

„Wissensbefruchtung durch Praxiserfahrung“?

Eine qualitative Studie zur Unterrichtsplanung und -auswertung von Studierenden im Fachpraktikum Sport

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Ausbildungsteil, in dem die Studierenden selbst gefordert sind, (Sport) zu unterrichten, nämlich mit den lehramtstypischen „schulpraktischen Studien“ bzw. „Fachpraktika“. Im Mittelpunkt stehen Untersuchungsergebnisse einer qualitativen Studie, die sich mit der Frage beschäftigt, wie und unter welcher Perspektive Studierende in der Schulpraxis ihre Sportunterrichtsversuche planen und auswerten und welches (didaktische) Wissen für Studierende bei Planungs- und Auswertungsprozessen (von handlungs)orientierender Relevanz sind. Es zeigt sich, dass die in den Praktikumsverordnungen verankerte Zielsetzung, dass sich ‚theoretisches Wissen und Erfahrungswissen in der Person des Studierenden gegenseitig befruchten‘, kaum eingelöst wird. Die Befunde verweisen vielmehr darauf, dass vorrangig sportpraktisches und lebensgeschichtlich verankertes Erfahrungswissen für die Planung von Unterricht bedeutsam ist, theoretisches bzw. didaktisches Wissen in der Tendenz nachträglich und funktional zur Rationalisierung des Unterrichts herangezogen wird. Unterrichtliche Erfahrungen werden wiederum nicht im Zusammenhang von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Methodik reflektiert, sondern vielfach an dem Verhalten von Schüler/inne/n, eigenen Fähigkeiten oder schlicht am ‚geeigneten oder ungeeigneten Inhalt‘ ursächlich festgemacht. Neues Wissen speist sich in diesem Sinne durch den Abgleich zwischen Erwartetem und Eingetretenem und berührt kaum tiefere didaktische Bedeutungsschichten.

Schlagwörter: Fachpraktikum; Unterrichtsplanung; Unterrichtsauswertung; Sportunterricht; Erfahrungswissen

How do Students Learn to Teach? A Qualitative Field Study of Students Planning and Evaluating their own Teaching

This article concentrates on one part of university education – so called “Schulpraktische Prüfungen” respectively “Fachpraktikum” – in which students teach physical education as part of their teacher studies. The focus is on the findings of the qualitative empirical research which dealt with the question how students do the planning and evaluation of physical education lessons in internship. Furthermore the research explores which (didactical) knowledge is relevant for students in the process of planning and evaluating. The results show that the objective of combining the students’ practical and theoretical knowledge which is defined in the training regulations, has hardly been achieved. In fact they indicate that primarily practical sporting contents and knowledge based on personal experience are of great importance and that the theoretical and didactic skills are often used afterwards and functionally in order to rationalize the teaching content. On the other hand, experiences gained in the context of teaching are not reflected in connection with scientific discipline, didactic and method, instead they are considered to be the reason for pupil’s behavior or otherwise for one’s own ability and for the appropriate content. Recent knowledge composes to this effect through the comparison of what was expected and what happened in fact without minding any didactical meaning.

Keywords: internship; planning of lessons; evaluation of lessons; physical education; practical knowledge

1. Das Fachpraktikum: Ansprüche und Nachweise

Schulpraktische Studien und Fachpraktika sind in der Regel verpflichtender Bestandteil lehramtsbezogener Studiengänge. Fragen des Zusammenhangs von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Methodik, so heißt es z.B. in der ‚Praktikumsordnung‘ der Universität Osnabrück, sollen hier aufgrund eigener Erfahrungen verdeutlicht und für das weitere Studium fruchtbar gemacht werden (Merkblatt Fachpraktika der Universität Osnabrück 2010: 2ff.). Die Studierenden sollen im Rahmen dieses Studienangebots einen vertieften Einblick in den Fachunterricht gewinnen, indem sie gefordert werden, eigene Unterrichtsversuche zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Von den Studierenden wird also noch keine unterrichtliche Kompetenz erwartet, denn das hieße, sie in der ersten Ausbildungsphase verkürzt berufsbezogen auszubilden. Der Fokus dieses Ausbildungsteils liegt vielmehr auf dem didaktischen Erproben, Erfahren und Reflektieren. Bräutigam und Brettschneider formulieren es in Bezug auf das Fach Sport wie folgt: „Die Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis wird zum Live-Erlebnis. Praxisbezug wird auf zweifache Weise realisiert: einmal als Verknüpfung von Sportwissenschaft(theorie) und Sportpraxis und zum zweiten durch die Anwendung von universitärem Lehrwissen in der Berufspraxis“ (1995: 89).

Im Allgemeinen stehen Studierende diesem Ausbildungsteil äußerst positiv gegenüber. Er entspricht ihren Forderungen nach mehr Praxisnähe im Studium und stellt in der Regel eine willkommene Abwechslung zu den sonst – ihres Erachtens – eher ‚theorielastigen‘ universitären Angeboten dar. Auch vonseiten der an den Hochschulen Lehrenden wird den Schulpraktika hoher Wert zugesprochen – allerdings wird er aus organisationstechnischen Gründen tendenziell eher stiefmütterlich behandelt: Die Unterrichtsbesuche sind aufgrund von Mehrfachbetreuungen nicht kontinuierlich, für intensive Auswertungsgespräche fehlt zumeist die Zeit. So beschränken sich Lehrende in der Betreuungsphase oft auf das, was im Kontext des „Nachweises über eine erfolgreiche Durchführung des Fachpraktikums“ offiziell gefordert wird, nämlich auf einen Unterrichtsbesuch, bei dem die Studierenden aufgefordert werden, ihre Stundenentwürfe zu erläutern und den gehaltenen Unterricht zu reflektieren.

