

Anne Trapp & Saskia Schicht

Virtuell tanzen? Digital digitalisieren?

—

Phasenverbindend angelegte Workshopformate zwischen virtuellem und realem Raum

Abstract

Die Welt wird immer digitaler und durch die Corona-Situation wurden Digitalisierungsprozesse in Schule und (Fort-)Bildung unausweichlich. Im Folgenden werden zwei konkrete Online-Workshopformate vorgestellt, die im phasenverbindend angelegten Workshopprogramm *BiConnected* situiert sind und sehr unterschiedliche Grundvoraussetzungen haben: eine Reihe zur Digitalisierung in der Schule und ein Online-Angebot zu zeitgenössischem Tanz für den Unterricht. Welche konzeptionellen Möglichkeiten, welche Chancen und Herausforderungen bietet der virtuelle Raum?

The world is becoming more and more digital, and the Corona situation has made digitisation processes in schools and (further) education inevitable. In the following, two concrete online workshop formats are presented that are situated in the phase-connecting workshop programme *BiConnected* and have very different basic prerequisites: a series on digitalisation in schools and an online offer on contemporary dance for teaching. What conceptual possibilities, what opportunities and challenges does virtual space offer?

Schlagwörter:

Phasenverbindung, Lehrkräftefortbildung, Digitalisierung, Pandemie, Zeitgenössischer Tanz
Phase Connection, Teacher Training, Digitalisation, Pandemic, Contemporary Dance

I. Hinführung und Einbettung — Lehrkräftefortbildung und Phasenverbindung

I.1 Lehrkräftefortbildung als lebenslange Lerngelegenheit

Die kurzfristigen Erfordernisse der Pandemie, aber auch die Anforderungen der modernen Welt an zunehmend digitalisierte Zugänge zu Fortbildungsangeboten (vgl. Fussangel, Rürup & Gräsel, 2010), stellen für die Anlage und Ausgestaltung von Lehrer*innenfortbildung besondere Herausforderungen und Chancen dar. Insgesamt ist die Fortbildung von Lehrkräften von zentraler Bedeutung für die dauerhafte Professionalitätsentwicklung. Denn, darauf weisen Lipowsky und Rzejak hin, „[a]ufgrund der Komplexität des Unterrichts und den sich stets verändernden gesellschaftlichen und schulischen Rahmenbedingungen kann nicht erwartet werden, dass angehende Lehrkräfte im Rahmen des Studiums und des Vorbereitungsdienstes alle Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben können, die sie für eine erfolgreiche und langjährige Ausübung ihres Berufs benötigen.“ (Lipowsky &



Rzejak, 2017: S. 379 f.). Vorrangiges Ziel der Fortbildungen für Lehrkräfte war und ist erst einmal „den jeweils aktuellen Anforderungen ihres Lehramts [zu] entsprechen“ sowie dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule gerecht zu werden (Daschner, 2004: S. 291). Fortbildungen können hierbei als „zentrale Unterstützungsmaßnahme für Lehrkräfte im Beruf“ (Göb, 2017: S. 11) eine besondere Rolle einnehmen, indem sie „professionsbezogene Lernprozesse“ (ebd.) auslösen. Darüber hinaus „dient die Lehrerfortbildung aber auch der Erhaltung und Förderung des Leistungs- und Lernpotentials der Lehrkräfte, ihrer Motivation und Arbeitszufriedenheit. Entsprechend stellt sie Gelegenheiten für Austausch und Reflexion bereit und ermöglicht eine Teilhabe an der Entwicklung und Erprobung von Reformideen“ (Fussangel et al., 2010: S. 331).

Dabei darf es aber nicht, so Göb, auf der Ebene des Erfahrungsaustausches sowie allgemein didaktischer und pädagogischer Inhalte verbleiben, sondern es müssen ergänzend fachliche und fachdidaktische Inhalte vermittelt werden, um den Wissenszuwachs der Lehrkräfte zu verstärken. Um dem Wunsch der Lehrkräfte nach Anwendungsbezügen trotzdem gerecht zu werden, sollte in Fortbildungen immer die Verknüpfung möglichst aller Ebenen Berücksichtigung finden (vgl. Göb, 2017: S. 17).

Huber und Radisch sprechen in diesem Zusammenhang von einer Bedarfsorientierung der Fortbildungen, um das Erleben von Kohärenz auf Seiten der Lehrkräfte zu steigern (vgl. Huber & Radisch, 2010: S. 339).

Betrachtet man nun die krisenhafte Situation der Pandemie, erscheint der Bedarf der Lehrkräfte an Fortbildungsformaten, die sie beim Umgang mit den neuen Herausforderungen wie dem Lernen auf Distanz, dem Hybrid- und Wechselunterricht sowie den strengen Hygienekonzepten unterstützen, hoch zu sein. Unsicherheiten bei der Nutzung der digitalen Medien im (fern-)unterrichtlichen Kontext, der gefühlte Verlust funktionierender Handlungsmuster sowie der eigenen unterrichtlichen Handlungsfähigkeit scheinen diesen Bedarf zusätzlich zu verstärken (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2021: S. 21).

Es erscheint sinnvoll und notwendig, dass Fortbildungssysteme auf diese Herausforderung reagieren, um Lehrkräften Wege aufzuzeigen, die eigene Handlungssicherheit – z. B. in den neuen Methoden des (Distanz-)Lernens – wiederzuerlangen und ihnen zudem die damit verbundenen theoretischen Grundlagen zu vermitteln. Dabei stehen Überlegungen, wie einerseits eine kurzfristige Wiedererlangung der unterrichtlichen Handlungsfähigkeit zum Beispiel über die Vermittlung digitaler Werkzeuge oder Impulse zur Gestaltung des Unterrichts innerhalb eines Hygienekonzeptrahmens und andererseits, wie langfristige Überzeugungen und Haltungen über die Krise hinaus etabliert werden können, im Raume (vgl. ebd.). Aber nicht nur die im Beruf stehenden Lehrkräfte zeigen sich verunsichert im Hinblick auf die neuen Herausforderungen der digitalen Unterrichtswelt, auch Studierende des Lehramts wie Lehramtsanwärter*innen benötigen hier Unterstützung (vgl. Senkbeil, Ihme, Schöber, 2021). Dazu soll im Folgenden zuerst ein kurzer Blick auf das Konzept der phasenverbindenden Lehrer*innenbildung geworfen werden, um daran anschließend beispielhaft zwei konkrete Umsetzungen vorzustellen: die Workshopreihe *Gemeinsam durch den Digitalisierungsdschungel* und den Workshop *Jede*r in seinem Quadrat*.

I.2 Warum und zu welchem Ende phasenverbindend angelegte Lehrkräftefortbildung?

Ganz grundlegend lässt sich die Lehrkräftebildung in drei Phasen gliedern (vgl. KMK, 2008/2019: S. 3 ff.), die jeweils mit unterschiedlichen Institutionen sowie inhaltlichen Schwerpunkten und Anforderungen verknüpft sind: Das ist das Studium als erste Phase, das an einer Universität oder einer Pädagogischen Hochschule absolviert wird. Hier liegt der Fokus auf dem Erwerb von grundlegenden Kompetenzen „hinsichtlich der *Fachwissenschaften*, ihrer *Erkenntnis- und Arbeitsmethoden* sowie der *fachdidaktischen Anforderungen*“ (KMK, 2008/2019: S. 3 [Hervorh. im Orig.]).

Die zweite Phase, der sogenannte Vorbereitungsdienst, wird von den Studienseminaren durchgeführt und konzentriert sich auf Kompetenzen, die stärker unterrichtspraktisch ausgerichtet sind und grundlegend auf den bereits im Studium erworbenen Fähigkeiten und Wissensbeständen aufbauen (vgl. ebd.: S. 3). Die dritte Phase der Lehrer*innenbildung ist im Vergleich zu den ersten beiden Phasen weniger stark an eine konkrete Institution gebunden und umfasst allgemein Fort- und Weiterbildung, die mit Berufseinstieg und Tätigkeit als Lehrkraft kontinuierlich wahrgenommen wird. Angebote für die dritte Phase der Lehrer*innenbildung werden durch Landesinstitute und diverse andere Anbieter gemacht. Das Feld ist hier insgesamt divers und eher unübersichtlich. Für das Beispiel Nordrhein-Westfalen wird das besonders deutlich in der *Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW – Stellungnahme der Expertengruppe*. Dort heißt es: „Die Vielfalt der Fortbildungsakteure mit oft unklaren, nicht-transparenten Rollen, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten begrenzen die Leistungsfähigkeit des Lehrerfortbildungssystems“ (MSB NRW, 2019: S. 6; vgl. auch Daschner & Hanisch, 2019).

Diese Phasierung der Lehrer*innenbildung orientiert sich also erst einmal an der chronologischen Abfolge im Laufe der Professionalitätsentwicklung, der unterschiedliche Bedarfe und Schwerpunktsetzungen zugeschrieben sind und die in unterschiedlichen Institutionen stattfinden. Die KMK weist allerdings darauf hin, dass es „[t]rotz dieser phasengebundenen Schwerpunktsetzungen“ notwendig ist, „die Anforderungen an die Lehrerbildung im *Zusammenhang*, d.h. *über den gesamten Qualifikationszeitraum hinweg* und bezogen auf die Erfordernisse der angestrebten kompetenten Berufsausübung“ zu betrachten (KMK, 2008/2019: S. 3 [Hervor. im Orig.]).

