



*S*chriftenreihe *F*achdidaktische *F*orschung

Nr. 2, Juli 2010

Ilka Lüsebrink

Sportlehrer/innenausbildung im Gang von Beispiel zu Beispiel

Key words:

Lehrerbildung, Fallarbeit, Beispielhermeneutik, Reflexionskompetenz, Sportunterricht

Herausgeber der Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung:

Peter Frei, Katrin Hauenschild, Irene Pieper, Barbara Schmidt-Thieme
Forum Fachdidaktische Forschung
Universität Hildesheim

Redaktion: Birgit Ziegenmeyer

ISSN 2193-5912

Verfügbar unter: <http://www.uni-hildesheim.de/sff>

Ilka Lüsebrink

Sportlehrer/innenausbildung im Gang von Beispiel zu Beispiel

Abstract

Der Beitrag befasst sich mit der Frage, wie eine fallorientierte Ausbildung von Reflexionskompetenz im Lehramtsstudium mit einem systematischen Wissensaufbau gekoppelt werden kann. Als mögliches Verfahren wird der „Gang von Beispiel zu Beispiel“ (Lipps) vorgestellt und an der fachdidaktischen Wissensdimension „Auf Provokationen reagieren“ sportunterrichtsbezogen veranschaulicht. Damit wird auch verdeutlicht, dass diese beispielhermeneutische Herangehensweise in der Lage ist, Reflexions- und Handlungsorientierung im Rahmen der universitären Ausbildungsphase auf spezifische Weise zu verknüpfen.

The article deals with the question, in which way a case-based teacher education could be combined with the systematic development of knowledge. One possibility is the “walk from example to example” (Lipps). It is explained by the pedagogical content knowledge dimension “To react on Provocations” in physical education. It will also be shown that this example-hermeneutic method is able to combine the development of reflection competence with the orientation on action in teacher education in a special way.

1 Einleitung: Reflexionskompetenz als Ziel der ersten Ausbildungsphase

Verfolgt man die Diskussionen um die universitäre Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, dann kreisen sie mehr oder weniger eng um eine zentrale Frage: Was kann ein – zwangsläufig – *theoretisches* Studium zur Ausbildung von Lehrer/innen beitragen, deren Arbeit durch *praktisches* Handeln gekennzeichnet ist? Was traditionell als Theorie-Praxis-Problem bezeichnet wurde, hat in den letzten Jahren insofern eine neue Qualität erhalten, dass nicht mehr einer vorschnellen Theorie-Praxis-Verknüpfung das Wort geredet wird, sondern ganz im Gegensatz auf die unhintergehbaren (strukturellen) Differenzen von Theorie und Praxis (oder auch Wissen und Können) verwiesen wird (vgl. z.B. Dick 1994, 2000; Neuweg 1999, 2000; Radtke 1996). Damit wird auch dem Ansinnen widersprochen, bereits die erste Phase auf die Entwicklung von Handlungskompetenz zu fokussieren, da dies weder deren Aufgabe ist noch ihren Möglichkeiten entspricht, oder wie Radtke es auf den Punkt bringt: „Es muß nicht alles zugleich und am ungeeigneten Ort erledigt werden“ (1996, S. 235).

Was aber kann und soll die erste Phase dann vor allem im Bereich von Erziehungswissenschaft, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik leisten? Als zentrales Stichwort hat sich hier das der *Reflexionskompetenz* herauskristallisiert: Für ihren beruflichen Erfolg und die individuelle Professionalisierung scheint es von entscheidender Bedeutung zu sein, dass Lehrer/innen (Selbst)Reflexivität entwickeln, dass sie in der Lage sind, zu sich und ihrem beruflichen Handeln auf Distanz zu gehen und möglichst unterschiedliche Perspektiven auf unterrichtliche und andere berufsrelevante Situationen anzulegen. (Selbst)Reflexivität bezieht sich dann u.a. auch auf die biographischen Verstrickungen, in die Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihrer eigenen Schüler/innen-

erfahrungen eingebunden sind (vgl. Lüsebrink 2006b). Entsprechende Überlegungen findet man z.B. unter dem Schlagwort einer „Reflexiven Lehrer/innenbildung“ (vgl. z.B. Dirks & Hansmann 1999) oder in strukturtheoretischen Überlegungen unter der Leitformel eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, der während des Studiums zu entwickeln sei (vgl. Oevermann 1997, 2000; Helsper 2003, 2004).