Alles in allem erhalten die Lehrenden an der Universität also nur einen oberflächlichen Eindruck davon, wie Studierende in diesem räumlich ausgelagerten Ausbildungsteil agieren. Die Erläuterungen der Studierenden zu ihren Stundenentwürfen und dem gehaltenen Unterricht werden kurz reflektiert, verblassen jedoch recht schnell im Gedächtnis der Dozent/inn/en; konkret bleiben die Praktikumsberichte, die jedoch weniger eine Auseinandersetzung der Studierenden mit ihren Erfahrungen darstellen, sondern vielmehr das Bemühen, von außen gesetzten oder antizipierten Ansprüchen gerecht zu werden. In diesem Sinne zeugen sie oft mehr vom rezipierten Wissen aus der didaktischen Fachliteratur als von neuem Erfahrungswissen. So werden Unterrichtsentwürfe oft im Sinne einer Feiertagsdidaktik nachgebessert, im Bemühen, den Unterricht gegenüber dem Betreuer oder der Betreuerin nachträglich zu qualifizieren. Persönliche Erfahrungen werden formalsprachlich entsubjektiviert und sind im Hinblick auf die konkrete

Relevanz für die Person kaum mehr auszumachen. So heißt es in Praktikumsberichten z.B. nicht „Die Schüler nervten!“, was Studierende nicht selten nach ihren Unterrichtsversuchen spontan äußern, sondern die ursprünglichen Eindrücke finden sich allenfalls in dem Kapitel ‚Bild der Lerngruppe‘ wieder, wenn es heißt: „Viele Schüler fielen durch eine hohe motorische Unruhe auf.“

2. Die Studie

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass eine betreuende Lehrkraft nur einen unsystematischen Einblick erhält, was bei den Studierenden im Kontext der Unterrichtsvorbereitung und der Reflexion des gehaltenen Unterrichts von Relevanz ist, wurden im Rahmen der im Folgenden skizzierten Studie im Praktikum ablaufende Planungs- und Auswertungsprozesse näher untersucht. Ziel war es, anlässlich der studentischen Erläuterungen zu ihren Stundenentwürfen im Fach Sport zu rekonstruieren, welche Planungshandlungen dem Unterricht vorangingen, und zu analysieren, welche Rolle didaktisches Wissen bei diesen Vorbereitungsprozessen spielt. Ferner wurden die *Auswertungsprozesse* der Studierenden daraufhin untersucht, welche Perspektive die Studierenden an ihren Unterricht anlegen und was für sie im unterrichtlichen Handlungsvollzug von (didaktischer) Bedeutung ist.

Die Untersuchung, die qualitativ angelegt war (Kelle 1994, Flick 1995, Breuer 1996), fand im Zeitraum zwischen 1999 und 2010 statt. Jährlich und an verschiedenen universitären Standorten wurden ca. acht Sportstudierende, die sich im Fachpraktikum befanden und von unterschiedlichen Personen vorbereitet und betreut wurden, auf der Basis einfach strukturierter Leitfaden-Interviews interviewt. Die Praktikant/inn/en wurden durch einen offenen Gesprächsimpuls aufgefordert darzulegen, wie sie bei der Planung der jeweiligen Unterrichtsstunde Sport chronologisch vorgegangen sind, und gebeten, ihren Stundenentwurf im Hinblick auf den didaktischen Zusammenhang zu erläutern. Im Anschluss an den gehaltenen Unterricht sollten die Studierenden eine Einschätzung des Unterrichts vornehmen.¹ Während der Ausführungen wurde weitgehend auf Interventionen von Interviewerseite verzichtet; Nachfragen orientierten sich ausschließlich an der Gesprächslogik der Studierenden. Die Interviews wurden aufgezeichnet.

Die Auswertung der Interviews erfolgte unter der theoretischen Perspektive, dass es sich bei den Erläuterungen der Studierenden um die argumentative Aufbereitung der geplanten oder vollzogenen Handlungen im Kontext von Sportunterricht handelt. Dabei wurde berücksichtigt, dass die Studierenden die Interviewsituation ggf. auch als ein Setting interpretierten, in dem sie sich für ihre geplanten oder vollzogenen Handlungen rechtfertigen mussten, insofern es sich bei den Interviewer/inne/n um Sportpädagog/inn/en handelte.

1 Die Gesprächsaufforderung erfolgte durch Impulse, wie zum Beispiel: „Wie bewerten Sie den Unterricht?“ – „Was war für Sie bedeutsam?“ – „Was sind Ihres Erachtens die Ursachen für das Gelingen von Unterrichtssequenzen oder für Probleme?“ etc.

Rechtfertigungen können wissenssoziologisch als auch sprechakttheoretisch als Rationalisierungsbemühungen bezeichnet werden (Berger/Luckmann 1993: 171, Wagner 1994: 252ff.). Die Person ist bemüht, die zurückliegenden Ereignisse oder geplanten Handlungen im Kontext der Gesprächssituation und im Hinblick auf als gültig interpretierte Bezugsrahmen zu plausibilisieren. In diesem Sinne sind nachträgliche Rationalisierungen bzw. Selbstrechtfertigungen für den gesetzten Zweck der Untersuchung nicht als problematisch zu werten, sondern vielmehr von produktiver Bedeutung für den Untersuchungsverlauf, insofern sie „genau den Bestand an Wissen, der als Grundlage für Handlungsbegründungen zur Verfügung steht (aktualisieren). Rechtfertigungen rekurrieren auf den Bereich impliziten Wissens, den sie bei der Konstruktion von Schlussfolgerungen in Anspruch nehmen, ohne diese Prämissen selbst explizieren zu müssen“ (Radtke 1996: 117). Vor diesem Hintergrund können die Aussagen der Studierenden auch als (nachträgliche) verbale Einbettung der (geplanten oder vollzogenen) Handlungen in subjektiv relevante und als berufsspezifisch für gültig erachtete Bezugsrahmen gewertet werden (Radtke 1996: 117f.).

