

Virtuelle Präsenz in der Ausbildung von Sportlehrer:innen – Erfahrungen aus der digitalisierten Hochschullehre

Jolanda Vogler & Mario Steinberg

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag möchte sich der von Student:innen in der COVID-19-Pandemie erfahrenen körperliche Abwesenheit im Sportstudium aus einer konzeptionell-theoretischen Perspektive annähern. Durch die Kontrastfolie der Reflexionen von Sportstudent:innen über ihr Erleben der Zeit der Pandemie, aufgrund ihrer Teilnahme an einer erzwungenermaßen virtuell durchgeführten Tanzblockwoche, soll der Beitrag zu verstehen helfen, was geschieht, wenn die leibliche Präsenz im Unterricht und die körperliche Interaktion von Student:innen untereinander und mit den Dozent:innen fehlen. Die Auswirkungen der durch die Pandemie veränderten Kontextbedingungen zeigen sich in den dargestellten Narrationen von Student:innen und ihrem darin geäußerten Bezug zum eigenen Körper und den virtuellen Kontextbedingungen im Tanz. Während Analysen zur Wahrnehmung der pandemischen Ausnahmesituation von Studierenden im Hochschulkontext vorliegen (Kreidl & Dittler, 2021; Keil & Sawert, 2021), fehlen Betrachtungen, die sich mit den genuin leiblichen Bedingungen des Sports (Gugutzer, 2021) in einem erzwungenen Distanzsetting auseinandersetzen. So lebt gerade der Sport davon, dass „körperliche(s) Handeln und Interagieren unweigerlich mit leiblichen Wahrnehmungen und Empfindungen einhergehen“ (Gugutzer, 2021, S. 176).

Die COVID-19-Pandemie war für die sportdidaktische Hochschullehre besonders einschneidend. Während theoretische Inhalte auch im virtuellen Setting durch digitales Selbststudium und Videokonferenzen annähernd gleich gelehrt und gelernt werden konnten, schien die für den Sport konstruktive leibliche und soziale Erfahrung im digitalisierten Setting weitgehend verloren gegangen zu sein. Um in den Akutphasen der Pandemie Ansteckungen zu verhindern, erlaubten Hochschulen selbst jene Kurse nur noch auf Distanz und in einem virtuellen Setting durchzuführen, für die die geteilte körperliche Anwesenheit konstitutiv ist. Die Begleitung der Student:innen fand auch in der Distanzlehre im Sport ersatzweise über digitale

Lernplattformen oder durch Videokonferenzen statt. Diese Situation ging zudem mit erheblichen räumlichen und sozialen Einschränkungen einher. So mussten Student:innen alleine trainieren und durften die Sporthallen und Trainingsplätze der Hochschule während dieser Zeit nicht betreten. Zwar werden stets die Vorteile eines virtuellen Settings in der Hochschullehre betont; aus Sicht vieler Student:innen war die Situation jedoch auch mit negativen Erlebnissen verbunden, so waren „insbesondere Studierende mit unerfülltem Unterstützungsbedarf besonders belastet und besorgt“ (vgl. Kochskämpfer et al., 2022, S. 34).

Der Beitrag blickt auf die pandemische Situation der erzwungenen Distanz zunächst (i) aus einer *fachdidaktischen Perspektive*. Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist die Feststellung, dass Tanz vorwiegend in mimetischen Prozessen gelernt wird (vgl. Wulf, 2010). Dass er unter „normalen“ Bedingungen in sozialen Räumen stattfindet und in diesen „körperlich, expressiv und performativ ... mit dem Körper vollzogen und dadurch zur Inszenierung [wird]“ (Wulf, 2010, S. 34). Ergänzt wird diese Perspektive (ii) durch eine *interaktionssoziologische Sicht* auf die Gelingensbedingungen von sozialen Interaktionen, welche die Bedeutung von Ritualen um die Ausbildung einer Tänzerrolle hervorhebt (Goffman, 1973; 2004).

Der Beitrag fragt ausgehend von diesen beiden theoretischen Perspektiven, wie Student:innen über die Zeit der Distanzlehre reflektieren und wie sie die reduzierte körperliche, sowie die fehlende räumliche und soziale Erfahrung im Kontext verordneter Digitalität problematisieren und deren Bedeutung konstruieren. Weiter fragt der Beitrag danach, wie sich in den Narrationen um den virtuellen Alltag von Sportstudent:innen die konstitutive Verfasstheit von Leiblichkeit, Raum und Sozialität darstellt.

