausforderung, nach Lösungen zu suchen, die alle Dimensionen des Körperlichen im Sportunterricht in, mit und durch digitale Medien in den Blick nehmen.

7. HERAUSFORDERUNG DIGITALISIERUNG: DEN KERN DES FACHES NEU DENKEN

Kuhlmann (Kauer-Berk et al., 2020, S. 104) sieht angesichts des aktuellen, pandemiebedingten Stillstands von Schulsport und Sportverein den „identitätsstiftenden Kern" (ebd.) des Faches in Frage gestellt und mutmaßt im Hinblick auf die universitäre Sportlehrer*innenbildung, dass wir diesen Kern für die Lehre neu definieren müssen. Der Digitalisierungsschub und die coronabedingte Notwendigkeit des vermehrten Einsatzes digitaler Medien stellt uns alle vor diese Herausforderung. Sie ist eine Chance für die sich immer wieder stellende Auseinandersetzung und Klärung der Spezifik unseres Faches und zugleich eine Chance für die Entwicklung einer medienreflektierten Haltung im Zuge der Professionalisierung ihrer Lehrkräfte, um eine einseitige Fokussierung auf den Werkzeugkörper und das Werkzeugmedium zu vermeiden.

Prof. Dr. Antje Klinge

*ist Professorin für Sportpädagogik und Sportdidaktik an der Fakultät für Sportwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen Körperwissen und Körperkonzepte in Bildungs- und Erziehungsprozessen, Kulturelle Bildung in Schule und Lehrer*innenbildung, Professionalisierung von Sportlehrkräften, Scham und Beschämung in Sport und Schulsport. Sie leitet bis 2023 das Teilprojekt #Erweiterte Realitäten im BMBF-geförderten Projekt DiAL:OGe (Digitalisierung in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden: Orientierung und Gestaltung ermöglichen) der Professional School of Education der RUB. antje.klinge@ruhr-uni-bochum.de*

Nicola Przybylka

hat von 2011 bis 2016 Medienwissenschaft und Japanologie an der Ruhr-Universität Bochum studiert. Es folgten ein Forschungsjahr an der Kyūshū-Universität in Fukuoka (Japan) und ein Masterstudium in Medienwissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum. Aktuell ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-geförderten Projekt DiAL:OGe (Digitalisierung in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden: Orientierung und Gestaltung ermöglichen) und beschäftigt sich im Dialograum #Erweiterte Realitäten mit Augmented und Virtual Reality in Bildungskontexten. Zu ihren weiteren Arbeitsschwerpunkten zählen die Mensch-Maschine Interaktion sowie Robotikforschung- und -entwicklung in Japan.

CC BY 4.0 DE

Literatur

Apple Inc. (2021). *Coach's Eye - Video Analysis.* Zugriff am 25. April 2021 unter https://apps.apple.com/de/app/coachs-eye/id47200613

Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Kilius, J. Kluge, & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100-150). Frankfurt: Suhrkamp.

Bindel, T., Ruin, S., & Theis, C. (2020). Körperästhetik - auch ein Thema für den Schulsport. *Sportunterricht*, 69(2), 65-70.

Bittner, G. (1985). „Auf zwei Beinen stehen...". Eine pädagogische Vergegenwärtigung des Leibes. In G. Becker, A. von der Groeben, & H. von Hentig (Hrsg.), *Ordnung und Unordnung. Ein Buch für Hartmut von Hentig zu seinem 80. Geburtstag* (S. 301–325). Weinheim: Beltz.

Dober, R. (2004). Neue Medien im Sportunterricht. *Sportpraxis, 45*(3), 18-21.

Falkenberg, K., Grigoroiu, V., Knauer, S., & Woznik, T. (2014). Nicht ohne mein Tablet. Wie Tablet-PCs den Sportunterricht bereichern und erleichtern können. *Sportpädagogik, 38*(5), 19-21.

Fischer, B., & Paul, A. (2020). Digitale Medien: Instrumente und Gegenstand von Lehr-Lernprozessen in der universitären SportlehrerInnenbildung. In B. Fischer, & A. Paul (Hrsg.), *Lernen Lehren mit und in digitalen Medien im Sport* (S. 3-10). Wiesbaden: Springer.