Die Auswertung der Daten erfolgte zunächst Fall für Fall. Jedes Interview wurde im Satz-für-Satz-Verfahren darauf untersucht, welche Planungshandlungen den Stundenentwürfen zugrunde liegen, was im Unterrichtsverlauf für die Studierenden relevant ist bzw. welche Erfahrungen für sie von Bedeutung sind und auf welches Wissen die Studierenden bei ihren Erläuterungen zurückgreifen. In diesem Sinne wurden die Interviews systematisch nach deskriptiven, teleologischen oder moralischen Hinweisen, Zuschreibungs- und Erklärungsmustern, theoretischen Wissensmustern ‚abgesucht‘ und unter Berücksichtigung der verbalen Hinweise auf biographische, lebensweltliche, institutionelle oder gesellschaftliche Kontextbedingungen interpretiert (Soeffner 1989: 193ff., Soeffner/Hitzler 1994, Heeg 1996: 177ff.), um – themenspezifisch – die von den Studierenden als relevant erachteten Bezugsrahmen zu analysieren. Bei der Interpretation der Aussagen wurden sprechakttheoretische Ansätze mitberücksichtigt (u.a. Wunderlich 1976, 1979). Die Herausarbeitung typischer Strukturen vollzog sich mittels vergleichender Analysen der Daten (Glaser/Strauss 1993: 96ff., Breuer 2009).

Bei der nun folgenden Präsentation der Ergebnisse zu den Stundenplanungen und -auswertungen handelt es sich um eine Zusammenfassung der zentralen Befunde in ihren charakteristischen Merkmalen. Es versteht sich zwar von selbst, dass sich die Interviews mit den Studierenden stets individuell unterscheiden. In ihrem Kern bzw. auf der hier angestrebten Abstraktionsebene verweisen die Begründungen der Studierenden für ihre Planungshandlungen, ihre nachträglichen Rationalisierungen, Selbstrechtfertigungen etc. aber in der Regel auf ähnliche Bezugsrahmen. Diese homologen Strukturen stehen bei der Ergebnispräsentation im Mittelpunkt; auf Variationen im Rahmen des als typisch Herausgearbeiteten wird in diesem Rahmen nicht eingegangen.²

2 Zur Illustration werden Zitate aus dem Interview mit einer Studentin, die den Unterricht in einer 5. Klasse plante und auswertete, regelmäßig an exponierter Stelle aufgeführt. Zitate, die im Fließtext angeführt werden, stammen aus verschiedenen Interviews.

3. Stundenplanungen – oder: Die zeitliche Organisation der Sache

Die Erläuterungen der Studierenden zu den Stundenentwürfen verdeutlichen insbesondere eines: Stundenentwürfe sind weder – wie in vielen Studienordnungen veranschlagt – das Resultat einer komplexen Integrations- bzw. Transformationsleistung von im Studium erworbenen wissenschaftlichen Kenntnissen, noch handelt es sich bei der Unterrichtsplanung um eine Auseinandersetzung mit Zielen, Unterrichtsmethoden, Inhalten und Schülervoraussetzungen. Sportdidaktische Überlegungen erhalten vielmehr etwas Nachgeordnetes; sportpädagogisches Wissen wird allenfalls fragmentiert und pragmatisch funktional eingesetzt.

Die Stundenentwürfe sind im Großen und Ganzen das Resultat individueller Suchbewegungen, die von der Frage geleitet werden: „Was kann ich mit den Schülern machen?“ Die Herausforderung bei der Unterrichtsvorbereitung besteht aus Sicht der Studierenden in erster Linie darin, ein geeignetes Thema zu finden, mit dem sie selbst vertraut sind und von dem sie glauben, dass es zu der zu unterrichtenden Altersgruppe „einigermaßen“ passt. In zweiter Linie geht es darum, eine äußerliche Rahmung zu finden, also die gefundenen Inhalte in eine sinnvolle Abfolge zu bringen und zeitlich einzuteilen. Handlungsorientierend ist hier die Frage: „Was mache ich wann wie lange?“ Schließlich geht es um Fragen der Organisation wie z.B. ‚welche Geräte werden gebraucht‘, ‚wann sollen die Schüler/innen zusammengerufen werden‘ etc.³

Als wichtiger Bezugspunkt bei der Themensuche fungieren eigene Erfahrungen im Kontext von Sport(unterricht). Das, was man selbst im Sportunterricht, im Vereinssport oder im Rahmen der *fachpraktischen* Ausbildung im Sportstudium erlebt hat und für bedeutsam erachtet, wird handlungsorientierend bei der Gestaltung des Unterrichtsentwurfs. Man vergegenwärtigt sich zurückliegende Stundenbilder, schaut in alten Aufzeichnungen nach, sucht in der Literatur oder im Internet nach interessanten Praxisanregungen, die an Bekanntes anknüpfen oder eigene Ideen anreichern bzw. absichern. In enger Anlehnung an bereits bestehende Stundenmodelle wird dann linear ein Stundenentwurf angefertigt.