Die angelegten theoretischen Rahmen werden im Beitrag verdeutlicht an Hand von schriftlichen Reflexionen von Sportstudent:innen über ihr Erleben der Zeit der Distanzlehre. Diese empirischen Daten entstanden im Anschluss an zwei virtuelle Tanzblockwochen von Student:innen aus einer pädagogischen Hochschule der Schweiz. Anhand dieser Reflexionen wird analysiert, wie sich die Verfasstheit leiblicher Kopräsenz durch die Situation des virtuellen Sportunterrichts konstituiert und wie sich die Bedeutung der Körperlichkeit in den Reflexionen von Sportstudierenden über die pandemische Krisensituation niederschlägt.

2. Der Lernprozess aus einer fachdidaktischen Perspektive

2.1 Der mimetische Lernprozess im 2-dimensionalen Setting

Um einen Einblick zu geben, was es für ein Hochschulsetting bedeuten kann, wenn im Sport das Gegenüber und damit der leiblich erfahrbare Körper als Vorbild fehlt, wird zunächst die Bedeutung gestalterischer Bewegungsformen für die fachdidaktische Praxis dargelegt.

Gestalterische Bewegungsformen werden hauptsächlich mit dem eigenen Körper vollzogen und unter anderem auch in mimetischen Prozessen gelernt. Beim mimetischen Lernen handelt es sich um einen Lerntransfer, anhand dessen das Vorbild eine zentrale Rolle bei der Übernahme von Bewegungsmaterial in eigene Bewegungsmuster und damit in das Bewegungslernen spielt. Aber es geht hier auch darum, mit diesen eigenen Bewegungen etwas darzustellen und auszudrücken (vgl. Wulf, 2016, S. 197). Ziel des mimetischen Lernprozesses ist eine kreative Nachahmung, die aber auch Raum für die individuelle Gestaltung lässt und die Möglichkeit beinhaltet, sich zu Vorbildern zu entwickeln (Wulf, 2010). Solche mimetischen Vorbilder können diejenigen Personen sein, die aktiv einen Gestaltungsprozess einleiten (Dozent:innen, Lehrer:innen, Tanzleiter:innen, etc.), andere Tänzer:innen (Peers), sowie auch Vorbilder aus den digitalen Medien wie Tiktok, Instagram, YouTube oder anderen digitalen Medien.

Wulf (2016; 2010) beschreibt den mimetischen Lernprozess in drei Phasen. Dabei ist zu Beginn (Phase eins) praktisches Körperwissen notwendig, um zu tanzen. Das heißt, es muss eine Aneignungsphase von Bewegungselementen stattfinden. In den hier dargestellten Tanzblockwochen wurden den Student:innen, mittels der digitalen Lernplattform Moodle, einige Informationsfilme, Musikbeispiele, schriftliche Unterlagen zum Bewegungs- und Körperkonzept des jeweiligen Tanzstils und mehrere eigens entwickelte Tanzfilme, welche die Student:innen als Auftrag selbständig erlernen mussten, bereitgestellt. In dieser ersten asynchronen Lernphase konnten die Studierenden mittels Filmvorlagen – von vorne und hinten gefilmt – kleine choreografische Sequenzen zu unterschiedlichen Tanzstilen selbständig Zuhause erlernen. Wer ein Feedback von dem:der Dozent:in wollte, filmte den eigenen Lernstand und lud es auf eine interne Plattform hoch, damit der:die Dozent:in anschließend ein Feedback abgeben konnte.

In der zweiten Phase werden gemäß Wulf (2010) erlernte Inhalte inszeniert und präsentiert. Durch das digitale Setting in der hier dargestellten Blockwoche, ist diese präsenste Aufführung, von der Wulf spricht – einer

daraus entstandenen Gruppenchoreografie – am Ende der Tanzblockwoche weggefallen. Stattdessen mussten die Student:innen Einzelchoreografien als Produkt der adaptierten Tanzblockwoche als Filmmedium einreichen, welche anschließend von der Dozentin bewertet wurden.

Die dritte Phase nach Wulf (2010) ist die ästhetische Erfahrung als sozialer Prozess (vgl. Dietrich et al., 2013). Diese vollzieht sich zwischen den Tanzenden und den Zuschauenden. Werden solche Lernprozesse nämlich nicht in der Gemeinschaft, sondern (hier pandemiebedingt) alleine zuhause – ohne Präsenz der Betrachter:innen – durchlaufen und erlebt, so können, folgen wir Wulf, nur bedingt ästhetische Erfahrungen des Publikums auf die Tänzer:innen überspringen. Emotionen und Gefühle, welche das Publikum den Tänzer:innen in der Darstellung zurückgibt (Wulf, 2016), fehlen schlichtweg. Das erklärt, wieso das Publikum und letztlich auch die Präsentation in einem tänzerischen Lernprozess einen solch wichtigen Stellenwert einnimmt.