Die grundlegende Idee von phasenverbindender Lehrer*innenbildung¹ knüpft an diese Feststellung der KMK an, indem es – ganz im Wortsinne – unterschiedliche Phasen miteinander verbindet und so den Fokus auf verbindende Querschnittsthemen und -interessen zwischen den drei Phasen der Lehrkräftebildung legt. Phasenverbindende Lehrkräftebildung fördert so ein langfristig angelegtes „teacher empowerment“ (Altrichter, 2010: S. 17), indem es Lernen nicht als eine in sich abgeschlossene Ausbildungsphase begreift, sondern als lebenslangen Prozess. Bei phasenverbindender Fort- und Weiterbildung adressieren die Angebote folglich nicht ausschließlich Lehrkräfte, die sich bereits im

¹ Ein anderer Terminus ist der der phasenübergreifenden Lehrer*innenbildung. Oft werden beide Termini synonym verwendet. In Anknüpfung an das Workshopprogramm *BiConnected* verwenden wir in diesem Beitrag bewusst den Begriff der phasenverbindenden Lehrer*innenbildung. Vgl. dazu auch Kap. 1.3 dieses Beitrages.

Berufsleben befinden – also die sog. dritte Phase –, sondern es werden Settings geschaffen, in denen Lehrkräfte mit Studierenden und/oder Lehramtsanwärter*innen gemeinsam an spezifischen Themen lernen und arbeiten.

Warum und zu welchem Ende also phasenverbindende Fortbildung? Eine zentrale Chance, die aus gemeinsamen Lernsettings für Lehrkräfte, Lehramtsanwärter*innen und Studierende erwächst, ist die Möglichkeit zum Austausch ‚an einem Tisch‘. Die Akteur*innen begegnen sich in einem phasenverbindend angelegten Fortbildungsangebot als Lernende, die gemeinsam an einem konkreten Gegenstand arbeiten und zugleich von den unterschiedlichen Perspektiven, Wissens- und Erfahrungsständen profitieren können. Das ermöglicht es, einen Gegenstand im institutionenübergreifenden Austausch multiperspektivisch zu erschließen und so ggf. differenzierter wahrnehmen zu können. So kann es auch möglich werden, bestehendes Abgrenzungsverhalten zwischen den Akteur*innen der drei Phasen abzubauen.

1.3 Kooperation anbahnen und ermöglichen – Konzeptionelle Rahmung durch das Workshopprogramm *BiConnected* der Bielefeld School of Education

Das Workshopprogramm *BiConnected – Phasenverbindendes Lernen* der Bielefeld School of Education (Universität Bielefeld) bietet ein universitär verankertes Fortbildungsangebot, das an den Mehrwerten und Chancen von phasenverbindenden Settings anknüpft. Dazu wurde ein Konzept für ein entsprechendes Workshopprogramm entwickelt, das seit Herbst 2015 halbjährlich erscheint. Es adressiert sowohl Lehrkräfte an den Schulen als auch Studierende, Lehramtsanwärter*innen und weitere schulische Akteur*innen. In einem Programm werden jeweils ca. 30 bis 40 Einzelveranstaltungen und kleine Reihen in folgenden Themenschwerpunkten gebündelt:

- Schule der Vielfalt,
- Impulse für Schul- und Unterrichtsentwicklung,
- Fachliche Zugänge und fachdidaktische Perspektiven sowie
- Lehrer*innengesundheit.

Bewusst wird für *BiConnected* der Terminus der Phasenverbindung – und nicht beispielsweise der der phasenübergreifenden Lehrer*innenbildung – gewählt. Denn der Begriff der Phasenverbindung wird im Programm *BiConnected* als ein grundlegend emphatischer verstanden: Die Angebote sollen im besten Fall nicht lediglich Akteure nebeneinander versammeln, sondern sie institutionenverbindend ins Gespräch, in den Austausch und in die gemeinsame Arbeit bringen. So können zumindest punktuell kokonstruktive Kooperationsmöglichkeiten angestoßen werden (vgl. zu Kooperationsformen in der Lehrer*innenbildung: Gräsel et al., 2006: S. 209 ff.). Kooperation von Lehrkräften mit Studierenden und Lehramtsanwärter*innen in entsprechenden Fortbildungssettings ist ein kontinuierlicher Prozess, der aktiv initiiert, begleitet und gepflegt werden muss. Das Workshopprogramm *BiConnected* stellt dafür eine konzeptionelle und auch organisatorische Rahmung bereit. Der jeweilige Workshop bzw. das konkrete Angebot eröffnet Möglichkeiten zu konkreter Kooperation zwischen den Akteuren in unterschiedlichen Ausprägungen. Dabei

wird darauf geachtet, dass die angebotenen Themen mögliche Bedarfe der Teilnehmenden berücksichtigen und aktuelle Diskussionen wie schulische Herausforderungen Eingang in das Programm finden.² Mit Blick auf die Gestaltung des Programms im Herbst 2020 mussten also sowohl antizipierte Bedarfe, wie auch konkrete Überlegungen in der Umsetzung Berücksichtigung finden. Wie können Lehrkräfte also in der Bewältigung der neuen Herausforderungen unterstützt werden? Welche Besonderheiten haben sich durch die Erfordernisse der Pandemie-Schutzmaßnahmen ergeben? Und: Welche Chancen und Herausforderungen bietet die Umsetzung im virtuellen Raum für die unterschiedlichen Workshops des Programms *BiConnected*?

2. Phasenverbindend angelegte Workshopformate zwischen virtuellem und realem Raum – Vorstellung von zwei konkreten Beispielen

2.1 Corona – Notwendigkeit einer Ad-hoc-Umsetzung ins Digitale

Mit dem ersten Lockdown und den coronabedingten Schulschließungen im Frühjahr 2020 standen die Schulen vor der Herausforderung, dass ad hoc neue Unterrichtskonzepte für das Lernen in Distanz geschaffen werden mussten. Daraus ergeben sich nicht ausschließlich Herausforderungen, sondern ganz zentral auch gewichtige Möglichkeiten der Weiterentwicklung. So stellen Lipowsky und Rzejak fest:

Was die Weiterentwicklung der Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich der Digitalisierung angeht, birgt die gegenwärtige Situation möglicherweise sogar besonders günstige Bedingungen, da die aktuellen Erfordernisse und die intensive Auseinandersetzung von Lehrpersonen mit digitalen Medien die Bedeutung und das Potenzial digital gestützten Unterrichts deutlicher hervortreten lassen dürften als vor der Pandemie (Lipowsky & Rzejak, 2021: S. 17).

Forderte die KMK bereits 2017, dass Lehrkräfte im sinnvollen Einsatz digitaler Medien geschult werden müssten (vgl. KMK, 2017), so zeigte sich in dieser Situation, dass die bisherigen unterrichtlichen Handlungsfähigkeiten vieler Lehrkräfte nicht darauf ausgelegt waren, digitalen Distanzunterricht umzusetzen. Lernmanagementsysteme wurden innerhalb weniger Tage in Kollegien eingeführt, deren Lehrkräfte teils bisher kaum Berührungspunkte mit digitalen Medien innerhalb unterrichtlicher Settings hatten. Handlungsmuster und -optionen für den Unterricht auf Distanz fehlten den Lehrkräften. Dies stellte sie vor neue Herausforderungen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2021: S. 17).

Nicht nur für Schulen, auch für das Workshopprogramm *BiConnected*, das zuvor ausschließlich Präsenzveranstaltungen beinhaltete, wurde eine solche Ad-hoc-Umsetzung ins Digitale notwendig. Unter Berücksichtigung der Pandemie-Präventionsmaßnahmen

² Neben der Rezeption aktueller Forschungsergebnisse und gesellschaftlicher Diskurse durch die Gesamtprogrammverantwortlichen sowie im Dialog mit den forschenden Akteuren der Universität, die neue Workshopthemen anknüpfend an ihre Forschungsergebnisse einbringen, wird dies u. a. auch durch eine begleitende Evaluation ermittelt. Hierfür wird beispielsweise erfragt, zu welchen weiteren Themenschwerpunkten sich die Teilnehmenden Angebote wünschen.

und mit der Annahme, dass der Bedarf der Lehrkräfte nach Fortbildungen gleichbleibend und themenbezogen gegebenenfalls sogar ansteigend war, wird das Workshopprogramm seit September 2020 digital umgesetzt. Um den Workshopcharakter der Veranstaltungen beizubehalten, werden die Angebote in synchronen Videokonferenzen angeboten. Perspektivisch soll das Programm um asynchrone Bestandteile erweitert werden. Insgesamt liegt die Annahme zugrunde, dass entsprechende Formate die Chance bieten können, als pädagogischer Doppeldecker zu fungieren. Sie eröffnen so die Möglichkeit, dass bereits in und mit dem Workshop erste Handlungsalternativen für den Unterricht in Distanz, beziehungsweise im Rahmen eines Hygienekonzepts, aufgezeigt und erfahrbar gemacht werden können (vgl. Konzept des pädagogischen Doppeldeckers, Geissler, 1985). So könnten, laut Lipowsky und Rzejak, die eigene Erprobung und Erfahrung der digitalen Medien innerhalb eines Fortbildungssettings, z. B. mit Hilfe des Einsatzes der Videokonferenz, Hemmschwellen der eigenen Nutzung im Unterricht reduzieren (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2021: S. 23).