„Ich habe lange nach einem Thema gesucht. ... Letztendlich kam ich zu dem Thema Vertrauensspiele. Ich hatte selbst schon viele gute Erfahrungen damit gemacht ... Ich hatte einige fertige Stundenentwürfe vor mir liegen. ... Und dann hatte ich so ‘ne Mischung gewählt ... was also so zueinander passte und auch dass es so vom Einfachen zum Schweren ging. Ja und wie lange ich für die einzelnen Sachen so brauche.“

Eine Auseinandersetzung mit fachlich spezifischen Intentionen, methodischen Arrangements etc. findet im Vorfeld also nicht statt, da diese – aus Sicht der Studierenden – den ausgewählten Angeboten sozusagen implizit sind. Der didaktische Implikationszusammenhang erweist sich hier also als eine unter der Dominanz der Sache bereits entschiedene Konstellation (Lange 1984: 91).

³ Vgl. hierzu auch die (bereits etwas älteren) Befunde von Crum (1982); Lange (1984) und Bräutigam (1986).

Insofern werden auch die Zielsetzungen der einzelnen Angebote bei den Erläuterungen des Entwurfs nicht im Zusammenhang der geplanten Handlungsschritte bzw. mit Bezug auf die Schüler/innen transparent gemacht, sondern durch den Verweis auf das ,Bestehen des Praxisangebots‘ (*„Das stand so in der Literatur“*; *„Das habe ich im Sportkurs kennengelernt“*) oder mit dem Hinweis auf vermeintlich kollektive Selbstverständlichkeiten (*„das macht man ja so“*) plausibilisiert. So erweist sich beispielsweise der erste inhaltliche Programmpunkt der o.g. Studentin (*„Am Anfang mach‘ ich als Aufwärmen Rundenlaufen“*) als ein verinnerlichtes Ritual der Stundeneröffnung, das sich von der konkreten Relevanz ihres Ursprungs abgelöst hat; nicht aber, wie die Studentin suggeriert, als plausibles oder gar notwendiges Angebot (insofern *„Rundenlaufen“* kaum als zweckmäßige oder angemessene Vorbereitung zum Stundenschwerpunkt, zu meist statische Vertrauensspiele, bezeichnet werden kann).

Die Tatsache, dass sich die Angebote in der (selbst erlebten) Praxis bewährt oder sogar Eingang in Ideenhandbücher für den Sport(unterricht) gefunden haben, verleiht diesen aus Sicht der Studierenden das Image der Solidität. Mit dem Verweis *„das stand so in der Literatur“* wird die Auswahl des Angebots rationalisiert und die didaktische Verantwortung quasi an die Fachwissenschaft, an die scientific community der Interviewerin, abgegeben. In diesem Sinne gilt die Fachliteratur (hier vor allem unterrichtspraktische Ideenbücher, sportartbezogene Praxishandbücher) gewissermaßen auch als moralische Instanz.

Intentionale Dimensionen, die den Angeboten (in der Literatur) zugeordnet werden, werden als quasi-automatische Folgewirkungen interpretiert. Eine reflexive Beschäftigung damit, unter welchen Bedingungen welche Effekte eintreten, findet nicht statt.

„Also bei der Übung ‚Steifer Mann‘ lernen die Kinder, dass man einander vertrauen kann, und sie lernen Körperspannung aufzubauen ... und die Schüler erleben dann dieses Gefühl der Schwerelosigkeit.“⁴

Sportpädagogische Zielsetzungen erhalten in diesem Sinne deklarativen Charakter, insofern sie benennen, was (automatisch) ,rauskommt‘. Sie bleiben den Angeboten äußerlich. Gleiches gilt für die allgemeinen Zielsetzungen der Stunden, die von den Studierenden offensichtlich erst nachträglich formuliert werden. Das heißt, erst nachdem der Unterrichtsentwurf steht, so haben die Ausführungen der Studierenden gezeigt, wird überlegt, welche Zielsetzungen zu dem, was gemacht werden soll, wohl passen würden.

„Ja, so Vertrauensbildung, ... Körperspannung, ... soziale Kompetenz ... Spaß.“

Auffällig erscheint, dass sich im Gesamt der Unterrichtsentwürfe – aufgeschlüsselt unter den Rubriken kognitive, motorische, emotionale und soziale Ziele – ein Großteil der wünschenswerten Auswirkungen von Sport wiederfinden, die in den letzten Jahren von

4 Dass die Kinder auch angeregt werden könnten, ein gesundes Misstrauen aufzubauen (nämlich im Hinblick darauf, ob man von den anderen aufgefangen wird), oder ob das Gefühl der Schwerelosigkeit im Hinblick auf die Anlage der Übung überhaupt realisiert werden kann, bleibt bei den Überlegungen außen vor.

der Fachöffentlichkeit formuliert wurden und durch einen hohen Allgemeingrad bestechen. Zumeist wird hier, das zeigen die Erläuterungen, dem antizipierten Verlangen der Betreuerin entsprochen, auf ‚möglichst viel‘ Entwicklungsförderung zu verweisen. Das heißt, die aufgeführten Unterrichtsziele haben im Prinzip pädagogische Legitimierungsfunktion, nicht jedoch handlungsorientierende Funktion, allenfalls den Status pädagogischer Hoffnungen.

Sind die Studierenden auf der einen Seite bemüht – im Sinne der Fachöffentlichkeit –, explizit auf ganzheitliche Auswirkungen der Angebote zu verweisen, so werden auf der anderen Seite die Schüler/innen und deren Voraussetzungen weitgehend ausgeblendet bzw. auf einseitige Merkmale reduziert. So wird bei offenen Angeboten stillschweigend auf den ‚lieben‘ Schüler gesetzt, der selbstständig und kreativ die Bewegungsaufgabe erfüllt, bei Übungsreihen wird auf eine lernwillige Schülerin recurriert, die diszipliniert zuhört und normgerecht die Bewegung ausführt. Die Studentin:

„Ja, die Kinder sind in diesem Alter ja auch für neue Themen zu begeistern. ... Und sind ja auch teamfähig, darum auch immer die Gruppenarbeit!“