Als geeigneter Weg zum Auf- und Ausbau von Reflexionskompetenz werden dabei immer wieder fallorientierte Verfahren angeführt (vgl. Oevermann 1997, 2002; Helsper 2003, 2004; für die Sportdidaktik: Scherler & Schierz 1995a, b; Schierz & Thiele 2002; Lüsebrink 2006a). In der Rekonstruktion von Szenen aus dem Unterricht soll die Balance von detaillierter Rekonstruktion des Einzelfalls sowie dessen Subsumtion unter wissenschaftliche Theorien und Begriffe entwickelt werden. Folgt man hier einem konstruktivistischen Verständnis, dann ergibt sich allerdings ein Problem: Ein *systematisches* Vorgehen angelehnt an wissenschaftlichen *Ordnungsbemühungen* ist mit dieser Vorgehensweise nicht möglich (vgl. Schierz & Thiele 2002, S. 43). Nimmt man den konstruktivistischen Zugang ernst, dann lässt sich ein Vorfall eben nicht vorab einer wissenschaftlichen Theorie oder einem Begriff subsumieren, sondern genau dies ist erst Ergebnis des Interpretationsprozesses, die Problemkonstruktion ist somit offen. Folgt man hier beispielsweise den Überlegungen Donald Schöns (vgl. 1983), dann zeichnen sich Experten im Umgang mit komplexen Problemen dadurch aus, dass sie das Problem so definieren, dass es für sie bearbeitbar wird. Die Problemdefinition ist damit nicht beliebig und unabhängig von der vorliegenden Situation. Sie ist aber ebenso wenig unabhängig von der Person des Experten. Damit einher geht die Auffassung einer möglichen gleichzeitigen Berechtigung verschiedener Lesarten oder mit Welsch gesprochen: „Es gibt für alles mehrere gute, plausible und legitime Antworten“ (1991, S. 1142).

Die Bedeutung, die Schön (1983, S. 141ff.) der Subjektivität der Expert/in zuweist, zeigt sich auch bei der Bewertung des Handlungsergebnisses: „Nicht objektive, geschweige denn wahre Erfolge sind das Ziel des Expertenhandelns, sondern Schön stellt eindeutig fest: am Ende entscheidet die pragmatische Frage ‚Do you like what you get?‘ – Gefällt Dir, was Du bekommst?“ (Rottländer 2002, S. 73). Damit kann das erfolgreiche Ergebnis anders aussehen als angezielt, der Erfolg hängt ganz pragmatisch davon ab, ob die Summe der Wirkungen und Nebenwirkungen positiv oder negativ eingeschätzt wird.

Legt man diese Überlegungen zugrunde, dann stellt sich für die Lehrer/innenausbildung die Frage, wie sich ein fallorientiertes Vorgehen mit einem systematischen verknüpfen lässt. Eine Möglichkeit sehe ich im Gang von Beispiel zu Beispiel, den ich nachfolgend erläutern und an einer Komponente des fachdidaktischen Wissens und Könnens von Sportlehrer/innen veranschaulichen werde.

2 Der Gang von Beispiel zu Beispiel: Die Idee der Beispielhermeneutik

Die Idee des Ganges von Beispiel zu Beispiel geht auf Lipps (1976/1938) zurück¹. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Eigenart pädagogischer Begriffe, sich als solche mit „verschwommenen Rändern“ (Wittgenstein) zu präsentieren. Lipps bezeichnet sie als Konzeptionen, die durch Mehrsinnigkeit und Vieldeutigkeit gekennzeichnet sind und sich damit von den einsinnigen theoretischen Begriffen z.B. der Physik deutlich unterscheiden (Lipps 1976, S. 56). Die Bedeutung von Konzeptionen verändert sich somit in Abhängigkeit vom jeweiligen Verwendungskontext.

Begriffsdefinitionen, die sich durch Abstraktion und Verallgemeinerung auszeichnen und damit das je Besondere der einzelnen Situation als gleichgültig übergehen, haben damit für erziehungswissenschaftliche Begriffs- und Theoriebildung nur begrenzten Nutzen (vgl. Buck 1989, S. 155). Konzeptionen zielen demgegenüber nicht auf stationäre Erkenntnis, sondern versuchen der Dynamik sich situativ wandelnder Bedeutungen gerecht zu werden. „Diese Konzeptionen gibt es nur im Vollzug als Griff. Deshalb können sie allenfalls wohl veranschaulicht, aber nicht wie die vorstellungsmäßigen Begriffe, unter die subsumiert wird, bestandhaft vorgeführt werden. Nur Beispiele können in die Aufnahme solcher Konzeptionen versetzen: dadurch, daß sie – durch die einsinnige Ausrichtung ihrer Konkretion – unter der Hand die Hinsicht aufnehmen lassen, die hier leitend wird für das Zusammensehen“ (Lipps 1976, S. 56f.).