Im Folgenden werden zwei konkrete Umsetzungsbeispiele von phasenverbindend angelegten Workshopformaten vorgestellt, die sowohl inhaltlich als auch methodisch auf die Erfordernisse der Corona-Pandemie reagieren. Dabei wird ein Beispiel dargestellt, das sich mit der Ermöglichung von digitalen Lernprozessen in der Schule beschäftigt und so auf den ersten Blick direkt die Bedürfnisse der Lehrkräfte während der Corona-Pandemie adressiert und augenscheinlich ohne Verluste in ein digitales Format übertragen werden kann. Als zweites Beispiel wird ein Workshopformat erläutert, das ästhetische Prozesse durch zeitgenössischen Tanz anbahnen will und dadurch vielleicht erst einmal vor besonderen Herausforderungen steht, mit Blick auf einer Umsetzung im digitalen Raum. So werden durch die zwei ausgewählten Workshopangebote aus dem Programm *BiConnected* aus zwei sehr unterschiedlichen Perspektiven auf die Erfordernisse und auch Herausforderungen durch die Corona-Schutzmaßnahmen und einer daraus resultierenden Umsetzung im Digitalen geblickt, um so ein breites Spektrum an Umsetzungsmöglichkeiten vorzustellen und zu diskutieren.

2.2 Zum Beispiel: Digital digitalisieren – eine Workshopreihe zur Digitalisierung für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende

Die Pandemie kann als Katalysator der Digitalisierung in Schulen dienen. Jedoch bedarf es dafür – neben der technischen Ausstattung der Schulen – der Weiterentwicklung der Kompetenzen von Lehrkräften in Bezug auf digitales Lehren und Lernen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2021: S. 9). Dieser Überlegung entsprechend entstand die Workshopreihe *Gemeinsam durch den Digitalisierungs-Dschungel*, die bisher zweimal durchgeführt wurde, um bei der Umsetzung von digitalen Lerngelegenheiten in der Schule zu unterstützen.

In ihr rücken die Vermittlung grundlegender Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Werkzeugen, die systemunabhängig und kostenfrei zur Verfügung stehen und sowohl im (Notfall-)Fernunterricht wie auch in Präsenz eingesetzt werden können, in den Fokus. Zielgruppe der Workshops sind Lehrkräfte und Lehramtsanwärter*innen der Sekundar-

stufen I und II (ca. 75 %) und Studierende des weiterführenden Lehramts (ca. 25%).³ Anspruch der Reihe ist es, niedrigschwellig angelegt zu sein, um Personen aller Kompetenzstufen zu erreichen. So schildern Teilnehmende der Veranstaltungsreihe, dass digitale Endgeräte bislang im schulischen Kontext zwar genutzt, aber dabei die Varianz der Möglichkeiten wenig ausgeschöpft wurde. Diese individuellen Erfahrungen spiegeln sich ebenfalls in der Metaanalyse Waffners aus dem Jahr 2020 wider, in der 125 systematisch ermittelte Studien über den Zeitraum von neun Jahren bis Mai 2019 ausgewertet wurden. So stünden Lehrkräfte den digitalen Medien generell sehr offen gegenüber und nutzten diese auch im unterrichtlichen Kontext, jedoch beschränke sich die Verwendung auf die Bereiche Kommunikation und Präsentation. Der Nutzung des Internets, so die Studie, stünden viele Lehrpersonen eher kritisch gegenüber. Dies verschärfe sich zusätzlich, wenn es darum ginge, sich mit den sozialen Medien auseinanderzusetzen (vgl. Waffner, 2020: S. 69 ff.).

Die fünf 90-minütigen Termine können sowohl einzeln als auch als Reihe besucht werden, sodass Lehrkräfte, Lehramtsanwärter*innen und Studierende je nach Interesse und zeitlicher Kapazität auswählen können. In den fünf Workshopterminen werden folgende Schwerpunkte erarbeitet:

- Persönliche Lernnetzwerke und Grundlagen für den Start,
- Unterrichtliche Nutzung des Smartphones,
- Kollaboratives Arbeiten im digitalen Raum,
- Digitale Präsentationsmöglichkeiten und
- Lern- und Prüfungsmöglichkeiten in einer Kultur der Digitalität.

Hierfür werden zumeist Impulse zur didaktischen Nutzung exemplarischer digitaler Werkzeuge vorgestellt, um diese dann gemeinsam mit der Teilnehmendengruppe auszuprobieren und über deren unterrichtlichen Einsatz zu diskutieren. Laut einer Befragung von Lehrkräften während des ersten Lockdowns durch die Vodafone-Stiftung (2020) besteht der Bedarf nach „Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften zur Nutzung digitaler Lernformate und zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in der Pandemie-Zeit“ (Eickelmann & Drossel, 2020: S. 27). Unabhängig von dieser Notfallsituation wurden bereits zuvor zentrale Kompetenzen formuliert, die Lehrkräfte für den Unterricht in einer digitalen Welt benötigen und die ihnen in Fort- und Weiterbildung vermittelt werden sollen (vgl. Medienberatung NRW, 2020). Diese Erkenntnisse sowie direkt formulierte Wünsche der Teilnehmenden der ersten Durchführung im September 2020 bildeten die Grundlage der Reihenkonzeption. In der fortlaufenden Überarbeitung fanden zusätzliche Erkenntnisse wie der Handlungsleitfaden von Liposwki und Rzejak Eingang in die Planungen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2020). Angelehnt an Überlegungen Döbeli Honeggers, wurde zum

³ Die prozentuellen Werte ergeben sich aus den gemittelten Rückmeldungen der Teilnehmendenzahlen aller Termine.

Beispiel nach dem ersten Durchlauf ein fünfter Termin ergänzt, um Lehrkräften Wege aufzuzeigen, wie digitale Formate mittel- und langfristig ihren Weg in den Präsenzunterricht finden können (vgl. Döbeli Honegger, 2020). Die in den Workshops verankerten Good-Practice-Beispiele sollen eine didaktische Umsetzung im Sinne einer Bildung in der Kultur der Digitalität aufzeigen. So sollen, orientiert an Lipowsky und Rzejak, einerseits Lehrkräfte unterstützt werden, ihre unterrichtliche Handlungsfähigkeit in digitalen Settings wiederzuerlangen. Andererseits wird verdeutlicht, dass der bloße Einsatz digitaler Tools keinen lernförderlichen Unterricht ausmacht, sondern die „hierdurch ausgelösten Verarbeitungs- und Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler“, also die didaktische Einbettung der digitalen Möglichkeiten, unabhängig von Präsenz oder Distanz ist (Lipowsky & Rzejak, 2021: S. 21).

Die Sorge, dass in Fortbildungen informatische Fertigkeiten wie zum Beispiel Programmierkenntnisse sowie ein entsprechendes Vokabular vorausgesetzt sein könnten, schrecke oftmals vor der Teilnahme entsprechender Formate ab, so die Teilnehmenden der Reihe im direkten Gespräch innerhalb der Workshops. Dabei, so die Erfahrung der Fortbildnerin während des Workshopformats, ist es besonders gewinnbringend, wenn die teilnehmenden Lehrkräfte nicht nur ihre eigenen Kompetenzen erweitern, um mit digitalen Medien motivationsförderlichen Unterricht planen zu können, sondern wenn die eigene Motivation und das eigene Interesse an diesen neuen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung geweckt werden können. Deswegen „sollten digitale Tools aber auch im Rahmen von Fortbildungen – idealerweise im Sinne eines pädagogischen Doppeldeckers – eine bedeutende Rolle spielen.“ Denn das eigene Ausprobieren und die dabei gemachten Erfahrungen sowie die, mit den anderen Teilnehmenden geteilten, Herausforderungen, können dabei helfen, die Hemmschwellen, digitale Medien im Unterricht einzusetzen, zu senken und die eigene Motivation zu stärken (ebd.: S. 23). Neben inhaltlichen Aspekten steht hier also immer auch die Anbahnung einer veränderten Haltung gegenüber dem Einsatz digitaler Medien im unterrichtlichen Kontext im Fokus, da sonst die Gefahr bestehen könnte, dass diese Unterrichtsform alleinig der Situation der Pandemie geschuldet ist und die neu erworbenen Kompetenzen nicht auf den regulären Präsenzunterricht bezogen werden können. Vor dieser Gefahr warnt Döbeli Honegger und verdeutlicht, dass der aktuell angewandte Notfallfernunterricht oftmals nicht einer Bildung in einer Kultur der Digitalität entspricht (vgl. Döbeli Honegger, 2020); also der Bildung in einer Kultur, in der sich digitale Medien durch alle Lebensbereiche ziehen und diese dadurch grundlegend verändern (vgl. Stalder, 2016: S. 16 ff.). Es erscheint somit essenziell, dass Fortbildungen, die den Fokus auf die Vermittlung digitaler Kompetenzen für Lehrkräfte legen, zusätzlich die Perspektive der Lehrkräfte auf den zukünftigen Einsatz der digitalen Medien im (Präsenz-)Unterricht lenken. Neben der kurzfristigen Unterstützung in der Planung und Umsetzung digitaler Distanzformate ist ein zusätzliches Ziel ein erster Anstoß weiterer längerfristig angelegter Schulentwicklungsprozesse. Einen ersten Versuch unternimmt das hier vorgestellte Format innerhalb des fünften Termins zu neuen Lehr- und Prüfungsformaten in einer Kultur der Digitalität. Dieser Workshop beschäftigt sich zum einen damit,

dass Unterricht Veränderungen benötigt, damit er auf die veränderten kulturellen Bedingungen vorbereitet und Schüler*innen entsprechende Medienkompetenzen vermitteln kann. Zum anderen wird thematisiert, welche neuen Möglichkeiten digitale Medien konkret für die Unterrichtsgestaltung bieten können (vgl. Döbeli Honegger, 2017).