Das heißt, den Schüler/inne/n werden genau die Voraussetzungen, Eigenschaften usw. zugesprochen, die das jeweilige Angebot erfordert. Die Schüler/innen sind also nicht Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen, sondern letztendlich ein mit der jeweiligen Anlage des Angebots abgeglichenes Konstrukt.⁵

Alles in allem: Bei der Planung ihres Unterrichts geht es den Studierenden vorwiegend um die ‚Sache‘ bzw. um die Angebote als solche. Didaktische Vorlagen (Unterrichtsentwürfe, selbst erlebte Stundenverläufe etc.) werden dabei tendenziell als ein Paket übernommen, in dem spezifische Ziele, methodische Arrangements und Schüler Voraussetzungen als bereits festgelegte Konstellationen aufgehoben sind. Erst bei der Erläuterung des Stundenentwurfs wird diese Konstellation wieder in ihre Bestandteile aufgeschlüsselt, jedoch so dargelegt, dass sie in der Logik der Sache aufgehen. So werden Zielsetzungen als quasi logische Folgewirkungen den Angeboten zugeordnet, die Schülervoraussetzungen im Kontext der geforderten Anforderungen thematisiert, methodische Entscheidungen im Hinblick auf die Konstituierung des Gegenstands plausibilisiert. Insofern der Unterrichtsentwurf durch diese Plausibilisierungen in sich logisch erscheint, entsteht bei den Studierenden ein Gefühl der potenziellen Kalkulierbarkeit des antizipierten Unterrichtsverlaufs. Erst bei der Unterrichtsdurchführung zeigt sich, dass die Logik auf dem Papier nur selten in der Praxis ‚aufgeht‘.

5 Dies soll an dieser Stelle nicht als kritische Anmerkung gemeint sein, sondern ist in erster Linie als Konsequenz dieser Art von Unterrichtsvorbereitung zu verstehen: nämlich dass die Orientierung an Stundenbildern zur Folge hat, dass das den didaktischen Konzeptionen implizite Bild vom Schüler unreflektiert mitübernommen wird. Das (und hier würde die Kritik am ehernen ansetzen) den didaktischen Konzeptionen unterlegte Bild von der Schülerin ist in der Literatur gemeinhin ziemlich beliebig bzw. verweist zumeist auf die normativen Vorstellungen der jeweiligen Autor/inn/en. Schüler/innen werden in den publizierten didaktischen Entwürfen für den Zweck der jeweiligen pädagogischen Leitideen hinsichtlich weniger Merkmale konstruiert und bleiben in ihrer Komplexität und Heterogenität weitgehend unthematziert.

4. Stundenauswertungen – oder: Die Problematisierung der Personen

Die Interviewgespräche über den abgelaufenen Unterricht zeigen vor allem: Erste Unterrichtsversuche werden vorwiegend als individuelle Bewährungssituation erlebt und nicht als, wie es in den Studienordnungen heißt, Erkundungs- und Erfahrungsfeld. Während es sich bei dem Planungsprozess vorwiegend um die Auswahl der Angebote dreht, bewegt sich der Auswertungsprozess nun auf der Achse Schüler – Lehrerin.

Wesentlicher Punkt bei der Bilanzierung der gehaltenen Stunde ist die Reibungslosigkeit des Unterrichtsablaufs. In den Interviews zeigt sich, dass der äußere Ablauf des Unterrichts für die Studierenden einen eigenständigen und den entscheidenden Wert darstellt. Ob ein Unterricht eher gut oder eher schlecht war, wird – unabhängig von der Thematik – daran festgemacht, wie reibungslos er vonstatten gegangen ist. Machen die Schüler bei dem, was die Studentin sich ausgedacht hat, gut mit, haben die Schülerinnen so reagiert, wie der Student es im Vorfeld – mehr oder weniger bewusst – gedanklich vorweggenommen hat, so herrscht im Allgemeinen Zufriedenheit und Erleichterung. Die Idee der Unterrichtsgestaltung, so wird resümiert, war gut, die Themen waren angemessen ausgewählt, die Kinder waren „toll“, ferner wird darauf zurückgeschlossen, dass die Schüler/innen die Studentin in der Rolle als Lehrkraft akzeptieren und als Person „auch wohl mögen“.

„Es hat Spaß gemacht“ und „ich wurde immer sicherer, als ich merkte, dass es läuft“ – sind typische Aussagen nach einem äußerlich störungsfreien Unterrichtsablauf. Kritische Reflexionen betreffen sodann die Ebene, ‚wie es noch besser hätte laufen können‘, und zielen – alles in allem – auf ‚didaktische Unebenheiten‘ ab. Man verweist auf ein punktuell zeitliches Missmanagement („da hätte ich mehr Zeit gebraucht“), es werden rückblickend mögliche Alternativen als Differenzierungsmaßnahmen in Erwägung gezogen („einige Schüler waren da unterfordert“) u. Ä. Tiefere Bedeutungsschichten des Unterrichts bleiben unberührt. Fragen, ob z.B. die Zielsetzungen durch die methodische Aufbereitung oder infolge der Interpretation des Angebots durch die Schüler/innen aufgegangen sind, bleiben – ohne Intervention von außen – ausgeklammert.