Das Anliegen Lipps' lässt sich auch durch Rekurs auf die von Buck hervorgehobene Differenz zwischen Fall und Beispiel verdeutlichen (vgl. Buck 1981, S. 95ff.). Fälle sind nach dessen Verständnis nie wahrhaft besondere, sondern gleichgültige, beliebig austauschbare Fälle desselben Sachverhalts. In der Subsumtion unter ein Allgemeines als „Fall von“ wird alles Besondere eliminiert und von diesem abstrahiert. Die Subsumtion erfolgt somit „unbeeindruckt vom phänomenalen Überschuss des erfahrbaren Konkreten“ (ebd., S. 97). Auch im Beispiel wird ein Allgemeines mitvergegenwärtigt, das der *Orientierung* dient und eine *ordnende Funktion* übernimmt. Von primärem Interesse ist aber nicht das abstrakte Allgemeine, sondern *das je Besondere* des einzelnen Beispiels. Beispiele dienen demnach dazu, die Bedeutungsvielfalt von Konzeptionen zu veranschaulichen, die unterschiedlichen Wendungen und Verwendungsweisen aufzuzeigen und zu erproben.

Für die Lehrer/innenausbildung eröffnet der Gang von Beispiel zu Beispiel demnach die Möglichkeit einerseits systematisch z.B. entlang zentraler erziehungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Begriffe vorzugehen, dies andererseits mit der detaillierten Auslegung von Beispielen zu verknüpfen. Der mit den Studierenden zu vollziehende Auslegungsprozess beinhaltet im Gegensatz zum fallrekonstruktiven Vorgehen dann nicht mehr die Suche nach passenden Theorien oder Begriffen, unter die der Vorfall subsumiert werden könnte. Perspektivvielfalt und –wechsel beziehen sich im Unterschied dazu auf vorgegebene Begriffe und verbleiben innerhalb des von ihnen gesteckten Rahmens. Hermeneutische Kompetenz kann dann im Gang von Beispiel zu Beispiel, im Entdecken, Interpretieren und Ausloten dieses Rahmens entfaltet werden.

¹ Erstmals für die Sportdidaktik ausgearbeitet wurde er von Schierz (1997), der eine Beispielhermeneutik der leitenden Begriffe fachdidaktischer Entwürfe vorlegt. Lüsebrink (2006) legt die leitende Konzeption des strukturtheoretischen Entwurfs pädagogischer Professionalität, die stellvertretende Problembearbeitung, durch Beispiele aus Schulsport und Sportstudium aus.

Wie dies konkret aussehen könnte, möchte ich nachfolgend darstellen. Um zu verdeutlichen, dass der Gang von Beispiel zu Beispiel auf der Basis der angestellten Überlegungen auch in der Lage ist, den Aufbau von Reflexionskompetenz mit der Orientierung an Handlungskompetenzen zu verbinden, greife ich auf ein kompetenzorientiertes Modell pädagogischer Professionalität zurück. Auch wenn einzelne Vertreter kompetenzorientierter Modelle zu suggerieren versuchen, dass entsprechende Modelle keiner weiteren Auslegungen mehr bedürfen (vgl. Lüsebrink 2010), wird bei genauerem Hinsehen deutlich, dass auch diese Ansätze niemals die Ebene des konkreten unterrichtlichen Handelns erreichen. Der Schritt von – wie weit auch immer ausdifferenzierten – Kompetenzen zur Ebene der Handlungstechnologien bedarf – insbesondere für die Ausbildung – ebenfalls eines beispielhermeneutischen Vorgehens. Ich werde also zunächst ein kompetenzorientiertes Modell pädagogischer Professionalität vorstellen und für den Bereich des sportdidaktischen Wissens weiter ausdifferenzieren, um anschließend zum Gang von Beispiel zu Beispiel überzugehen.

3 Professionelle Handlungskompetenz als Bezugspunkt beispielhermeneutischen Vorgehens

Als Ausgangspunkt wähle ich im Folgenden das Modell von Baumert und Kunter (2006). Es bietet sich deshalb an, weil es lehrerspezifisch ausgerichtet ist und sich auf einem mittleren Abstraktionsniveau bewegt.² Baumert und Kunter nehmen auf der Basis empirischer Untersuchungen zu erfolgreichem Unterricht weitgehende Ausdifferenzierungen vor. Sie stützen sich auf eine theoretische Grundlage, die auch unterschiedlichen amerikanischen Kompetenzmodellen und darauf aufbauenden standardisierten Testverfahren zugrunde liegt (Baumert & Kunter 2006, S. 480f.). Dabei unterscheiden sie zunächst drei Komponenten professioneller Handlungskompetenz: Das Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen sowie motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten. Letztgenannte verweisen auf die – besonders in mittel- und langfristiger Perspektive entscheidende – psychologische Funktionsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern.