Die Workshopreihe wurde komplett online via Videokonferenz durchgeführt. Aus dieser digitalen Gestaltung ergeben sich für die phasenverbindende Workshopreihe *Gemeinsam durch den Digitalisierungs-Dschungel* weitere Herausforderungen sowie Chancen.

Die einzelnen Workshops liegen, wie bereits erläutert, über mehrere Wochen verteilt, um so zu gewährleisten, dass erste Impulse im eigenen Unterricht umgesetzt und gegebenenfalls auf dabei gemachte Erfahrungen in den folgenden Terminen rekurriert werden kann. Hierfür böte eine feste Teilnehmer*innengruppe eine zusätzliche Chance im Sinne der Etablierung einer Lerngemeinschaft (vgl. Fussangel et al., 2010: S. 339 f.). Der besonderen Bedeutung von persönlichen Lernnetzwerken und informellen Quellen wie entsprechende Gruppen in den sozialen Medien (z. B. das Twitterlehrerzimmer) kommt die Veranstaltung unterschiedlich nach. Zum einen wird diese inhaltlich während des ersten Termins thematisiert und Möglichkeiten der Etablierung eigener Netzwerke aufgezeigt. Zum anderen wird, durch gezielte Fragen in einer dem Workshop inhärenten Reflexionsphase, auf Peer Learning-Möglichkeiten verwiesen (vgl. Hirsch, 2021). Die Lehrkräfte werden dabei angehalten, sich über das Gelernte, Erfahrene und Ausprobierte in ihren jeweiligen Kollegien auszutauschen und sich intern untereinander zu vernetzen und so neben der formalen Fortbildung auf informelle Weiterbildungsmöglichkeiten zurückzugreifen. Eine große Chance der Phasenverbindung zeigt sich in der Veranstaltung in den unterschiedlichen Perspektiven der Teilnehmenden. So rekurrieren Studierende oftmals auf Erfahrungen, die sie im Rahmen digitaler universitärer Lehre gemacht haben. Sie fungieren so als Multiplikator*innen, da sie im Rahmen der universitären Lehrveranstaltungen vielfältige Berührungspunkte mit digitalen Medien im Lehrkontext gemacht haben und von diesen berichten können. Dabei ist ihre Perspektive oft stark an ihren Erfahrungen als Nutzer*innen orientiert, da sie die ausgearbeiteten Lerngelegenheiten zumeist wahrnehmen und nicht selbst gestalten. Da die Lehrkräfte aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit Lerngelegenheiten gestalten (müssen), können sie diese Perspektive einbringen. Dieser Austausch erweist sich innerhalb des Formats immer wieder als gewinnbringend.

Eine besondere Chance – aber auch Herausforderung – bietet der virtuelle Raum der Veranstaltung. Mussten in Präsenzveranstaltungen digitale Endgeräte zur Verfügung gestellt oder von den Teilnehmenden mitgebracht werden (was portable Geräte erfordert), sitzen sie jetzt während des Workshops direkt an dem Gerät, für das sie fortgebildet werden. So schafft es der virtuelle Raum, allen Teilnehmenden eine eigene ‚Spielwiese der Erprobung‘ zu bieten, auf der sie sich und ihre digitalen Fähigkeiten ausprobieren können, ohne dabei von anderen Personen beobachtet zu werden.

Dadurch bietet das Virtuelle einen Schutzraum für die Teilnehmenden, der mögliche eigene Herausforderungen oder auch erstes Scheitern bei den Umsetzungsversuchen zunächst verbirgt, bis man aktiv eine Frage in den geteilten Raum der virtuellen Videokonferenz stellt.

Eine Vielzahl der teilnehmenden Lehrkräfte nutzt aktiv die Phasen des Ausprobierens, wenn es zum Beispiel darum geht, wie mit Hilfe des Mindmap Tools *Flinga* kollaborative Ideen gesammelt und sortiert werden können. Dies verringert bereits während der Veranstaltung die Hemmschwelle der anschließenden Nutzung der vorgestellten digitalen Werkzeuge, da erste Herausforderungen im Laufe des Termins festgestellt und gemeinsam überwunden werden sowie zusätzlich erste Impulse für unterrichtliche Settings gesetzt werden. Gleichzeitig ergibt sich die Herausforderung, dass die Fortbildnerin die Bildschirme der anderen Personen nicht sieht und es so teilweise zu Missverständnissen kommt, die es in einem realen Raum nicht gäbe. So versuchen Teilnehmende beispielsweise auf dem geteilten Bildschirm zu arbeiten oder können aufgrund anderer Nutzeroberflächen der Systeme der Erläuterung nicht folgen. Gleichzeitig bieten diese Stolpersteine und die Kommunikation darüber Anhaltspunkte für Problematiken, die ebenfalls im Distanzunterricht mit Schüler*innen auftreten können.

Zusammenfassend betrachtet bietet die digital umgesetzte Workshopreihe *Gemeinsam durch den Digitalisierungs-Dschungel* den Teilnehmenden vielfältige Möglichkeiten, sich mit digitalen Werkzeugen und deren Einsatz in Lehr- und Lernsettings auseinanderzusetzen und diese zu reflektieren. Des Weiteren schafft es die Umsetzung im virtuellen Raum, dass ein direktes Ausprobieren innerhalb eines geschützten Rahmens stattfinden kann und so Hemmungen gegenüber der Anwendung verringert werden können. Dies bestätigen auch Antworten der Teilnehmenden aus der begleitenden Evaluation wie „[...] und [ich] konnte gut mit den eigenen Geräten arbeiten“ und „[ein Vorteil ist] direktes Ausprobieren der Online-Tools“ auf die Frage, welche Vorteile die Durchführung der Online-Workshops hatte. Zudem bietet die Reihe diverse Impulse zur Weiterentwicklung bestehender schulischer Konzepte im Sinne neuer Lernwege und zeigt auf, wie digitale Medien ergänzend zu analogem Präsenzunterricht angelegt werden können. So gaben zwischen 53% und 100% der Teilnehmenden an, dass sie neue Kenntnisse erworben hätten und zwischen 32% und 67%, dass sie Ideen und Impulse für die praktische Umsetzung im Unterricht, beziehungsweise auf Studierendenseite, Anregungen für ihr weiteres Studium bekommen hätten. Der sehr niedrige Wert von 32%, der aus den übrigen Ergebnissen stark heraussticht, ergibt sich vermutlich aus der Anlage des ersten Workshoptermins, in dem es stärker um die Anbahnung eines eigenen Lernprozesses als um die Umsetzung dieser in Unterricht und Studium geht. Eine Herausforderung, die bestehen bleibt, ist, dass innerhalb des virtuellen Workshops auf Umsetzungsoptionen in der Präsenz ausschließlich sprachlich rekurriert werden kann, diese aber nicht im Sinne eines pädagogischen Doppeldeckers aktiv erlebt, erprobt und umgesetzt werden können.

Hier kann nach der Pandemie der Bedarf bestehen, dass Fortbildungen in Präsenz diese Herausforderung aufgreifen und Lehrkräften Unterricht in einer Kultur der Digitalität erfahrbar machen.

Einen Nachteil sehen die Teilnehmenden in den fehlenden Möglichkeiten zum intensiven Austausch und in „Hemmnissen in der Kommunikation“, wobei damit gemeint sein könnte, dass das Mikrofon vor einer Wortmeldung aktiv eingeschaltet werden muss und diese zeitliche Verzögerung störend im Hinblick auf die Dynamik wahrgenommen werden könnte. Eine Person äußerte beispielweise auch, dass die anschließenden informellen Kommunikationsgelegenheiten wie ‚Flurgespräche‘, die sie noch aus den Präsenzworkshops kenne, fehlen würden.

Wie deutlich wurde, liegt es auf den ersten Blick nahe, den Anforderungen der Corona-Pandemie durch ein Workshopangebot zu begegnen, das Digitalisierungsprozesse des Unterrichts fokussiert. Hier war zuerst einmal zu erwarten, dass eine Umsetzung einer solchen Fortbildung im Digitalen unproblematisch möglich ist. Doch bei der in diesem Beitrag vorgestellten kritischen Reflexion der Anlage und Durchführung stellte sich heraus, dass es durchaus Schwierigkeiten gibt: Die zentralste Herausforderung scheint dabei zu sein, dass eine direkte Übertragung der in Distanz gemachten Erfahrungen auf den Präsenzunterricht schwer zu sein scheint.