Tänze erzeugen damit originär in einem präsenten Setting Gemeinschaften (Wulf, 2010), in denen eine performative Inszenierung vor einem Publikum stattfindet. Können wir dies von Tänzen und Choreografien, die fernab eines solch präsenten Settings stattfinden, auch behaupten? Die nachfolgenden Narrationen von Sportstudent:innen sollen uns Hinweise darauf geben.

2.2 Hemmende und fördernde Elemente im virtuellen Setting der Hochschullehre

Für die nachfolgende Diskussion um die Grenzen virtueller Präsenz auf Lernprozesse in der digitalen Hochschullehre, werden kurze schriftliche Rückmeldungen von Sportstudent:innen zur erlebten Tanzblockwoche als Ausgangspunkt genommen. Anhand ausgewählter empirischer Beispiele werden nachfolgend die wichtigsten Themen aus einer fachdidaktischen Perspektive aufgenommen und diskutiert.

Ein wiederkehrendes Element der Rückmeldungen der Student:innen war *das Fehlen eines direkten Feedbacks* einer außenstehenden Person. Im Hochschulkontext sind dies die Dozent:innen und die Peers.

„Ich habe mich schwergetan, da ich beim Erlernen von neuen Dingen vertraut bin, von Menschen persönlich und physisch anwesend zu lernen.“

Aus einer sportmotorischen Perspektive kann bei einem direkten Feedback des:der Dozent:in an die Student:innen – als Außenperspektive – ergänzt durch die vorhandene Innenperspektive der Student:innen das Bewegungsklernen maßgeblich verbessert werden (Witte, 2018, S. 78-79). Kunter und Trautwein (2013) beschreiben, dass dabei das Fehlen von direkten physischen Feedbacks einer anwesenden Person das Lernen grundsätzlich erschwere.

Über das Medium des Films kann zwar die eigens gefilmte choreografisch-tänzerische Sequenz im Nachhinein von den Student:innen selbständig analysiert werden, doch wird dabei ein weiteres Problem ins Zentrum gerückt. Durch eine so provozierte Außenperspektive auf die eigene Darstellung, muss *das eigene Feedback auch selbständig ausgewählt werden (1)*. Das kann dazu führen, dass die *Quantität des eigenen Feedbacks nur sehr schlecht reduziert (2)* werden kann, wohingegen eine außenstehende Person die Art und Anzahl Feedbacks kanalisiert und reduziert hätte (vgl. Witte, 2018).

Eine dritte Herausforderung, welche daraus resultiert, ist *die Unmittelbarkeit des Feedbacks (3)* (Witte, 2018). Diese zuvor gefilmte Filmsequenz kann lediglich mit einer Zeitverzögerung nochmals angesehen werden, woraus ebenfalls eine zeitliche Verzögerung bei der Auswahl des eigens gewählten Feedbacks resultiert, welches nicht unmittelbar an die eigene Bewegung folgen kann.

Erschwerend kommt hinzu, dass das Filmmedium ganz allgemein zu einer *Reizüberflutung* (Kunter & Trautwein, 2013; Witte, 2018 u.a.m.) im eigenen Lernprozess führen kann. Die Student:innen benötigen unterschiedlich viel Zeit für das Erlernen einer Bewegung. Wird das Tempo der Filme nicht reduziert, so führt das schnelle Tempo zu einer Überforderung. Jedoch scheint es, dass sich das Filmmedium sehr gut eignet, um neue kreative Ideen zu generieren, wie dies einige Studierende in den schriftlichen Reflexionen berichten, so wie es offensichtlich auch anhand sozialer Netzwerke gemacht wird.

Insgesamt scheint das Filmmedium hier aus fachdidaktischer Perspektive eine Herausforderung darzustellen, wenn es um das Erlernen (resp. Vorzeigen als eine der Grundformen des Unterrichtens (Messmer, 2013)) und Nachmachen einer präzisen Bewegung und Details geht. Ebendies nahmen auch die Student:innen so wahr:

„Details sind sehr schwierig alleine einzuüben und zu verbessern, da man sich nicht gegenseitig korrigieren und verbessern kann.“

Einige Student:innen gaben die Rückmeldung, dass auch das langsamere Einstellen der Lehrfilme nicht zur gewünschten Erleichterung der Lernleistung geführt hat, da eine Verlangsamung die Dynamik einer Bewegung verändert habe. In einem 1:1-Lernsetting im physischen Raum würden solche Lernprozesse mit Sprache und Gesten untermauert, was bei einem reinen Filmmedium fehlen würde.

Ein weiteres Medium, welches ein direktes Feedback an Tänzer:innen geben kann, ist ein *Spiegel*, der simultan die eigenen Bewegungen direkt und unverzerrt als ein präsent Gegenüber wiedergibt. So scheint auch *das Fehlen eines Spiegels* (vgl. Abschnitt im späteren Verlauf dieses Kapitels zum Thema *Raumsituation*) sich negativ auf den eigenen Lernprozess und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper auszuwirken (Schmidt, 1975).