Auf den ersten Blick scheint im dargestellten Modell ein wesentliches Moment zu fehlen, denn wie bereits einleitend angemerkt, ist das Unterrichten als Kerntätigkeit von Lehrer/innen eine *praktische* Tätigkeit. Im Zentrum steht damit ein entsprechendes *Können*. Dem stimmen auch Baumert und Kunter zu. Dass hier ausschließlich von „Wissen“ die Rede ist, ist auf eine spezifische Fassung des Wissensbegriffs zurück zu führen, bei dem man zwischen verschiedenen Wissenstypen unterscheidet. Zum *theoretisch-formalen Wissen* gehört nach dieser Unterscheidung z.B. das fachliche Wissen. Pädagogisches und fachdidaktisches Wissen ist diesem Typus dann zuzurechnen, wenn es auf entsprechenden Forschungen beruht. Das unterrichtliche

² Im Gegensatz dazu ist die ursprünglich auf Roth zurückgehende Untergliederung in Sozialkompetenz, Sachkompetenz, Selbstkompetenz etc. zunächst nicht auf den Lehrer/innenberuf ausgerichtet, in der ursprünglichen Version Roths nicht einmal berufsspezifisch (vgl. Roth 1971). Weitere aktuell intensiv diskutierte Kompetenzmodelle für den Lehrer/innenberuf sind vor allem die von Terhart (2002) sowie Oser und Oelkers (2001). Eine kritische Reflexion der Ansätze findet sich u.a. bei Terhart (2007) und Reh (2005).

Handeln von Lehrer/innen basiert jedoch zu großen Teilen auf *praktischem Wissen und Können*. „Dieses Wissen ist erfahrungsbasiert, in spezifische Kontexte eingebettet und auf konkrete Problemstellungen bezogen. Es manifestiert sich als Können des professionellen Experten“ (ebd., S. 483). Die genannten Wissensformen schließen also – in unterschiedlicher Gewichtung – Wissen und Können ein. In Bezug auf das Professionswissen orientieren sich Baumert und Kunter – wie auch viele andere Ansätze – an den Überlegungen Shulmans. Sie unterscheiden fünf Wissens- und Könnensbereiche: Pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen.

Ich möchte im Folgenden den Bereich der fachdidaktischen Kompetenz für das Fach Sport weiterverfolgen und ausdifferenzieren. Meines Wissens liegen hier noch keine einschlägigen Konzeptionen vor³, so dass mein nachfolgend dargestelltes Modell nur als erster Versuch und vor allem als Anregung zu weiteren Diskussionen zu verstehen ist.

Ich orientiere mich zunächst an Überlegungen Scherlers, die er in seinem Didaktischen Stern veranschaulicht (vgl. Abb. 1)⁴.

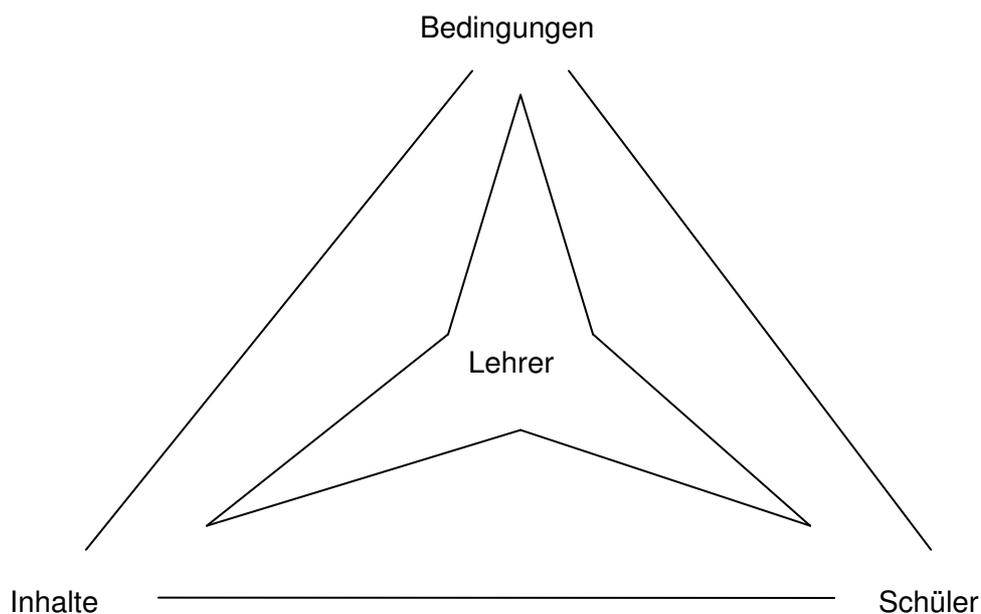


Abb. 1: Didaktischer Stern nach Scherler (2004)

Scherler will mit seinem Modell verdeutlichen, „dass Lehrer beim Unterrichten immer drei Dinge zugleich im Blick haben müssen: die Schüler, die Inhalte und die Bedingungen“ (Scherler 2004, S. 18). Wendet man diese Überlegungen kompetenzorientiert, dann benötigen Lehrer die Kompetenzen, Inhalte zu präsentieren, Bedingungen zu organisieren sowie mit Schülern zu interagieren. Folgt man den weiteren Überlegungen

³ Eine Ausnahme stellt das Modell von Ulbricht, Schaper und Hochholdinger (2007) dar, das sich auch an Scherlers Didaktischem Stern orientiert, aber nicht weitergehend begründet wird.