Um diese ersten Ergebnisse zu Chancen und Herausforderungen im digitalen Raum, die sich aus der Vorstellung und Reflexion des Workshop-Konzeptes *Gemeinsam durch den Digitalisierungsdschungel* ergeben haben, weiter zu reflektieren und zu differenzieren, soll im Folgenden als zweites Beispiel für den Umgang von Fortbildungen mit zunehmenden – und durch die Corona-Situation sogar unumgänglichen – Digitalisierungsprozessen vorgestellt und diskutiert werden, das durch sein Thema – zeitgenössischer Tanz – auf den ersten Blick vor ganz anderen Herausforderungen und konzeptionellen Grundlegungen steht: *Jede*r in seinem Quadrat*. So soll durch die beiden gewählten Beispiele insgesamt das weite Spektrum thematisiert werden, in denen sich Fortbildungen im virtuellen Raum bewegen können.

2.3 Zum Beispiel: Virtuell tanzen? – Ästhetische Bildung vermitteln durch und für die Videokonferenz

Das Workshop-Angebot *Jede*r in seinem Quadrat – Abstandssensible tänzerische und körperpädagogische Gestaltungsmöglichkeiten im Klassenzimmer und auf dem Schulhof* ist ein gemeinsam mit der zeitgenössischen Tanzkünstlerin und -pädagogin Agnetha Jaunich entwickeltes Workshopkonzept, das als ein konkretes Angebot für die Erfordernisse der Einschränkungen durch die Pandemie-Situation entstanden ist. Bei der Konzeption stand die Frage im Vordergrund: Wie ist es möglich, ästhetische Bildung – insbesondere zeitgenössischen Tanz – zu erleben und zu vermitteln in Zeiten, in denen der räumliche Abstand zueinander so fundamental wichtig ist und Unterricht häufig über Videokonferenzen stattfindet? Da es sich bei dem Thema um ein Querschnittsthema handelt, das sowohl für Lehrkräfte und Lehramtsanwärter*innen in der Schule als auch für Studierende relevant ist, ist der Workshop phasenverbindend angelegt. Die Teilnehmenden des Workshops, der bisher zweimal im Rahmen des *BiConnected*-Workshopprogramms durchgeführt wurde, bestanden zu ca. 80% aus Lehrkräften und Lehramtsanwärter*innen und zu ca.

20% aus Studierenden. So konnte eine gute Durchmischung der Teilnehmenden stattfinden, die es ermöglicht, im Austausch miteinander von den unterschiedlichen Perspektiven auf das Thema ‚Möglichkeiten zur Vermittlung zeitgenössischen Tanzes im Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der Corona-Schutzmaßnahmen‘ zu profitieren.

Grundlegende Annahme der Workshopkonzeption ist, dass ästhetische Bildung, insbesondere durch Tanz und kreative Bewegungsarbeit, eine zentrale Bildungs- und Lerngelegenheit für Kinder und Jugendliche darstellt, die auch unter den besonderen Pandemie-Bedingungen möglich sein soll. Die Wirkung ästhetischer Bildung entfaltet sich insgesamt in vier verschiedenen Dimensionen (vgl. de Bruin, 2010; Rittelmeyer, 2010): auf der körperlichen, der emotionalen, der sozialen und der kognitiven Ebene. So kann kreative Bewegungsarbeit mit Schüler*innen dazu beitragen, sowohl körperliche Gesundheit und eine vertiefte Wahrnehmung des eigenen Körpers zu unterstützen als auch emotionale und kognitive Lernprozesse anzustoßen. Darüber hinaus eröffnet insbesondere das gemeinsame Tanzen soziale Lernfelder. Insgesamt fußt das auf der Annahme, dass Bildungsprozesse „ohne Beteiligung des Körpers, einschließlich seiner Sinne, nicht denkbar“ sind (Abraham, 2013: S. 17). Mit Abraham wird in der Workshop-Konzeption davon ausgegangen, „dass der Körper über Möglichkeiten des Aufbaus eines *praktischen Wissens* verfügt, das nicht nur als Bereicherung des abstrahierten Denkens angesehen werden kann, sondern als dessen unumgehbare *Fundierung* ernst genommen werden muss und das einer anderen Logik folgt als das theoretische Wissen“ (ebd.: S. 26 [Hervorh. im Orig.]). Durch Methodiken des zeitgenössischen Tanzes können Möglichkeiten der Ästhetischen Forschung in den Unterricht integriert werden. So ist das „Ästhetische der Ästhetischen Forschung [...] wesentlicher Bestandteil der Handlungs-, Entscheidungs- und Denkprozesse und hat damit Erkenntnisfunktion“ (Blohm & Heil, 2015: S. 6). Dabei geht es vordringlich um das aktive eigene Forschen der Schüler*innen und weniger um ein konkretes Ergebnis (vgl. ebd.).

Die Bedeutung von Leiblichkeit⁴ und der leiblichen Erfahrung für das Lernen in Form von Ästhetischer Forschung betrifft allerdings nicht nur die Schüler*innen, mit de-

⁴ Bei der Konzeption und theoretischen Fundierung des Workshops wird grundlegend leibphänomenologisch vorgegangen. Die Leibphänomenologie, auf die wir uns hier beziehen, beruht auf der Theorie von Maurice Merleau-Ponty und wurde von Bernhard Waldenfels weiterentwickelt. Merleau-Ponty formuliert einen programmatischen Satz, um die Grundidee der Leibphänomenologie zu transportieren: „Einen Leib haben bedeutet, gesehen werden (es bedeutet nicht nur das), es heißt, sichtbar sein“ (Merleau-Ponty 1986, S. 244). Daran knüpft Waldenfels an und schreibt dem Leib zwei wichtige Funktionen zu: Zum einen ist der Leib das zentrale „Medium unseres Bezuges zur Welt“ (Waldenfels 2000, S. 210). Zum anderen kann der Leib als „sichtbare[r] Ausdruck meiner selbst“ (ebd.) verstanden werden. Das bedeutet: Der Leib eröffnet uns überhaupt erst einen Zugang zu[r] Welt und macht uns zugleich wahrnehmbar für andere. Erst mittels des Leibes treten wir – ganz wörtlich – in der Welt und für andere in Erscheinung. Dieser grundlegende leibphänomenologische Ansatz ist bedeutsam auch in der phänomenologisch ausgerichteten Theater- und Tanzwis-

nen die Teilnehmenden der Workshopveranstaltung später tänzerische Prozesse umsetzen wollen, sondern ganz konkret auch die Teilnehmenden selbst in dem eigentlichen Workshop. Deshalb stand bei der methodischen Ausgestaltung des 2,5-stündigen Workshops, der als Online-Angebot via synchroner Videokonferenz durchgeführt wurde, zum einen im Mittelpunkt, dass die Teilnehmenden selbst intensiv ästhetische Erfahrungen in Bezug auf Tanz erleben und zum anderen die gemeinsame Reflexion darüber, wie sie diese für mögliche Lerngruppen adaptieren und vermitteln können. Damit fokussiert das Workshopkonzept einen ersten Zugang zum ‚Practice as Research‘ (vgl. Quinten & Schroeder, 2016).

Durch die phasenverbindende Anlage des Workshops konnten die Lehrkräfte und Lehramtsanwärter*innen in der Diskussion einzelne reale Lerngruppen in den Vordergrund stellen, mit denen sie arbeiten. Studierende konnten darüber reflektieren, an welchen Stellen sie die im Workshop gesammelten Perspektiven und theoretischen Zugänge weiter in ihr Studium und ihre spätere Arbeit als Lehrkraft integrieren können. Gemeinsam konnten sie so an Möglichkeiten der Umsetzung und Adaption der vorgestellten Übungen arbeiten. So gaben in der begleitenden formativen Evaluation 91% der Teilnehmenden an, die Zusammensetzung der Arbeitsgruppe als passend wahrgenommen und 100% der Teilnehmenden stimmten zu, ein angenehmes Arbeitsklima erlebt zu haben.

Der Online-Workshop *Jede*r in seinem Quadrat* ist also intensiv geprägt durch das eigene Ausprobieren. Denn die ästhetische Erfahrung ist immer eine sinnliche Erfahrung und ein aktiver leiblicher Prozess. Sinneserfahrung und Leiblichkeit sind untrennbar miteinander verbunden. Maurice Merleau-Ponty etwa spricht von einem Apriori des Leibes in Bezug auf die Sinnlichkeit (vgl. Merleau-Ponty, 1966: S. 239 ff.). Insbesondere der Tanz, der in dem Workshopangebot Gegenstand war, ist in spezifischer Weise geprägt von dieser Leiblichkeit. Die ästhetische Erfahrung durch und im Tanz konstituiert sich in der leiblichen Erfahrung – sowohl des (eigenen) Leibes als auch in einer leiblichen Ko-Präsenz (vgl. Fischer-Lichte, 2012: S. 54 ff.) mit anderen. Hierdurch wurde ein zentrales Spannungsfeld eröffnet, in dem sich der Workshop insbesondere durch seine Durchführung via Videokonferenz bewegt, die zumindest die leibliche Ko-Präsenz der Teilnehmenden – das miteinander und nebeneinander Ausprobieren und die Anwesenheit der anderen auch tatsächlich spüren – unmöglich macht. Für die Konzeption und künstlerische Gestaltung des Workshops war folgende Fragestellung leitend: Wie können die Implikationen und Spannungsfelder, die durch die fehlende leibliche Ko-Präsenz entstehen, produktiv für die künstlerische Arbeit genutzt werden? Dieser Ansatz soll im Folgenden auf Grundlage des Konzeptes der vier Strukturmomente ästhetischer Erfahrung von Ludwig Duncker, das die zentrale theoretische Fundierung der Workshop-Konzeption darstellt, vorgestellt und reflektiert werden.

senschaft und dient gedanklich als theoretische Begründung und Fundierung für das Konzept zu dem Workshop *Jede*r in seinem Quadrat* und die hier vorgenommene Vorstellung und Diskussion des Workshopansatzes.