„Zudem haben mir Spiegel gefehlt. Ich habe mich zwischendurch selbst aufgenommen, um eine Außensicht zu erhalten, allerdings ist dies ebenfalls sehr aufwändig und braucht Zeit.“

Aus fachdidaktischer Sicht ist ein Spiegel deshalb von Bedeutung, da sich damit einzelne Bewegungen fortwährend an die eigenen Vorstellungen – wie die Bewegung aussehen soll – adaptieren und ändern lassen. Die Bewegungen können auch langsam ausgeführt werden und die Student:innen erhalten simultan – konkurrenz (Witte, 2018) – durch ihre Beobachtung ein Feedback zu ihrer Bewegung. Eine Filmaufnahme der eigens gelernten Bewegung kann zwar ebenfalls eine Außensicht auf die choreografische Komponente geben, jedoch lediglich zeitversetzt – terminal (Witte, 2018) –, was die Bedeutung des Spiegels zur Einübung und zum Erlernen von gestalterischen Prozessen betont. Hat jemand keinen Spiegel zuhause, der so groß ist, um die gesamte Bewegung von den Füßen bis zum Kopf sowie in der Breite abzubilden, so wird er:sie wahrscheinlich ein langsames Bewegungslernen zeigen, als wenn ein Spiegel vorhanden wäre.

Des Weiteren ist aus fachdidaktischer Sicht im Bereich des Darstellens und Tanzens *eine möglichst große Bewegungsamplitude* der Lehrer:in/der Dozent:in wichtig, damit Student:innen die Bewegungen ebenfalls möglichst groß ausführen. Die Student:innen problematisieren dies wie folgt:

„Ich musste mich immer wieder zwingen, in den viel zu kleinen Räumen die Tänze zu üben und zu verbessern, was mir schwergefallen ist.“

Deshalb führt das Fehlen von Raum zu einer fehlenden Bewegungsweite (Größe einer Bewegung) als zentrales Medium beim Vorzeigen und Präsentieren (Klöpffer & Lippert, 2014; Barthel & Artus, 2013). Meistens wer-

den die Bewegungen von der Lehrenden hin zu den Lernenden kleiner, was mit einem möglichst großen Vorzeigen und dem Hinweis der Bewegungsweite verhindert werden will. So kann sich die Platzsituation auch bei den Studierenden in einer Lehrpersonenausbildung in einem solchen digitalen Arrangement negativ auf die fachdidaktische Kompetenz des Vorzeigens auswirken.

Es gibt aber auch Wortmeldungen von Student:innen, die den Lernprozess so reflektiert haben, dass sie sich durch eine solche digitale Tanzblockwoche viel mehr auf die eigene Körperlichkeit konzentriert und den Lernprozess bewusster wahrgenommen haben, als dies in einem präsenten Setting der Fall gewesen wäre. Betont werden muss jedoch, dass damit offen bleibt, wie diese Student:innen eine solche Blockwoche in Präsenzform erlebt hätten.

Auch wenn in diesem Beitrag die Herausforderungen eines digitalen Lernsettings aus fachdidaktischer Perspektive auf Hochschulebene problematisiert werden, gibt es auch zahlreiche Arbeiten, welche unabhängig der COVID-19-Pandemie, die Chancen von digitalen Medien im Sportunterricht aufzeigen vermögen (vgl. Krieger & Veit, 2019; Greve et al., 2020; Thumel et al., 2020 u.a.m.). Einschränkend muss jedoch angemerkt werden, dass die Ergebnisse dieser Studien nur bedingt auf den Hochschulkontext übertragbar zu sein scheinen.

3. Tanz aus interaktionssoziologischer Perspektive

3.1 Die Bedeutung sozialer Performanz im Tanzen

Gerade das Tanzen lebt davon in sozialen Räumen stattzufinden: Tanz ist körperlich, expressiv und performativ. Tanz wird mit dem Körper vollzogen und wird dadurch zur Inszenierung (Wulf, 2010, S. 32). Die performative Komponente nimmt gerade im Tanz eine übergeordnete, spezifische Rolle ein. Roselt (2010, S. 69) beschreibt daher, dass „... von Performances ... immer dann (die Rede ist), wenn es auszudrücken gilt, dass etwas läuft, geschieht oder vollzogen wird“ (Roselt, 2010, S. 69). Performanz verweist also auf eine

„Besonderheit (die) sich nicht nur durch Zahlen oder Fakten ausdrücken lässt, sondern als dynamisch erfahren wird. Das gilt insbesondere dort, wo Menschen zusammenkommen, sich ausdrücken, mitteilen oder inszenieren und so nach einer gemeinsamen Erfahrung suchen“ (Roselt, 2010, S. 69).