⁴ Vergleichbar orientieren sich Brunner, Kunter, Krauss, Baumert, Blum, Dubberke, Jordan, Klusmann, Tsai und Neubrand bei der Diskussion der fachdidaktischen Kompetenz von Mathematiklehrer/innen am Didaktischen Dreieck (2006).

Scherlers, dann lässt sich z.B. die Interaktion mit den Schüler/innen wiederum ausdifferenzieren, diesmal in vier Richtungen (vgl. ebd. S. 106ff.). Lehrer müssen in ihrer Interaktion mit den Schüler/innen verständlich reden, auf Disziplin achten, Interessen beachten sowie die Leistungsfähigkeit der Schüler/innen berücksichtigen.

Wolters, Ehni, Kretschmer, Scherler und Weichert (2000) unterscheiden sechs zentrale Lehrerhandlungen: Planen und Auswerten, Betreuen und Unterweisen, Beobachten, Korrigieren und Verbessern, Messen und Bewerten, Differenzieren und Integrieren sowie Motivieren und Disziplinieren. Eine Verknüpfung beider Ansätze könnte zu folgender Systematik führen (vgl. Abb. 2):

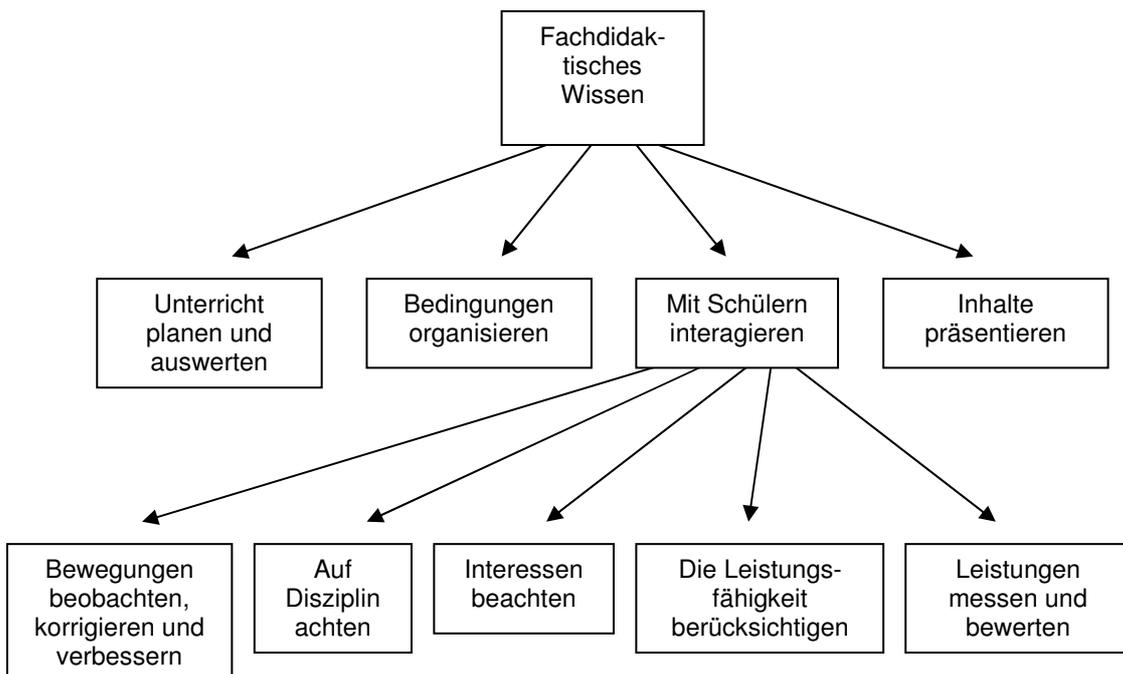


Abb. 2: Fachdidaktisches Wissen

Die bei Scherler genannte Facette „Verständlich reden“ findet sich nicht wieder, weil sie m.E. einen eher übergeordneten Status hat, und daher auf einer höheren Ebene zu verorten wäre. Verständlich reden muss ein/e Lehrer/in nicht nur in der Interaktion mit den Schüler/innen, sondern auch bei der Präsentation der Inhalte oder aber bei der Beratung von Eltern etc. Ebenso steht „Betreuen und Unterweisen“ meiner Meinung nach nicht auf der gleichen Ebene wie „Beobachten, Korrigieren und Verbessern“ etc., sondern betrifft entweder übergeordnete Entscheidungen oder aber die Facette „Inhalte präsentieren“.

Wie bereits angedeutet, handelt es sich bei dem entwickelten Modell um einen ersten Vorschlag, wie sportdidaktisches Wissen und Können geordnet werden könnte. Für die weiteren Überlegungen ist auch nicht entscheidend, ob dieses Modell zukünftig so bestehen bleibt oder modifiziert wird, sondern dass es prinzipiell möglich ist, eine im Einzelnen wie auch immer geartete Ordnung zu konstruieren.