Laut Duncker steht ein konkreter sinnlicher Eindruck als erster Strukturmoment am Anfang jeder ästhetischen Erfahrung. Dieser Sinneseindruck eröffnet einen Erfahrungsprozess dort, „wo etwas Widerständiges und Unerwartetes eintritt, dessen man mit Hilfe der Sinne gewahr wird“ (Duncker, 1999: S. 11). Dieser widerständige Sinneseindruck – der durchaus auch erst einmal als negativ empfunden werden kann – hält dazu an, innezuhalten und zu reflektieren: „Im ästhetischen Reiz und der Aufnahme überraschender Eindrücke wird die Verbindung zur Vorerfahrung durchbrochen, es entsteht eine Art Irritation, die Anlaß gibt für die Verarbeitung und Reflexion des Neuen“ (ebd.).

Beide Aspekte – die Bedeutung der Leiblichkeit für den Tanz und der Sinneseindruck des Widerständigen als Ausgangspunkt für die ästhetische Erfahrung – waren zentral in dem Workshop *Jede*r in seinem Quadrat*. Ein erster Irritationsmoment trat also dadurch auf, dass die Teilnehmenden sich zwar leiblich durch die konkreten tanz- und körperpädagogischen Übungen des Workshops erleben konnten, allerdings durch die Umsetzung als Videokonferenz keine leibliche Ko-Präsenz mit den anderen Teilnehmenden erfahren konnten. Stattdessen konnten sie sich ausschließlich gegenseitig visuell über das Videobild wahrnehmen. Beide Sinneseindrücke wurden in dem Workshop bewusst wahrgenommen. Duncker weist auf die besondere Bedeutung des Staunens in dieser ersten Phase der ästhetischen Erfahrung hin (vgl. ebd.: S. 12), die als Ausgangspunkt für die ästhetische Erfahrung nutzbar gemacht werden kann.

Insgesamt lag der inhaltliche Fokus auf der Vermittlung von Methoden, die sich in der Distanz – sowohl in der Distanz durch die Videokonferenzsituation des Workshops, als auch später in der räumlichen Distanz mit der Lerngruppe – umsetzen lassen. Dazu wurde schwerpunktmäßig mit einem Alltagsgegenstand gearbeitet, der sowohl in der Schule als auch bei einer Videokonferenz nahezu immer zugegen ist: ein Stuhl. Dieser Stuhl wurde im Rahmen des Workshops mit unterschiedlichen tänzerischen und bewegungspädagogischen Impulsen durch aktives Ausprobieren erkundet. Zuerst wurden unterschiedliche Bewegungsimpulse gemeinsam im Sitzen erprobt. In einer angeleiteten Improvisation haben die Teilnehmenden in individuellen Bewegungen erforscht: Welche Positionen kann ich einnehmen? Wie kann ich mich auf dem Stuhl bewegen? Welche Möglichkeiten bietet der Stuhl für unterschiedliche Haltungen? Daran anknüpfend wurde die Improvisation weitergeführt, indem die Teilnehmenden angehalten wurden, durch weiteres angeleitetes aktives Ausprobieren Möglichkeiten zu entdecken, welche tänzerischen Bewegungen beim Übergang vom Sitzen in den Stand entstehen.

Diese Improvisationsanleitungen ermöglichten einen weiteren zentralen Irritationsmoment: Die Teilnehmenden waren dazu angehalten, den Alltagsgegenstand Stuhl tänzerisch wahrzunehmen und so aus dem Alltagszusammenhang herauszulösen und in einen ästhetisch-künstlerischen Zusammenhang zu überführen.

Der zweite Strukturmoment ästhetischer Erfahrung nach Duncker ist die symbolische Verarbeitung. Die Sinneserfahrung wird also aktiv verarbeitet und reflektiert (vgl. ebd.: S. 12 ff.). Dies geschah im Workshop, indem die Teilnehmenden erst einmal jede*r

für sich nach eigenen individuellen Bewegungsumsetzungen der Impulse zum Stuhl suchten – die Teilnehmenden improvisierten also individuell unterschiedliche Bewegungsmöglichkeiten.

An diese aktiven Improvisationsübungen knüpfte der dritte Strukturmoment ästhetischer Erfahrung an: der Genuss. Denn die ästhetische Erfahrung „umfaßt einen komplexen Spannungsbogen, der vom ursprünglichen Staunen über eine genußvolle Identifikation, die Einnahme einer spielerischen Distanz zur Wirklichkeit bis hin zu Erkenntnis des Neuen reicht“ (ebd. S. 15). Die Teilnehmenden arbeiteten intensiv in ihren Tanzimprovisationen zum Stuhl und fanden sehr unterschiedliche individuelle Möglichkeiten der Bewegung. Zuletzt abstrahierten die Teilnehmenden noch einmal aktiv, indem sie den Stuhl in einer weiteren Improvisationsübung als ein fremdes Objekt erforschten. Dazu arbeiteten sie mit der Vorstellung: Wenn ich ein Alien wäre und nicht wüsste, was ein Stuhl ist und wofür man ihn braucht – wie würde ich mich diesem Objekt gegenüber verhalten?

Anknüpfend an die angeleiteten Improvisationen zum Stuhl im Sitzen und im Stand, die jede*r Teilnehmer*in für sich umgesetzt hat und die es ermöglichten, sich zwischen Staunen und Erkennen, zwischen Genuss und Distanz mit einem Alltagsgegenstand tänzerisch auseinanderzusetzen, wurde in einem nächsten methodischen Schritt in dem Workshop der vierte Strukturmoment ästhetischer Erfahrung (vgl. ebd. S.16 f.) anvisiert: das Schaffen eines kulturellen Ausdrucks nach Duncker. Dazu bildete das zuvor in den Improvisationsübungen entwickelte Bewegungsmaterial Grundlage für erste gemeinsame choreographische Arbeit. Im darauffolgenden Schritt wurde also aus Einzelbewegungen, die in den Improvisationen erarbeitet wurden, eine kleine Choreografie zusammengesetzt. Diese wurde dann gemeinsam vor dem Bildschirm ‚performed‘. So wurde es möglich, dass die Erfahrungen, die aus ersten Irritationsmomenten entstanden und dann symbolhaft verarbeitet und reflektiert wurden, schließlich „dort, wo Erfahrungen mitgeteilt werden, [...] Resultate der Verarbeitung in objektiv greifbarer Darstellung sichtbar [werden]“ (ebd. S. 16). Dadurch konnte in dem Workshop auch durch die Videokonferenz ein gemeinsamer performativer Raum (vgl. zur performativen, flüchtigen Räumlichkeit des Theaters: Fischer-Lichte, 2004: S. 188 ff.) entstehen. Denn es handelt sich bei der tänzerischen Choreografie-Miniatur zur Erkundung des Stuhls, die im Anschluss unter Beteiligung aller Teilnehmenden entwickelt wurde, um eine Telematische Internet Performance (vgl. Glesner, 2005: S. 108 f.), eine Untergruppe der sog. Distributed Performances. Dabei handelt es sich um Performances, „die bei definiertem Beginn und Ende der Aufführungen die physische Ko-Präsenz von Darstellern und Zuschauern durch den Einsatz von Telekommunikationstechnologien auflösen“ (Glesner, 2008: S. 479). So wurde der Irritationsmoment der fehlenden leiblichen Ko-Präsenz und der verfremdeten Perspektive auf den Alltagsgegenstand Stuhl aktiv wahrgenommen und in der gemeinsamen Telematischen Internet Performance-Miniatur künstlerisch verarbeitet, indem die Teilnehmenden nicht nur die Einzelbewegungen zu schlüssigen Bewegungsfolgen zusammengesetzt haben, sondern beispielsweise auch versucht haben, die besondere Ästhetik der Videokonferenz – das ‚Kachel an Kachel‘ – für die Choreographie nutzbar zu machen. So haben sie

unter anderem versucht, Bewegungen so anzulegen, dass es zu Wellenbewegungen zwischen den einzelnen Videobildern kommt.