Diese grundsätzlichen Feststellungen werfen die Frage auf, inwiefern das digitale Lernsetting dieselben mimetischen und performativen Prozesse zulässt; oder sich durch die räumliche Distanz das Erleben von Tanz ganz grundsätzlich verändert? Was geschieht, wenn durch verordnete Distanz der Gemeinschaftscharakter verloren geht? Verändert sich der Bezug des eigenen Körpers zum Tanz? Kann Tanz überhaupt erfahren und gelernt werden ohne das konstitutive Element der eigenen und wechselseitigen sozialen Inszenierung und die Wirkung auf den Zuschauer oder der präsenten Korrekturhilfe eines Betrachters vorhanden sind? Die nachfolgenden Ausführungen sollen darauf eine Antwort geben.

3.2 Tanz als soziale Inszenierung

Die allermeisten Sportarten beruhen darauf, „die nächsten (und vielleicht übernächsten) Handlungen, sowohl der eigenen Kooperationspartner:innen wie der Gegner:innen, zu antizipieren“ (Gugutzer, 2021, S. 176). Aus interaktionssoziologischer Perspektive müssen wir Sport somit als eine „regelgeleitete Interaktion“ (Streeck, 2021, S. 87) verstehen, in der „Körper und Leib untrennbar ineinander verschränkt (sind)“ (Gugutzer, 2021, S. 176). Die Interaktionen von Sportler:innen beziehen sich dabei etwa auf Teammitglieder (in unserem Fall sind das die Mittanzenden), aber auch auf die Zuschauenden. Damit ist im Sport „die Entwicklung *zwischenleiblicher* Intelligenz“ von entscheidender Bedeutung (Streeck, 2021, S. 87). Im Gegensatz zu alltäglichen Interaktionen, in der wechselseitige Bezugnahmen und Antizipationen von Handlungen des Gegenübers quasi nebenher ablaufen und in alltägliche Routinen eingeschrieben sind, sind Interaktionen in sportlichen Ritualen in ein institutionalisiertes Setting eingelagert: Man verabredet sich zum Fußballspiel, oder man trifft sich zu einem in das Curriculum einer Hochschule eingeschriebenen und dort institutionalisierten Anlass (wie in unserem Beispiel). Dort verbringt man die Woche gemeinsam, man interagiert in der sozialen Gruppe, mit dem Ziel gemeinsam eine gemeinsame Choreografie einzustudieren und vorzuführen. Solche institutionalisierten Anlässe umfassen „formalisierte [...] Aspekte alltäglicher Interaktion“ bei denen „interaktive Fähigkeiten ganz und gar im Vordergrund“ (Streeck, 2021, S. 88) stehen. Die Student:innen scheinen diese für den Tanz konstitutive Interaktionalität während der Distanzlehre besonders vermisst zu haben, wie die nachfolgenden Zitate aus den schriftlichen Feedbacks verdeutlichen:

„Man erlernt gemeinsam als Gruppe all diese Tänze, übt und übt und hilft sich gegenseitig. Man verbringt eine ganze Woche zusammen und wird richtig eine Einheit. Dieses Gefühl kam natürlich überhaupt nicht auf. Ich musste mich immer wieder zwingen, in den viel zu kleinen Räumen die Tänze zu üben und zu verbessern, was mir schwergefallen ist.“

Durchgängig problematisierten alle Student:innen die reduzierte soziale Situation während der virtuellen Lehrveranstaltung. Das „Tanzenlernen alleine“, wie eine Befragte sich ausdrückt, „mache einfach keinen Spaß“. Ein „Gruppengefühl“, das scheinbar von Student:innen selbstverständlich mit Sport, Tanz und Bewegung verbunden wird, kam nicht auf. Neben der körperlichen Erfahrung verbinden die Befragten das Erlernen einer Choreografie vor allem mit einer motivierenden *sozialen* Erfahrung. Diese Muster ziehen sich durch alle Reflexionen. Dies – so die Interpretation – da es für das Tanzen konstitutiv ist, dass sich Körper in Präsenz gegenüberstehen, dass sich zwischen Alter und Ego Inszenierungen aufbauen können, wenn sich die Akteur:innen somit wechselseitig in Szene setzen. Dieses ste wechselseitige Interaktionsverhältnis wird von den Student:innen als Dynamik wahrgenommen. Dementsprechend beschreiben sie, dass ihnen im virtuellen Setting die leibliche Interaktion der Körper besonders gefehlt hat. Denn es ist diese gemeinsame Interaktion, die die Einzelnen zur Gruppe werden lässt und sie so zu einer Einheit, mit einem gemeinsamen Ziel und einer geteilten Motivation formt, wodurch eine sich verselbstständigende Dynamik entsteht.