Fuchs, M. (2015). Medien als Mittel der Weltaneignung: Zur Medienkompetenz als Teil der kulturellen und ästhetischen Bildung. In M. Hagener, & V. Hediger (Hrsg.), *Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke* (S. 39-48). Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.

Funke-Wieneke, J. (1997). Von der „Körpererfahrung" zur „Thematisierung der Leiblichkeit". Sportliche Betätigung - Körpererfahrung - erzieherischer Sinn. *Sporterziehung in der Schule, 1*, 19-22; 33-34.

GFD - Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (2018). *Fachliche Bildung in der digitalen Welt: Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik.* Zugriff am 25. April 2021 unter https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2018/07/GFD-Positionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HP-Version.pdf

Gugutzer, R. (2004). Trendsport im Schnittfeld von Körper, Selbst und Gesellschaft. Leib- und körpersoziologische Überlegungen. *Sport und Gesellschaft, 1*(3), 219-243.

Hebbel-Seeger, A., Kretschmann, R., & Vohle, F. (2013). Bildungstechnologien im Sport. Forschungsstand, Einsatzgebiete und Praxisbeispiele. In M. Ebner, & S. Schön (Hrsg.), L3T. *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/93/88

Holberg, S. (2021). *Apps und Digitale Medien im Sportunterricht.* Zugriff am 25. April 2021 unter https://qua-lis.padlet.org/stephanieholberg/zk55lqg9wyum914u.

Jörissen, B. (2013). *„Medienbildung" in 5 Sätzen*. Zugriff am 20. April 2021 unter http://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/

Kauer-Berk, O., Burrmann, U., Derecik, A., Gieß-Stüber, P., Kuhlmann, D., Neuber, N., Richartz, A., Rulofs, B., Süßenach, J., & Sygusch, R. (2020). Das Virus, der Sport und die Herausforderungen. Fragen an die Wissenschaft. *Forum Kinder- und Jugendsport, 2*, 100-109.

Klinge, A. (2009). Die Scham ist nie vorbei! Beschämung im Schulsport – eine sportpädagogische Herausforderung. *Sportunterricht, 58*(10), 296-301.

Klinge, A. (2015). Künstlerische Methoden im Fach Sport. In M. Fuchs, & T. Braun (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik. Band 1: Schultheorie und Schulentwicklung* (S. 233-249). Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

KMK - Kulturministerkonferenz (KMK). (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz.* Berlin: Eigendruck.

Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

Krieger, C., & Veit, J. (2019). *Digitale Medien im Sportunterricht.* Zugriff am 25. April 2021 unter https://wimasu.de/digitale-medien-im-sportunterricht/

Krieger, C., Jastrow, F., & Greve, S. (2020). Forschendes Bewegungslernen – digitale Medien im Sportunterricht. In G. Krauthausen, K. Michalik, C. Krieger, F. Jastrow, C. Metzler, A. Pilgrim, A. Schwedler-Diesener, & M. Thumel (Hrsg.), *Tablets im Grundschulunterricht: Fachliches Lernen, Medienpädagogik und informatorische Bildung* (S. 37-53). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Laging, R. (2020). Einführung: Fachlichkeit verstehen lernen. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer, & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung* (S. 215-224). Wiesbaden: Springer VS.

Lesch, S. (2021). *Zeitgemäße Bildung im Sportunterricht. (digitale) Hilfen, Hinweise, Tipps und Vorgaben für den Sportunterricht.* Zugriff am 25. April 2021 unter https://padlet.com/s_lesch/Sportunterricht.

Lindström, J. (2021). *Fachsammlung Medienkompetenz / digitale Medien im Unterricht*. Zugriff am 25. April 2021 unter https://padlet.com/jenslindstr/fachsammlung.

Meuser, M. (2004). Zwischen „Leibvergessenheit" und „Körperboom". Die Soziologie und der Körper. *Sport und Gesellschaft*, 1(3), 197-218.

Miethling, W.-D., & Krieger, C. (2004). Schüler im Sportunterricht. *Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS)*. Schorndorf: Hofmann.