Konnte der geplante Unterrichtsablauf jedoch nicht so realisiert werden, wie er im Vorfeld gedanklich vorweggenommen wurde, dann tritt der Schüler und die Schülerin, die bei der Unterrichtsplanung als natürliche Lebewesen weitgehend ausgeblendet wurden, mit ihren abweichenden Verhaltensweisen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Sie waren „undiszipliniert“, „laut“, „hörten nicht richtig zu“, „alberten herum“, „haben Mist gebaut“, „nervten“. Was sich in der ersten Reaktion als Schuldzuweisung darstellt, wird in einem zweiten Schritt unter Heranziehung von quasi theoretischen Zuweisungen plausibilisiert. Kinder und Jugendliche – und nun wird auf Fragmente quasi theoretischen Wissens rekurriert – sind heutzutage hyperaktiv, unkonzentriert, ihnen fehlen soziale Verhaltensweisen, sie sind schwer zu begeistern usw. Theoretische Wissensbestände erhalten in diesem Sinne also entlastende Funktion; das Problem wird außerhalb der eigenen Einflussmöglichkeiten verortet.

Die Studentin:

„Die Kinder nervten! ... Die haben das gar nicht ernst genommen! Die haben sich da im Kreis doch nur rumgeschubst ... Man merkt schon, dass sich Schüler heute immer schlechter konzentrieren können und dass Eltern auch gar nicht mehr auf Disziplin achten. ... Ich bin echt enttäuscht.“

Dass die Schüler/innen aus ihrer Perspektive dem Lehr-Lernarrangement einen anderen Sinn zugeschrieben haben könnten, als den, der von der Studentin planend unterlegt wurde, wird nicht thematisiert. Es bleibt die persönliche Betroffenheit und auch das Gefühl des Versagens. Nicht wegen der Nichterfüllung fremder Ansprüche, sondern weil es nicht so geklappt hat, wie man es sich vorgestellt hat. In diesem Sinne werden auch durchaus ‚gelungene‘ Sequenzen oder für die Schüler/innen bedeutsame Momente im Kontext des gehaltenen Unterrichts nicht beachtet oder reflektiert.

Wird auf der einen Seite die Schülerin zum Problem deklariert, so wird auf der anderen Seite die eigene Person in Frage gestellt. Hierbei geht es vorrangig um Themen wie Autorität, Durchsetzungsvermögen etc. Überlegungen zur Gestaltung zukünftiger Stunden betreffen die Frage, wie man sich vor den Störungen schützen kann, wie man die Schüler besser in den Griff bekommt u. Ä. Alles in allem handelt es sich um den Versuch, Strategien zu entwickeln, einen nach außen geordnet erscheinenden Sportunterrichtsverlauf herzustellen (siehe hierzu auch Miethling, 1986).

5. Fazit

Dass sich, wie es in den Studienordnungen heißt, während des Praktikums theoretisches Wissen und Erfahrungswissen in der Person des Studierenden gegenseitig befruchten, erweist sich vor dem Hintergrund des Einblicks in die Praxis als ein vager Wunsch. Theoretisches Wissen wird, bezogen auf die vorliegende Studie, patchworkartig und funktional eingesetzt, nicht aber im Hinblick auf die eigenen Erfahrungen ausgelegt. Oder aber fachdidaktisches Wissen wird verworfen, sofern sich dieses in den eigenen praktischen Umsetzungsversuchen nicht ‚bewährt‘. Die in den Unterrichtsversuchen gesammelten Erfahrungen werden wiederum nicht im Zusammenhang von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Methodik reflektiert, sondern vielfach an den ‚Verhaltensdispositionen der am Unterricht Beteiligten‘ oder an ‚gut und weniger gut geeigneten Themen‘ ursächlich festgemacht. Neues Wissen speist sich in diesem Sinne vorrangig aus dem Abgleich zwischen Erwartetem und Eingetretenem und wird auf einer pragmatischen Ebene sowie tendenziell emotional mit Bezug auf die Sache und die Beteiligten bilanziert (‚das kann ich mit denen machen‘; ‚das kann ich mit denen nicht machen‘). Unterrichten erweist sich in diesem Sinne aus Sicht der (untersuchten) Sportstudierenden primär als zeitlich zu organisierende Aneinanderreihung von (etablierten) Inhalten, welche motorische und pädagogische Entwicklungsperspektiven für die Schüler/innen in sich tragen; die Entwicklungsperspektiven wiederum entfalten sich in der Durch-

führung der Angebote, welche durch das Verhalten der Schüler/innen erschwert oder erleichtert wird, quasi von selbst.

Dass Zielsetzungen und (konkret) zu unterrichtende Schüler/innen nicht explizit die Planungshandlungen von Lehrkräften orientieren und ‚allgemeindidaktische Überlegungen‘ eine untergeordnete Rolle bei Unterrichtsplanungen spielen, wurde im Rahmen einzelner Studien (mit vorwiegend ausgebildeten Lehrkräften) verschiedener Fachrichtungen bereits thematisiert (u.a. Lange 1984, Miethling 1986, Bullough 1987, Sageder 1992, Haas 1993, Seel 1996, Vollstädt 1996, Koch-Priewe 2000, Schmoll 2005, Seifried 2009). Dieser Umstand wird – je nach Ausrichtung der Studie – vor allem mit Ökonomisierungstendenzen im Alltag von Lehrkräften, der Dominanz berufsspezifischen Routinewissens u. Ä. assoziiert und mit dem Zeitmangel für Unterrichtsvorbereitungen, dem Lehrkräfte gemeinhin unterliegen, in Zusammenhang gebracht. Zeitmangel und etablierte Berufsroutinen sind bei der hier im Mittelpunkt stehenden Zielgruppe jedoch kaum von Erklärungsrelevanz, stehen die Studierenden doch am Anfang ihrer Ausbildung und werden ihnen während des Praktikums nur wenige Unterrichtsstunden abverlangt.