Die Teilnehmenden konnten also durch die angeleiteten Improvisationsübungen und die daran anknüpfende gemeinsame Entwicklung einer kleinen Telematischen Internet Performance intensiv eigene ästhetische Erfahrungen machen. Diese entstanden in einem performativen Raum der Videokonferenz, der durch das gemeinsame theatrale Handeln geschaffen wurde. Aufbauend auf dem Erleben und der Reflexion der eigenen ästhetischen Erfahrungen entwickelten die Teilnehmenden unter Rückgriff auf die vier Strukturmomente ästhetischer Erfahrung nach Duncker eigene Ideen zur didaktischen Umsetzung mit ihren Lerngruppen, indem sie u. a. Einsatz- und Modifikationsmöglichkeiten der vorgestellten und erprobten Übungen für mögliche Lerngruppen verschiedenen Alters oder mit unterschiedlichen Erfahrungshorizonten erarbeitet haben.

Somit hatten die Teilnehmenden in dem Workshop – Lehrkräfte ebenso wie Studierende – die Gelegenheit, durch das aktive leibliche Arbeiten und Erfahren in Kombination mit phasenverbindend angelegten Austausch- und Reflexionsphasen erste Zugänge zu eigener künstlerischer Forschung zu finden. Künstlerische Forschung als Konzept birgt laut Abraham wichtige Chancen: „Durch die Nutzung des körperleiblichen Sensoriums ergeben sich – trotz der unaufhebbaren generellen Erkenntnisschranken – erhebliche Erkenntnisgewinne. Setzt der oder die Forschende das körperleibliche Sensorium differenziert und selbstreflexiv ein, so können Erkenntnisse gewonnen werden, die ontogenetisch wie symboltheoretisch *vor* der Sprache liegen“ (Abraham, 2016: S. 26 [Hervorh. im Orig.]; vgl. auch Klein, 2011).

Insgesamt schafft die tänzerische Arbeit mit dem Stuhl für die Teilnehmenden zuerst einmal einen vertrauten Ankerpunkt: Sie haben ein allgegenwärtiges Objekt, das sie durch die tänzerischen Improvisationen bewusst ästhetisch erkunden. Dadurch werden Momente des Staunens und Entdeckens, aber auch der Irritation möglich, die sich ebenfalls mit Lerngruppen umsetzen lassen. Ein großer Irritationsmoment trat auch durch das Fehlen von leiblicher Ko-Präsenz auf: Die im Workshop aus den Einzelbewegungen entstandene Choreografie wurde nicht gemeinsam in einem Raum, sondern allein vor der Kamera entwickelt und getanzt. Eine visuelle Ko-Präsenz konnte erst wieder auf dem Bildschirm wahrgenommen werden, auf dem die Einzelbilder nebeneinanderstehen. So entstand eine kleine Telematische Internet Performance.

Zusammenfassend betrachtet bildeten Ästhetische Erfahrungen in dem Workshop also – im Sinne eines didaktischen Doppeldeckers – zuerst den zentralen Gegenstand der methodischen Umsetzung des Workshops selbst, um darauf aufbauend mit den Teilnehmenden über Umsetzungsmöglichkeiten in ihren konkreten oder möglichen Lerngruppen zu reflektieren und das im Videokonferenzformat, also ohne tatsächliche leibliche Ko-Präsenz zwischen den Teilnehmenden. Insbesondere durch den räumlichen und leiblichen Abstand entstehen mannigfaltige Möglichkeiten zur Wahrnehmung von Irritationsmomenten. Didaktisch wurde das in dem Workshop dadurch unterstützt, dass mit dem Stuhl vordringlich mit einem Alltagsgegenstand gearbeitet wurde, der durch die tänzerischen Bewegungen als verfremdet wahrgenommen und so mit neuen Blickwinkeln erkundet

werden konnte – und der auch in der Arbeit mit Schüler*innengruppen sowohl im Klassenzimmer als auch in der Videokonferenz des Distanzunterrichts omnipräsent ist. Über diese Erfahrungen des Widerständigen wurden in dem Workshop nicht einfach hinweggegangen, sondern sie wurden bewusst wahrgenommen und benannt. So wurden Spannungsfelder erkannt und kreativ-künstlerisch nutzbar gemacht – der Anlass der ästhetischen Erfahrung entsteht also ganz fundamental aus der besonderen Situation des räumlichen und leiblichen Abstandes, in der sie angesiedelt ist. Diese wurden aktiv in der tänzerischen Bewegung verarbeitet. Denn ästhetische Erfahrungen, darauf weist Brandstätter hin, „sind in der Sinnlichkeit der Wahrnehmung verankert, drängen aber zu reflexiven Verarbeitung, ohne dabei den Bezug zur Körperlichkeit zu verlieren“ (Brandstätter, 2012/2013). Die begleitende Evaluation des Workshops spiegelt eine überwiegend positive Rückmeldung der Teilnehmenden zu dem Workshop *Jede*r in seinem Quadrat*. So stimmen 82% der Teilnehmenden der Weiterempfehlung des Workshops voll zu. Zudem gaben 82% der Teilnehmenden an, dass sie neue Kenntnisse durch den Workshop erworben haben und 64% stimmten voll zu, dass sie sich vertieft mit dem Themenspektrum auseinandersetzen konnten. Mit Blick auf die phasenverbindende Anlage ist noch interessant, dass sowohl alle Studierenden voll zugestimmt haben, dass sie Anregungen für ihr weiteres Studium erhalten haben als auch alle Lehrkräfte, dass sie Anregungen für die Umsetzung in der Schule sammeln konnten. Beiden Zielgruppen konnte durch die phasenverbindende Anlage also gleichermaßen Inspiration für ihre weitere Arbeit gegeben werden.

Deutlich wurde in den Rückmeldungen aber auch, dass die Durchführung als Videokonferenz als „teilweise ermüdend“ erlebt wurde und insbesondere das Fehlen von leiblicher Ko-Präsenz als misslich wahrgenommen wurde. So gab eine Person an, dass „[k]ein näheres Kennenlernen“ möglich war und eine andere, dass sie die tänzerische Arbeit „im Kontakt einfach lieber“ möge.

3. Fazit

Die Pandemie und ihre Auswirkungen stellten viele Systeme vor besondere Herausforderungen. Schulen wie Universitäten und deren Fortbildungssysteme standen vor bis dato unbekannten Anforderungen und mussten ad hoc neue Wege digitaler Formate konzipieren. Der vorliegende Beitrag beleuchtete den Umgang mit diesen Herausforderungen, indem er beispielhaft zwei konkrete Workshopformate vorstellte. Fokus der hier vorgestellten Formate lag zudem auf dem schulischen Umgang mit den Besonderheiten der Pandemie-Situation. So wurden hier mögliche Wege aufgezeigt, wie einerseits Unterricht in der Distanz digital umgesetzt werden kann und andererseits, wie ästhetische Bildung in Form von Tanz in Distanz ermöglicht werden kann. Der Beitrag zeigt die didaktischen Herangehensweisen sowie Chancen und Herausforderungen der digitalen Formate auf und erläutert anhand der konkreten Beispiele zwei individuelle Umgänge damit. Dabei zeigten sich auf den ersten Blick für das ausgewählte Beispiel *Gemeinsam durch den Digi-*

talisierungsdschungel erst einmal eher wenige Herausforderungen in der digitalen Umsetzung, wohingegen das Beispiel *Jede*r in seinem Quadrat* schon in seiner Anlage aufgrund der fehlenden leiblichen Ko-Präsenz große Herausforderungen vermuten ließ.

Bei einem vergleichenden Blick auf die Chancen und Herausforderungen, die die Vorstellung und Reflexion der zwei unterschiedlichen Workshopkonzeptionen ergeben haben, lässt sich insgesamt feststellen, dass es interessante Parallelen gibt, die erste Schlüsse für die Gestaltung von Workshopformaten zwischen digitalem und realem Raum ermöglichen können. Zudem ermöglicht die phasenverbindende Anlage beider Workshops, die Perspektiven auf Möglichkeiten und Herausforderungen von Digitalisierungsprozessen in der Schule und der Fortbildung aus einer Perspektive des lebenslangen Lernens zu vertiefen, indem die Teilnehmenden mit ihren unterschiedlichen Vorerfahrungen, Wissensständen und Arbeitsumständen gemeinsam an dem jeweiligen Gegenstand gearbeitet haben. Als Konsequenz auf die pandemische Lage entstanden, zeigen die zwei Durchgänge der digitalen Formate sowie die begleitende Evaluation, dass digitale Umsetzungsformen auch nach der Krise eine stärkere Berechtigung innerhalb des Fortbildungskontexts bekommen sollten. So finden sich in der Evaluation Hinweise darauf,⁵ dass insbesondere die leichtere Zugänglichkeit über die Videokonferenz für viele Teilnehmenden für die digitale Umsetzung spricht. Aber auch die neuen Erfahrungsräume, die im virtuellen Rahmen geschaffen werden, sollten nach der Krise näher betrachtet werden, um deren Möglichkeiten langfristig nutzbar zu machen. Hierfür wollte der Beitrag erste Hinweise und Impulse geben, die aus dem Spannungsfeld zweier völlig unterschiedlich gestalteter Workshopkonzepte entstanden sind. Gleichzeitig zeigte sich, dass andere Aspekte wie der Aufbau einer Beziehung unter Teilnehmenden wie zu Fortbildner*innen und ein intensiver Austausch innerhalb einer Videokonferenz nur bedingt funktionieren. Hier stellt sich in der weiteren Planung die Frage, inwiefern digitale Formate mit Präsenzveranstaltungen verknüpft werden können, um auf die unterschiedlichen Bedarfe der jeweiligen Thematik reagieren zu können. So könnten Workshops beispielsweise mit Flipped Learning Elementen vorbereitet werden, indem die theoretischen Impulse in die eigenständige Vorbereitung verlagert und die Präsenzveranstaltungen stärker für den gemeinsamen Austausch, Phasen des Ausprobierens und der Anwendung genutzt werden. Die Möglichkeit der niedrighschwelligigen Vernetzung der Teilnehmenden untereinander im digitalen Raum könnten zusätzliche Chancen des Peer Learnings und der Vernetzung über Schulgrenzen hinweg bieten. Insgesamt zeigt sich, dass gefundene Wege der digitalen Gestaltung auch nach der Pandemie weitergegangen werden sollten, da hier vielfältige Chancen zu finden sind.