Im Folgenden werde ich die Facette „Auf Disziplin achten“ weiter verfolgen. Angenommen, es wäre möglich, diese Facette noch weiter herunterzubrechen und eine Dimen-

sion „Auf Provokationen reagieren“ auszdifferenzieren.⁵ Dann resultierte zunächst folgendes heuristisches Modell professioneller Handlungskompetenz (vgl. Abb. 3).

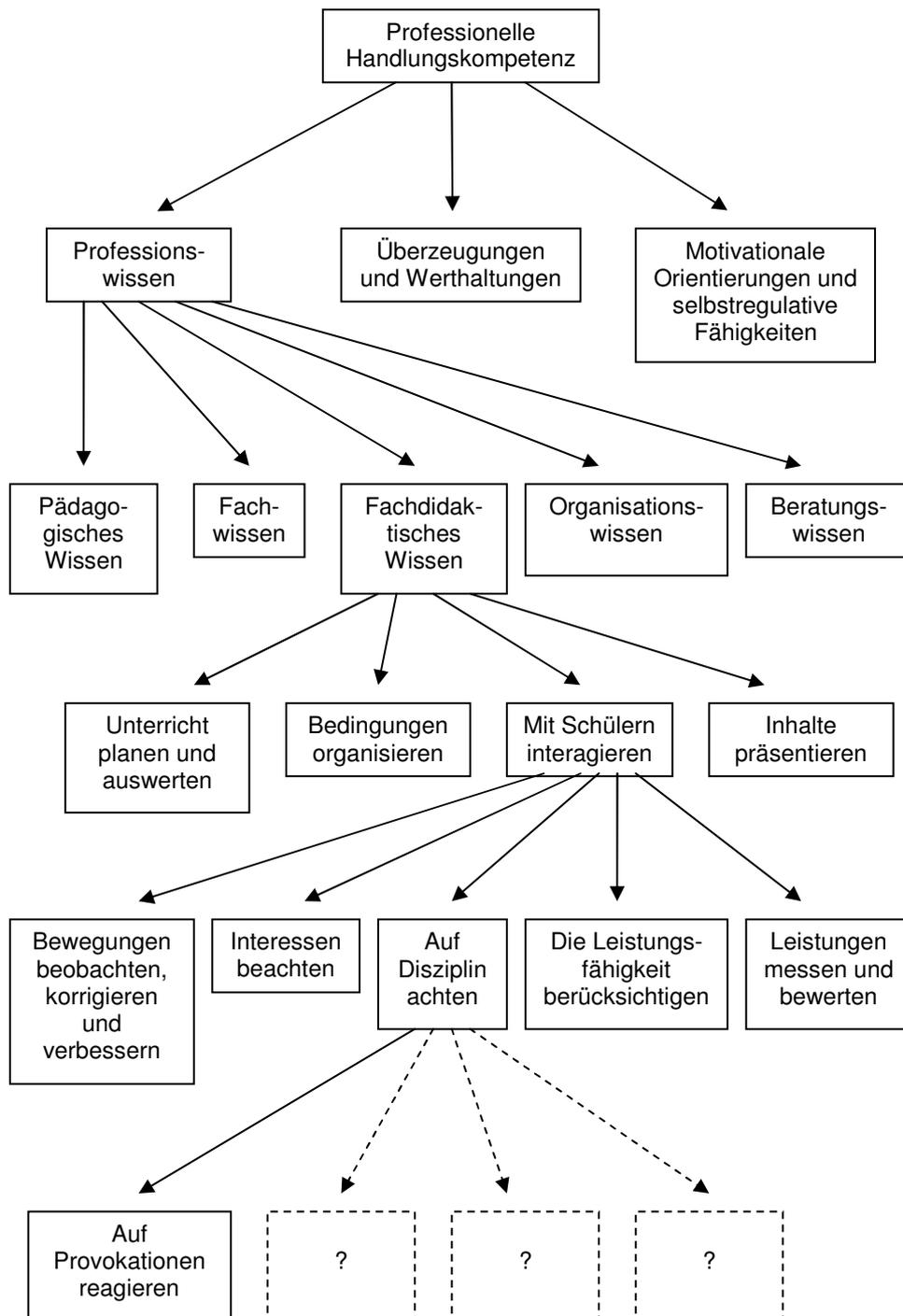


Abb. 3: Heuristisches Modell professioneller Handlungskompetenz

⁵ Scherler unterteilt Disziplin, verstanden als die „Unterordnung unter Regeln“ (2004, S. 133), in zwei für den Sportunterricht maßgebliche Arten von Regeln: solche des Sports und solche des Unterrichts (vgl. ebd., S. 133). Auf der Basis dieser Unterscheidung legt Scherler nun mehrere Episoden aus, in denen es zu Disziplinproblemen kommt (vgl. ebd., S. 144f.).