3.3 Die Bedeutung der wechselseitigen Interaktionen bei der Rollenbildung

Im Anschluss an Erving Goffmans (2004) Überlegungen zur sozialen Praxis des Hervorbringens und Aufrechterhaltens von sozialen Rollen und damit verbundenen rollenförmigen Identitäten kann die erzwungene Distanz während der COVID-19-Pandemie als eine Situation betrachtet werden, in der sich eine soziale Rollenidentität nicht, oder nur sehr unvollständig herausbilden kann. Denn die Rolle als Tänzer:in kann sich nur vollständig in der physischen Interaktion mit anderen entwickeln (Goffman, 2004). Durch die soziale Inszenierung werden in der Interaktion die sozialen Rollen der Beteiligten geformt, die mit bestimmten Erwartungen und Erwartungs-Erwartungen verknüpft sind. Abels (2022, S. 229) beschreibt diesen Prozess wie folgt:

„Das muss man sich aus der Perspektive des Individuums vorstellen: Es inszeniert sich durch ein bestimmtes Verhalten und erweckt einen bestimmten Eindruck. Dabei beobachtet es, wie die Anderen auf diese Inszenierung reagieren, und zieht aus ihren Reaktionen laufend Schlüsse, wie es von den anderen in einer aktuellen Situation angesehen wird, welches Verhalten von diesen erwartet und gebilligt wird und mit welchen Strategien es sich selbst ins Spiel bringen kann.“

Rollenidentitäten, an die bestimmte Erwartungen gebunden sind und mit denen der Einzelne auf Erwartungen an seine Rolle reagieren kann, entstehen auch in dieser Hinsicht erst im Interaktionsprozess: „Soziale und persönliche Identität (sind) Teil der wechselseitigen Beziehungen und Definitionen zwischen dem Individuum und Anderen“ (Abels, 2022, S. 230).

Diese für soziale Interaktionen konstitutiven Prozesse der Wechselseitigkeit (Goffman 2004, S. 7) gelten auch für das Vermögen, sich angemessen ausdrücken zu können (Goffman, 1955) – eine Fähigkeit, die im Tanz unbestreitbar von besonderer Wichtigkeit ist. So erfordern Interaktionen (im goffmanschen Sinn) die gleichzeitige *körperliche* Anwesenheit von mindestens zwei Individuen. Die Anwesenden müssen ihre Körper *mit allen Facetten* wahrnehmen können, sodass sie ihre Interaktionen reziprok aufeinander abgestimmt werden können. So entsteht durch die körperliche Kopräsenz ein nonverbales Basisrauschen – nicht unbedingt verbaler aber gleichwohl symbolischer Kommunikation (Goffman, 1973; 2004). Videobasierte Kommunikationsformen sind aus dieser Sicht „Interaktionen beschränkter Komplexität“ (Joller, 2012, o.S), da sie die soziale Interaktion auf visuelle und auditive Aspekte reduzieren und es nur sehr beschränkt erlauben, dass die Körper der Beteiligten in diesem Prozess „engagiert“ sind (Goffman, 2017). Mit diesen Annäherungen und der Interpretation der Reflexionen der Sportstudent:innen wird die Frage aufgeworfen, ob Tanz unter der Kontrastfolie verordneter Distanz und Virtualität überhaupt als genuin kommunikative, sozial-interaktive Aktivität begriffen werden kann. Ob also der Aufbau einer wirkungsvollen Rolle durch und mit einer wechselseitigen Kommunikation in dieser reduzierten sozialen Situation überhaupt möglich ist.

Das virtuelle Setting scheint somit aus dieser interaktionssoziologischen Perspektive mit zwei grundlegenden Limitationen verbunden: Zum einen fehlen die kommunikativen und interaktionalen Möglichkeiten, um den wechselseitigen Aufbau einer inszenierten Rolle zu ermöglichen. Zum anderen fehlt die Präfiguration dieser Interaktion in einem physischen Raum,

in dem sich die wechselseitigen Bezugnahmen vollziehen können (vgl. die obige Interpretation der Hervorhebung der Bedeutung des Spiegels durch die Studierenden). Diese Punkte werden auch von den Student:innen thematisiert, die diese Situation als so belastend und hinderlich ansehen, dass sie (obwohl das überhaupt nicht Sinn der Kontaktbeschränkung war) auf alternative Räume außerhalb der Hochschule auswichen. In der folgenden Sequenz beschreibt ein:e Student:in ihre Flucht aus der sozialen Isolation:

„Zusätzlich habe ich mich mit Mitstudierenden getroffen. Das war eine große Hilfe und nur noch so sollte die Tanzwoche zukünftig ablaufen, da sonst das Niveau und zu erwartende Ergebnisse teilweise einfach zu hoch sind.“

Die verordnete Distanz in dieser virtuell stattfindenden Tanzwoche wurde von fast allen Studierenden als so gravierender Mangel wahrgenommen, dass die Teilnehmenden sich gezwungen sahen, auf private Zusammenkünfte auszuweichen, um die Choreografien in der Gruppe zu erarbeiten, sich gegenseitig wahrzunehmen, Feedback zu geben – ein gemeinsames Interagieren und ein gemeinsames Theaterstück (Goffman, 2004) spielen zu können.

4. Schlussbetrachtung

Dieser Text soll als Beitrag zu einer breiteren Diskussion um die Bedeutung digitaler Lernsettings gelesen werden. Er soll dazu anregen, evidenzbasiert über die Wirkung und Wahrnehmung digitaler Lernsetting auf Student:innen nachzudenken und digitalisierte Unterrichtssettings besonders unter diesem Aspekt zu reflektieren. Die aufgeführten Darlegungen aus fachdidaktischer und interaktions-soziologischer Perspektive lassen erkennen, welche hohe Bedeutung leibliche Kopräsenz auf die Durchführung von Sport allgemein und spezifisch im Tanz in der Hochschullehre aus Sicht der Student:innen hat. Student:innen charakterisieren Tanz als genuin soziales Ereignis, das sich nicht komplett in den virtuellen Raum verlagern lässt. Neben den als unzureichend empfundenen räumlichen Gegebenheiten (z.B. Raum, Spiegel, etc.), lässt sich aus den Reflexionen der Student:innen ablesen, dass im virtuellen Raum vor allem der direkte Vergleich mit den Anderen fehlt. Gegenseitiges Feedbackgeben, das gemeinsame Erleben und Emotionen im Sinne eines ästhetischen Erlebens sind im hier dargestellten Setting durch technische Bedingungen limitiert. Gravierender

jedoch wirken sich die fehlenden Möglichkeiten zur Abstimmung der körperlichen Bewegungen aus. Damit geht die soziale Dynamik verloren, welche nur entstehen kann, wenn Tanz (dasselbe scheint auch für die Mehrheit der Sportarten allgemein zu gelten) in körperlicher und vor allem sozialer Präsenz stattfinden kann.

Aus den Narrationen der Student:innen ist ersichtlich, dass ein digitales Lernsetting gewiss einige Herausforderungen (auf die beispielsweise u. a. auch Kreidl und Dittler (2021) oder Keil und Sawert (2021) eingehen) nach sich zieht. Es können sich aus einem solchen Setting jedoch auch Chancen für die Lehre an pädagogischen Hochschulen ergeben, wie im Feedback eines:r Student:in deutlich wird, die angibt, dass sie sich durch das digitale Format mehr auf ihren eigenen Körper (Leiblichkeit) beziehen und sich besser mit ihrem eigenen Körper und dessen Bewegungsformen auseinandersetzen konnte. Des Weiteren könnte auch der Umgang mit Scham und Bloßstellung des eigenen Körpers und deren Darstellung dezidiert über das Filmmedium geschehen.

Diesbezüglich waren auch Schilderungen von Student:innen aus dem Frühling 2022 interessant, die diese Blockwoche, ebenfalls – jedoch in Präsenzform – erleben durften. Als sie danach gefragt wurden, welche Medien, Materialien und Bedingungen ihr eigenes Bewegungslernen maßgeblich unterstützt haben, wurde von den Student:innen durchwegs genannt, dass die vorab zugesandten Filme der Choreografien sie beim Lernen entscheidend unterstützt haben, um sich eine erste Bewegungsvorstellung der Choreografie zu machen. So scheint sich die Erweiterung der mehrheitlich „analog-präsenten“ Lehrform vor der COVID-19-Pandemie durch eine reine digitale Lehr- und Lernform während der COVID-19-Pandemie, auf eine variationsreichere und damit verbesserte Qualität nach der COVID-19-Pandemie in der Lehre auszuwirken. Es scheint, dass diese hybriden Lehr- und Lernformen Student:innen mit ihren unterschiedlichen Lernbedürfnissen entgegenkommt.

Natürlich stellt sich hier aber auch die Frage, ob sich eine Hochschule einen Mehraufwand der Dozent:innen für solche hybride Lehr- und Lernformen überhaupt leisten kann. So werden an zahlreichen Hochschulen die Rufe von Student:innen lauter, alle Lehrveranstaltungen in Präsenzform und zugleich in digitaler Form verfügbar zu machen.