Unter Umständen verweisen die Ergebnisse der Untersuchung primär auf das Spezifikum des Faches Sport: Stärker als es für die meisten anderen Fächer gilt, vielleicht auch möglich ist, haben Sportstudierende tendenziell einen biographisch sehr früh angelegten Bezug zum ‚Fach‘ und eine vergleichsweise hohe emotionale Bindung (Baur 1981). Schon sehr früh haben viele Sportstudierende im Kontext der institutionalisierten Ordnung des Vereins- und Wettkampfsports – also über das erlebte Schulfach hinaus – *typische Aufbereitungsformen von Sport* kennengelernt und in Form von Übungsleiter-tätigkeiten oftmals bereits auch angewandt. Das heißt, bereits *vor* der Lehrerausbildung hat sich in einem langjährigen Teilhabeprozess ein komplexes, quasi einverleibtes Verständnis vom Gegenstandsbereich herausgebildet, welches ein mehr oder weniger latentes Orientierungspotenzial darstellt. Zwar lernen die Studierenden in ihrem sportwissenschaftlichen Studium auch andere Ansätze von Schulsport und neue Perspektiven auf Unterricht kennen, und bauen ein fachdidaktisches und interdisziplinäres Fachwissen auf. Offensichtlich werden diese Wissensbestandteile aber in mehr oder weniger voneinander abgegrenzten Sinnbereichen verankert.

Auch die vergleichsweise vielen fachpraktischen Veranstaltungen (Theorie und Praxis der Sportarten bzw. Bewegungsfelder) in einem sportwissenschaftlichen Studium führen offensichtlich nicht dazu, dass eine Integration der Wissensbestände in den größeren Sinn- und Begründungszusammenhang ‚Unterrichten‘ erfolgt. Vielmehr zeigt sich im Rahmen der Studie, dass die Studierenden den an der Universität erfahrenen Sportangeboten eine klare *Modellwirkung* zusprechen und sie die – in den universitären Sportkursen praktisch erprobten – Konzepte, deren didaktische Implikationen sie nicht reflexiv aufbrechen, mit den Schülern ‚ausprobieren‘ wollen. Zeigt sich, dass diese Praxisideen sich in der unterrichtlichen Schulpraxis *so* nicht realisieren lassen, wird, wie oben bereits angedeutet, dem (Praxis-)Wissen die berufliche Relevanz abgesprochen bzw. den Schüler/inne/n und sich selbst entsprechende Fähigkeiten oder Dispositionen.

Ohne reflexive Anstöße von außen schließt sich eine Suche nach neuen Praxisideen an, die offensichtlich von dem Glauben an die Wirkkraft sportlicher Inhalte getragen wird.

Was folgt daraus? Ansatzpunkte für Verbesserungen gibt es reichlich. Vom Vorschlag der intensiveren Vorbereitung und Betreuung dieses Studienteils über die Herstellung eines neuen Praxisbezugs in der Ausbildung inklusive der Bearbeitung vorliegender biographischer Bezüge zum Fach Sport bis hin zur Neustrukturierung der Studiengänge ist sicherlich vieles gedanklich machbar und gegenstandsbezogen sinnvoll, wenn auch im Hinblick auf eine Umsetzung nicht realistisch. Hingewiesen sei an dieser Stelle nur auf einen pragmatischen Punkt: Wenn sich die organisatorischen Rahmenbedingungen, die fachliche Vorbereitung der Studierenden, die betreuende Nachbereitung etc. auf diesen Studienteil in absehbarer Zeit nicht grundsätzlich ändern lassen, so sollten die Studierenden zumindest im Vorfeld dazu qualifiziert werden, eine dezentrierte Sicht auf ihre Planungs- und Handlungsvollzüge einzuüben. Ziel sollte es sein, dass Vorstellungen der Zwangsläufigkeit und Unabänderlichkeit eigener Sichtweisen und Handlungsmuster gelockert werden und somit das grundsätzlich fruchtbare Potenzial, das in der Diskrepanz zwischen Erwartungen an den Unterrichtsverlauf und dessen Realisierung steckt, reflexiv genutzt werden kann und nicht nur zu privaten Enttäuschungen führt. Unterrichtstagebücher, Selbstinterviews, Fallarbeit mit Studierenden u. Ä. bieten hier sicherlich wirkungsvolle Hilfen (siehe hierzu auch Schierz 1997: 213ff., Lüsebrink 2004, Altrichter/Posch 2007, Lüsebrink/Krieger/Wolters 2009). Ferner sollte auch der Praktikumsbericht, dessen inhaltliche Ausrichtung von der jeweiligen Lehrkraft selbst bestimmt werden kann – dessen Abfassung aber offensichtlich seit sehr vielen Studenten-Generationen und an verschiedenen Universitäten ähnlichen (Ordnungs-)Kriterien folgt –, auf seine Funktion überprüft werden und z.B. entsprechend der Studienordnungen auf die Kompetenz ‚Reflexion der Erfahrungen‘ ausgerichtet werden. Vielleicht ist es sowohl für Praktikant/in als auch Betreuer/in aufschlussreicher, wenn ein Eingeständnis wie „die Kinder nerven“ auf den Bedingungskontext und die Struktur der Wahrnehmung hin interpretiert wird, als ein bloß allgemeiner Verweis auf vermeintliche Sozialisationseffekte bei Kindern.

Auf Forschungsebene ist es sicherlich notwendig, dass planungs- und auswertungsbezogenen Prozessen im Rahmen der empirischen Unterrichtspraxis – stärker als es bisher der Fall ist – Aufmerksamkeit geschenkt wird. Nicht zuletzt erscheint es erforderlich, dass im Rekurs auf die empirischen Befunde auch die theoretische Diskussion über ‚Planung von (Sport-)Unterricht‘ (wieder) angestoßen wird und „Wissensbefruchtung durch Praxiserfahrung“ (zumindest) hier wirksam wird.