Mödinger, M., Woll, A., & Wagner, I. (2021). Mehrwert oder Spielerei? Der Einfluss visuellen Feedbacks durch digitale Endgeräte auf das motorische Lernen bei Schüler*innen im Sportunterricht – ein systematischer Forschungsüberblick. In C. Maurer, K. Rincke, & M. Hemmer (Hrsg.), *Fachliche Bildung und digitale Transformation - Fachdidaktische Forschung und Diskurse. Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik 2020* (S. 99-102). Regensburg: Universität Regensburg, Fakultät für Physik.

Muth, G. (o.J.). *digitanz lite*. Zugriff am 25. April 2021 unter https://lite.digitanz.de/

Rode, D. (Pre-Print) (2021). Digitalisierung als kultureller Prozess – Grundlegende Bestimmungen und sportpädagogische Anschlüsse jenseits der Technologie. In C. Steinberg & B. Bonn (Hrsg.), *Digitalisierung und Sportwissenschaft* (Reihe: Brennpunkte der Sportwissenschaft.). Baden Baden: Academia.

Rosa, H. (2019). Resonanz. *Eine Soziologie der Weltbeziehung.* Berlin: Suhrkamp.

Rumpf, H. (1983). Beherrscht und verwahrlost. Über den Sportkörper, den Schulkörper und die ästhetische Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik, 29* (3), 333–346.

Schäfer, M. (02. März 2014). *Coach's Eye.* Zugriff am 17. April 2021 unter unter http://www.ipadatschool.de/index.php/apps-nach-faechern-d/sport-l/658-c.

TechSmith Corporation. (2021). *Coach's Eye*. Zugriff am 25. April 2021 unter https://www.coachseye.com/

Thumel, M., Schwedler-Diesener, A., Greve, S., Süßenbach, J., Jastrow, F., & Krieger, C. (2020). Inszenierungsmöglichkeiten eines mediengestützten Sportunterrichts. In K. Rummler, I. Koppel, S. Aßmann, P. Bettinger, & K. D. Wolf (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 17: Lernen mit und über Medien in einer digitalen Welt* (S. 401-426). https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.16.X

Weber, A.-C. (06. Juli 2018). *Tanzvermittlung in der (post-)digitalen Gesellschaft*. Zugriff am 21. April 2021 unter https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-bildung-digital/tanzvermittlung-in-der-post-digitalen-gesellschaft/

Weich, A., & Othmer, J. (2013). Medienbildung und Medientheorie – Versuch eines medienwissenschaftlichen Beitrags. *Dichtung Digital, 43*.

Weinlich, V. (29. März 2021). *Aufsteigender Trend: GPS-Drawing. Braunschweiger „malt" mit seinem Rad Motive in die Stadt.* Zugriff am 25. April 2021 unter https://www.rtl.de/cms/braunschweig-gps-drawing-als-neuer-trend-malen-mit-dem-fahrrad-4731863.html

Wiesche, D., & Klinge, A. (2017). *Scham und Beschämung. Facetten einer unbeachteten Dimension von Schulsport. Edition Schulsport*. Aachen: Meyer & Meyer.

Wiesche, D., Klinge, A. & Przyblka, N. (erscheint in 2022). Eintauchen, Abtauchen und Wiederauftauchen: Fruchtbare Bildungsmomente in Bewegung, Spiel und Sport mit Virtuellen Realitäten. In E. Balz & T. Bindel (Hrsg.). *Bildungszugänge im Sport.* Wiesbaden: Springer.

Wiesche, D., & Lipinski, K. (2020). Bewegung in, durch und mit Virtueller Realität. Forschend lernen in der Sportpädagogik. In C. Mertens, & M. Basten (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 63-70). Münster: Waxmann.

Zühlke, M., & Steinberg, C. (2021). Digitale Tools in der Tanzvermittlung – zwischen technischen Möglichkeiten und leiblichem Zeigezwang. In FAU Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und ästhetische Bildung „Digitalisierung in der Kulturellen Bildung – ein Metaprojekt" (TP1) (Hrsg.), *Book of Abstracts. Online-Tagung „Ästhetik. Digitalität. Macht"* vom 18.-20.3.2021 (S. 28). Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität, Philosophische Fakultät.

CC BY 4.0 DE