Dabei gilt es, neben den Chancen gerade auch die hier beschriebenen Herausforderungen in der Ausbildung von Sportlehrer:innen im Blickfeld zu haben. Für die Ausbildung von Sportlehrer:innen verdeutlicht dieser Beitrag, dass eine digitale Erweiterung in der Hochschullehre in einem

Fach einen Mehrwert für die Student:innen darstellen kann, jedoch immer auch die sozialen und fachdidaktischen Herausforderungen bedacht werden müssen – dies gilt in gleichem Maße für den Sportunterricht in der Schule.

Literatur

- Abels, H. (2001). Identität. In K. Lenz & R. Hettlage (Hrsg.). *Goffman Handbuch*. J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05871-3_31
- Barthel, G., & Artus, H.-G. (2013). *Vom Tanz zur Choreografie. Gestaltungsprozesse in der Tanzpädagogik*. Athena.
- Dietrich, C., Krininger, D., & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Beltz Juventa.
- Greve, S., Thumel, M., Jastrow, F., Schwedler, A., Krieger, C., & Süßenbach, J. (2020). Digitale Medien im Sportunterricht-Mehrwerte und Herausforderungen interdisziplinärer Verzahnung. *Sportunterricht*, 69(11), 494-498.
- Goffman, E. (2017). *Facial engagements. Communication Theory*. Routledge.
- Goffman, E. (2004). *Wir alle spielen Theater: die Selbstdarstellung im Alltag*. Piper.
- Goffman, E. (1973). *Interaktionsrituale: über Verhalten in direkter Kommunikation*. Suhrkamp.
- Goffman, E. (1955). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry*, 18(3), 213-231.
- Gugutzer, R. (2021). Leib und leibliche Kommunikation im Sport. In K. Brummer, A. Janetzko & T. Alkemeyer (Hrsg.), *Ansätze einer Kulturosoziologie des Sports* (S. 175-192). Nomos.
- Joller, S. (2012). Erving Goffman: Interaktion im öffentlichen Raum., o.S., *rezensionen:kommunikation:medien*, Zugriff, am 14. November 2023 unter <https://www.rkm-journal.de/archives/9393>
- Keil, M., & Sawert, T. (2021). Die ad hoc Digitalisierung der Lehre in der Corona Pandemie. Vorteile, Nachteil und offene Fragen. *Soziologie* 50(4), 473-491.
- Klöpper, V., & Lippert, J. (2014). Hip-Hop. Für Lehrer und Trainer ohne Tanzerfahrung. Praxisideen. *Schriftenreihe für Bewegung, Spiel und Sport*, 51. Hofmann.
- Kochskämper, D., Lips, A., & Besa, K. S. (2022). Studieren zu Zeiten von Corona: Zur Bedeutung von Unterstützungsstrukturen für Studierende während der Pandemie. In *Beiträge zur Hochschulforschung*, 44, 34-57.
- Kreidl, C., & Dittler, U. (2021). *Die Corona-Lehre: Wahrnehmung der Studierenden. Wie Corona die Hochschullehre verändert: Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning*. Springer.
- Krieger, C., & Veit, J. (2019). *Digitale Medien im Sportunterricht*. Zugriff am 14. November 2023 unter <https://wimasu.de/digitalemedien>
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Ferdinand Schöningh.

- Messmer, R. (2013). Grundformen des Sportunterrichts. In R. Messmer (Hrsg.), *Fachdidaktik Sport* (S. 77-103). Haupt UTB.
- Roselt, J. (2010). Performativität und Repräsentation im Tanz: Tanz als Aufführung des Sozialen. In M. Bischof & C. Rosiny (Hrsg.), *Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung* (S. 63-75). Transcript.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82, 225-260.
- Streck, J. (2021). Interaktion. In K. Brummer, A. Janetzko & T. Alkemeyer (Hrsg.), *Ansätze einer Kultursoziologie des Sports* (S. 175-192). Nomos.
- Thumel, M., Schwedler-Diesener, A., Greve, S., Süßenbach, J., Jastrow, F., & Krieger, C. (2020). Inszenierungsmöglichkeiten eines mediengestützten Sportunterrichts. *Zeitschrift Medienpädagogik*, 17 (Jahrbuch Medienpädagogik), 401–426. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.16.X>
- Witte, K. (2018). *Grundlagen der Sportmotorik im Bachelorstudium*. Springer.
- Wulf, C. (2016). Der Körper in den Künsten. Mimetische und performative Prozesse in Tanz, Musik und Kunst. *Studi di estetica*, 5, 191-203.
- Wulf, C. (2010). Anthropologische Dimensionen des Tanzes. In M. Bischof & C. H. Rosiny (Hrsg.), *Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung* (S. 31-43). Transcript.