Autorenangaben

Prof. Dr. Ina Hunger
Sportpädagogik/-didaktik
Universität Göttingen
ina.hunger@sport.uni-goettingen.de

Literatur

- Altrichter, H./Posch, P. (2007⁴): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, K.-O. (1990): Kindern etwas beibringen müssen, auch wenn sie keine Lust auf Schule haben – Überblick über den Stand der Lehrerforschung. In: H.-G. Rolff, H.-G./Bauer, K.O./Klemm, K. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 6. Weinheim: Juventa Verlag, S. 217-241.
- Baur, J. (1981): Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern. Schorndorf: Hofmann.
- Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.) (2000): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Berger, L.B./Luckmann, T. (1993): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bräutigam, M. (1986): Unterrichtsplanung und Lehrplanrezeption von Sportlehrern. Sportwissenschaftliche Dissertationen, Band 27. Ahrensburg: Czwalina.
- Bräutigam, M./Brettschneider, W.-D. (1995): Disken und Diskussionen. Ein Gang durch die typischen Veranstaltungen des Sportstudiums. In: Heim, R./Kuhlmann, D. (Hrsg.): Sportwissenschaft studieren. Wiesbaden: Limpert, S. 79-93.
- Breuer, F. (1996): Theoretische und methodologische Grundlinien unseres Forschungsstils. In: Breuer, F. (Hrsg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 14-40.
- Bromme, R. (1981): Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bullough, R. (1987): Planning and the first year of teaching. In: Journal of Education for Teaching 13, 3, S. 231-250.
- Crum, B. (1982): Plänen zwischen Alltagsroutinen und pädagogischem Anspruch. In: Sportpädagogik 6, 6, S. 14-21.
- Döhring, V./Gissel, N. (2011²): Sportunterricht planen und auswerten. Ein Praxisbuch für Lehrende und Studierende. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Elflein, P. (2002): Sportpädagogik und Sportdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Flick, U./Kardorff, E.v./Keupp, H./Rosenstiel, L.v./Wolff, S. (Hrsg.) (1995²): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Glaser, B.G./Strauss, A.L. (1993): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C./Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 91-111.
- Haas, A. (1993): Lehrern bei der Unterrichtsplanung zugeschaut. Oder: Didaktik zwischen Theorie und Alltag. Pädagogik 45, 10, S. 46-48.
- Heeg, P. (1996): Entwicklung von Lesarten einer Gesprächspassage aufgrund intensiver Lektüre. In: Breuer, F. (Hrsg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 174-193.
- Heymen, N./Leue, W. (2011⁷): Planung von Sportunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kelle, U. (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Statuspassagen und Lebensverlauf, Band 6. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Koch-Priewe, B. (2000): Zur Aktualität und Relevanz der Allgemeinen Dialektik in der LehrerInnenausbildung. In: Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): Lehrerin und

- Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 149-169.
- Lange, J. (1984): Handlungsorientierungen der Sportlehrer. Sportdidaktisches, Methodologisches und Empirisches zur Alltagspraxis. In: Brettschneider, W.-D. (Hrsg.): Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Band 90. Schorndorf: Hofmann, S. 78-104.
- Lüsebrink, I. (2004): Komplexitätsreduktion durch Ausblendungen – eine Evaluation des Deutungswissens von Sportstudierenden. In: Schierz, M./Frei, P. (Hrsg.): Sportpädagogisches Wissen. Spezifik – Transfers – Transformation. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 141. Hamburg: Czwalina, S. 65-72.
- Lüsebrink, I./Krieger, C./Wolters, P. (2009): Sportunterricht reflektieren. Ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung. Köln: Strauss.
- Merkblatt zu den Fachpraktika für den Bachelorstudiengang Bildung, Erziehung und Unterricht sowie die Masterstudiengänge Lehramt an Grund- und Hauptschulen Lehramt an Realschulen Lehramt an Gymnasien Zentrum für Lehrerbildung. Universität Osnabrück 2010.
- Miethling, W.-D. (1986): Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer. Ein Beitrag zur Praxisforschung im Sportunterricht. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Band 92. Schorndorf: Hofmann.
- Radtke, F.-O. (1996): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Band 8. Opladen: Leske + Budrich.
- Sageder, J. (1992): Subjektive Kriterien der Unterrichtsplanung von Wirtschaftslehrern und Lehramtsstudenten. Empirische Pädagogik 7, 2, S. 125-147.
- Schierz, M. (1997): Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schmoll, L. (2005): Unterrichtsplanung mit dem Sportlehrplan für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen – Qualitative Analysen der subjektiven Planungsarbeit von Sportlehrkräften in der zweiten Ausbildungsphase. Diss. Ruhr-Universität Bochum/Fakultät für Sportwissenschaft.
- Seel, A. (1996): Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. Graz: DBV.
- Seifried, J. (2009): Unterrichtsplanung von (angehenden) Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 105, 2, S. 179-197.
- Soeffner, H.-G. (1989): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt/M.: suhrkamp.
- Soeffner, H.-G./Hitzler, R. (1994): Qualitatives Vorgehen – „Interpretation“. In: Herrmann, T./Tack, W.H. (Hrsg.): Methodologische Grundlagen der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 98-136.
- Vollstädt, W. (1996): Unterrichtsplanung im Schulalltag. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Pädagogik 48, 4, S. 17-22.
- Wagner, W. (1994): Alltagsdiskurs. Die Theorie sozialer Repräsentationen. Göttingen: Hogrefe.
- Wildt, J. (2000): Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung: Hochschule als didaktisches Lern- und Handlungsfeld. In: Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 171-182.
- Wunderlich, D. (1976): Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt/M.: suhrkamp.
- Wunderlich, D. (1979). Was ist das für ein Sprechakt? In: Grewendorf, G. (Hrsg.): Sprechakttheorie und Semantik. Frankfurt/M.: suhrkamp, S. 275-324.