⁵ Insgesamt nannten ein sehr großer Teil der Teilnehmenden der beiden Workshops die leichtere Zugänglichkeit, wegfallende Anfahrtswege und die bessere Vereinbarkeit mit Care-Aufgaben als Vorteile der Umsetzung als Online-Workshop im Vergleich zu Präsenzangeboten.

Literatur

- Abraham, Anke (2013). Wie viel Körper braucht die Bildung? Zum Schicksal von Leib und Seele in der Wissensgesellschaft. In Hildebrandt-Stramann, Reiner (Hg.), *Körper, Bewegung und Schule. Theorie, Forschung und Diskussion*. Immenhausen bei Kassel: Prolog, S.16-35.
- (2016). Künstlerisches Forschen in Wissenschaft und Bildung. Zur Anerkennung und Nutzung leiblich-sinnlicher Erkenntnispotenziale. In Quinten, Susanne & Schroedter, Stephanie (Hg.), *Tanzpraxis in der Forschung – Tanz als Forschungspraxis. Choreographie – Improvisation – Exploration*. Bielefeld: transcript, S. 19-36.
- Altrichter, Herbert (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In Müller, Florian; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred & Mayr, Johannes (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Waxmann: Münster. S. 17-34.
- Blohm, Manfred & Heil, Christine (2015). Was ist Ästhetische Forschung? In Leuschner, Christina & Knoke, Andreas (Hg.), *Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule*. 2. Auflage. München: Kopaed, S. 6-10.
- Brandstätter, Ursula (2013/2012). Ästhetische Erfahrung.
<<https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung>> (zuletzt aufgerufen am 12.11.2020)
- de Bruin, Andreas (2010). Wirkungsdimensionen des ästhetischen Mediums Tanz: Körper – Emotion – Kognition. In Burkhard, Helga & Walsdorf, Hanna (Hg.), *Tanz vermittelt – Tanz vermitteln. Jahrbuch der Gesellschaft für Tanzforschung*. Leipzig: Henschel, S. 45-57.
- Daschner, Peter & Hanisch, Rolf (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Daschner, Peter (2004). Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hg.), *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 290-301.
- Döbeli Honegger, Beat (2017), *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. 2. Auflage. Bern: hep Verlag ag.
- (2020). Warum sich der Notfallfernunterricht nicht als Diskussionsgrundlage eignet.
<<https://beat.doebe.li/publications/2020-beat-doebeli-honegger-warum-sich-der-notfallfernunterricht-nicht-als-diskussionsgrundlage-eignet.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 12.11.2021)
- Duncker, Ludwig (1999). Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis. In Neuß, Norbert (Hg.), *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Abt. Verlag, S. 9-19.
- Eickelmann, B. & Drossel, K. (2020). *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone-Stiftung Deutschland.

- Fischer-Lichte, Erika (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- (2012): *Performativität. Eine Einführung*. 2., unveränderte Auflage. Bielefeld: transcript.
- Fussangel, Kathrin; Rürup, Matthias & Gräsel, Cornelia (2010). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In Altrichter, Herbert & Merki, Katharina Maag (Hg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 327-354.
- Geissler, Karlheinz A. (1985). *Lernen in Seminargruppen. Studienkreis 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Glesner, Julia (2005). *Theater und Internet. Zum Verhältnis von Kultur und Technologie im Übergang zum 21. Jahrhundert*. Bielefeld: transcript.
- (2008). Theater in der Ambivalenz zum Technischen – Anthropologische Dimensionen von Internet Performances. In Schoenmakers, Henri; Bläske, Stefan; Kirchmann, Kay & Ruchatz, Jens (Hg.), *Theater und Medien. Grundlagen – Analysen – Perspektiven. Eine Bestandsaufnahme*. Bielefeld: transcript, S. 479-490.
- Göb, Nadine (2017). Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? In *DDS – Die Deutsche Schule* 109. (1), Waxmann, S. 9-27.
- Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin & Pröbstel, Christian (2006). Die Anregung von Lehrkräften zur Kooperation – eine Aufgabe für Sisyphos? In *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), S. 205-219.
- Hirsch, Nele (2020). Verzahnung zwischen klassischen (online) – Fortbildungen und peer to peer-Lernen. <https://ebildungslabor.de/blog/p2pverzahnung/?utm_campaign=EduMail%20f%C3%BCr%20zeitgem%C3%A4%C3%9F%20Bildung&utm_medium=email&utm_source=Revue%20newsletter> (zuletzt aufgerufen am 12.11.2021)
- Huber, Stephan & Radisch, Falk (2010). Wirksamkeit von Lehrerfort- und weiterbildung. Ansätze und Überlegungen für ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation. In Böttcher, Wolfgang; Dicke, Jan Nikolas & Högbe, Nina (Hg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft*. Münster: Waxmann. S.337-354.
- Klein, Julian (2011). Was ist künstlerische Forschung? <<https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/7501/klein.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 12.11.2021)
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. <<https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>> (zuletzt aufgerufen am 12.11.2021)
- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In *Bildung und Erziehung* 70 (4), S. 379-399.

- ___ (2021). In Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Doi:10.11586/2020080.
- Medienberatung NRW (2020). *Orientierungsrahmen für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung in NRW*, 1. Auflage 2020.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW – Stellungnahme der Expertengruppe. <https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Expertenbericht_Lehrerfortbildung.pdf> (zuletzt aufgerufen am 12.11.2021)
- Quinten, Susanne & Schroedter, Stephanie (2016). *Tanzpraxis in der Forschung – Tanz als Forschungspraxis. Choreographie – Improvisation – Exploration*. Bielefeld: transcript.
- Rittelmeyer, Christian (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena.
- Senkbeil, Martin; Ihme, Jan Marten & Schöber, Christian (2021). Schulische Medienkompetenzförderung in einer digitalen Welt: Über welche digitalen Kompetenzen verfügen angehende Lehrkräfte? In *Psychologie in Erziehung und Unterricht*(1). <<http://dx.doi.org/10.2378/peu2020.art12d>>
- Stalder, Felix (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019). <https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf> (zuletzt aufgerufen am 12.11.2021)
- Waffner, Bettina (2020). Unterrichtspraktiken, Erfahrungen und Einstellungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien in der Schule. In Wilmers, Annika; Anda, Carolin; Keller, Carolin & Rittberger, Marc (Hg.), *Digitalisierung in der Bildung. Band 1. Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*. Münster: Waxmann, S. 57-102.
- Waldenfels, Bernhard (2000). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Über die Autorinnen

Anne Trapp arbeitet als abgeordnete Lehrkraft im Arbeitsbereich „Konzeption und Management Praxisstudien“ der Bielefeld School of Education an der Universität Bielefeld. Neben Ihrer Tätigkeit im Rahmen der Praxisstudien, ist sie an diversen Digitalisierungsprojekten im Bereich der Lehrer*innenbildung beteiligt und gibt Workshops zu Lehr-Lernsettings in der Kultur der Digitalität im Rahmen des phasenverbindenden Programms *BiConnected*. Seit Oktober 2021 koordiniert sie im Projekt *BiLinked* die phasenverbindende Community of Practice - Digital Learning Lab - inklusionssensible Lehrer*innenbildung.

Korrespondenzadresse: anne.trapp@uni-bielefeld.de

Dr.' Saskia Schicht ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Bielefeld School of Education der Universität Bielefeld tätig. Dort ist sie im Arbeitsbereich *BiConnected – Phasenverbindendes Lernen* u. a. für die inhaltliche Konzeption eines halbjährlich erscheinenden Workshopprogramms für Lehrkräfte und Studierende verantwortlich. Sie beschäftigt sich mit phasenverbindend angelegten Lernsettings insbesondere im Bereich der Lehrkräftefortbildung und Kooperationsprozessen. Darüber hinaus arbeitet Saskia Schicht an der Implementation von Ästhetiken und Methoden des zeitgenössischen Theaters und Tanzes in den Unterricht und gestaltet phasenverbindende Workshops zu entsprechenden Themenfeldern. Sie studierte Literaturwissenschaft und Philosophie an der Universität Bielefeld und promovierte zum epischen Theater Bertolt Brechts. Korrespondenzadresse: saskia.schicht@uni-bielefeld.de