Spätestens hier zeigen sich jedoch zentrale Problematiken von Kompetenzmodellen. Zum ersten wird es zunehmend schwieriger, stimmige, d.h. an Vollständigkeit orientierte und gleichzeitig nicht zu stark überlappende sowie auf einer Ebene liegende Kategorien zu finden. Bei der Ausdifferenzierung einer Teilkompetenz „Auf Provokationen reagieren“ stellt sich beispielsweise die Frage nach den weiteren Teilkompetenzen dieser Ebene. Zum zweiten wird hier auch das eingangs angesprochene Problem deutlich, dass – egal wie weitgehend die Ausdifferenzierungsbemühungen reichen – niemals die Ebene des konkreten Handelns bzw. der Unterrichtstechnologien erreicht wird (vgl. Lüsebrink 2010). Dementsprechend muss – zumal für die Lehre – ein Übergang von Kompetenzen hin zu Beispielen für diese Kompetenzen erfolgen. Auf welcher Ebene dies geschieht, wäre wiederum zu diskutieren. Möglicherweise müsste man angesichts der Grenzen einer Kategorisierung bereits eine Ebene höher ansetzen, als ich dies hier vorschlage.

Mit dem Übergang auf Beispiele wechselt die grundsätzliche Herangehensweise. Während es bislang darum ging, sinnvolle Kategorisierungen zu finden und das systematische Interesse darauf gerichtet war, auf jeder Ebene möglichst vollständig die relevanten Kompetenzfacetten aufzuführen, gehorcht der Gang von Beispiel zu Beispiel einer anderen Logik. Er ist prinzipiell unabschließbar, kann also von vorn herein nicht auf Vollständigkeit zielen. Das beispielhermeneutische Vorgehen setzt demgegenüber darauf, verschiedene Verwendungsweisen der einzelnen Kompetenzdimensionen zu veranschaulichen und zu konkretisieren. Die Entwicklung einer Beispielhermeneutik kann sich dabei daran orientieren, dass eine möglichst große Vielfalt zum Ausloten der Spannbreite erreicht wird, was ich mit der Auswahl der folgenden Beispiele zu demonstrieren versuche. Diese Auswahl verdeutlicht aber auch, dass mit ihr keine Abgeschlossenheit im Sinne einer Vollständigkeit erreicht ist. Wann der Bedarf an Veranschaulichung gedeckt ist, muss je situativ entschieden werden, so dass dies zum pragmatischen Abbruch des Vorgehens führt.

4 Reaktion auf Provokationen als Dimension fachdidaktischen Wissens und Könnens

Mein beispielhermeneutisches Vorgehen orientiert sich zunächst an der Frage, inwiefern es sich in den beschriebenen Situationen überhaupt um Provokationen handelt. Anschließend werde ich kurz erörtern, ob die Episoden sportunterrichtsspezifisch sind und damit als fachdidaktische Anforderungen interpretiert werden können. Schließlich werde ich die möglichen Vor- und Nachteile der Lehrer/innenreaktionen auf die Provokationen diskutieren.

4.1 „Machen sie das doch mal, sie können das doch bestimmt selber nicht!“⁶

Im Rahmen eines Seminars mit dem Titel „Vor- und nachbereitende Studien zum Schulpraktikum“ stellte eine Studentin eine Situation zur Diskussion, die sie auf der

⁶ Das Beispiel habe ich erstmals verwendet in Lüsebrink (2010). Dort habe ich „Auf Provokationen reagieren“ noch dem Pädagogischen Wissen zugeordnet. Nachfolgend werde ich versuchen zu zeigen, dass es besser als Beispiel für Fachdidaktisches Wissen eingeordnet werden kann, wobei eine klare Trennung wahrscheinlich nicht möglich ist.

Basis eines Erlebnisses innerhalb ihres 4-wöchigen Blockpraktikums rekonstruiert und aufgeschrieben hatte:

Die Schülerinnen der 8. Klasse übten in zwei Gruppen aufgeteilt für die anstehende Überprüfung im Turnen. Die eine Gruppe begann am Kasten unter Anleitung der Fachlehrerin. In der anderen Turnhallenhälfte waren die beiden Schwebebalken aufgebaut. Am niedrigeren sollten die Mädchen selbständig bekannte Übungsteile üben. An dem anderen Schwebebalken stand ich, um Hilfestellung bei den gerade neu eingeführten Aufgängen zu geben, und mir dann die gesamte Übung anzuschauen, die sich die Schülerinnen für die Benotung in der nächsten Sportstunde ausgesucht hatten.

Auf einmal hörte man einen heftigen „Rums“ und dann lautes Heulen. Ein Mädchen krümmte sich hinter einem der Kästen. Sofort war sie von allen anderen umringt, während die Lehrerin nachfragte, wo genau es denn weh täte, und ob sie noch alles bewegen könne. (...) Zum Glück hatte sich die Schülerin mehr erschrocken als alle anderen, wurde aber trotzdem von der Lehrerin in den angrenzenden 1. Hilfe-Raum getragen, um sich dort beruhigen zu können.

Jetzt war ich allein mit den restlichen Schülerinnen in der Halle. Diese hatten sich auf eine kleine Pause eingestellt und saßen nun entweder auf dicken Matten, den Kästen oder den Balken.

Da meinte ich zu den Mädchen: „Auf geht’s, lasst uns weitermachen!“ Die blieben jedoch sitzen und sagten: „Nö, kein Bock!“

Ich versuchte noch einmal, sie zu ermutigen, aber ohne Erfolg. (...) Schließlich sagte eine der Schülerinnen: „(...) Machen sie das doch mal, sie können das doch bestimmt selber nicht!“

Ich überlegte einen Moment, dann stellte ich mich vor den Balken und fragte, welche Übung ich machen sollte. Ein Mädchen diktierte mir die Übungsteile und ich machte die Übung fehlerfrei bis zum Ende vor. Danach bekam ich Applaus und die Mädchen nahmen wieder vor dem Balken Aufstellung.

Nach dieser Vorstellung genoss ich in jeder folgenden Stunde die Akzeptanz der Schülerinnen.

Folgt man (weiterhin) einem konstruktivistischen Verständnis, dann muss die Frage danach, ob und inwiefern hier von einer Provokation gesprochen werden kann, dahingehend weiter verfolgt werden, ob und inwiefern die Beteiligten eine entsprechende Deutung anlegen. Dies lässt sich wiederum nur interpretativ bestimmen, da die Beteiligten sich im Verlauf der Episode dazu nicht explizit (z.B.: „Ich lasse mich von Dir nicht provozieren!“) äußern.

Die Aufforderung der Schülerin „Machen sie das doch mal, sie können das doch bestimmt selber nicht!“, lässt sich m.E. aufgrund des zweiten Teilsatzes als Herausforderung interpretieren. Diese Sichtweise wird unterstützt durch den Kontext der Situation,

d.h. die Weigerung der Schülerinnen weiterzuüben („Nö, kein Bock!“), Ob die Praktikantin dies ebenso interpretiert, ist nicht eindeutig zu entscheiden. Das in der Darstellung beschriebene kurze Innehalten („Ich überlegte einen Moment.“) könnte dafür sprechen, dass sie die Aufforderung als Provokation auffasst und überlegt, wie sie damit am besten umgehen soll.

In diesem Beispiel zeigt sich eine Spezifik des Faches Sport, die sich in ausschließlich kognitiv ausgerichteten Fächern nicht auffinden lässt. Im Sport stellt das eigene sportmotorische Können der Lehrer/in keine notwendige Voraussetzung für die Vermittlung sportmotorischen Könnens an die Schüler/innen dar. Das ist z.B. im Mathematikunterricht anders. Ein Mathematiklehrer muss den zu vermittelnden Stoff auch selbst beherrschen, dies ist notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für seinen Vermittlungserfolg. Im Sportunterricht ist dies deshalb anders, weil hier nicht die Vermittlung von Wissen zentral ist, sondern die Vermittlung von Können.⁷ Ein sportliches Können kann aber auch der vermitteln, der die Bewegungen nicht selbst beherrscht, sondern „nur“ das entsprechende Wissen darüber hat. Im Bereich des Leistungssports geht es wohl den meisten Trainer/innen so, dass sie nicht (mehr) in der Lage sind, ihren Athlet/innen die zu erlernenden Bewegungen vorzumachen. Im Schulsport ist das Könnensniveau zwar deutlich niedriger angesiedelt, dafür haben es Sportlehrer/innen mit einem sehr breiten Spektrum an unterschiedlichen Sportarten und Bewegungsanforderungen zu tun, so dass in der Regel davon ausgegangen werden kann, dass nicht alle Bewegungen (gleich gut) von ihnen beherrscht werden.⁸

Die geschilderte Provokation ist demnach nicht ungewöhnlich für den Sportunterricht, denn auch die Schüler/innen wissen um diesen Sachverhalt. Begünstigt wird ein entsprechendes Verhalten durch die spezifischen Rahmenbedingungen der vorliegenden Episode: Zum einen haben die Schüler/innen sich gerade auf eine Pause eingestellt. Zum anderen ist es nicht die zuständige Fachlehrerin, von der die Aufforderung zum Weiterüben kommt, sondern „nur“ eine Praktikantin, die bis zu diesem Zeitpunkt lediglich als Hilfestellung und in unterstützender Funktion eingesetzt war.

Wie ist nun deren Reaktion auf die Provokation einzuschätzen? Fragt man nach der Zweckmäßigkeit ihres Handelns, dann spricht sowohl der kurz- als auch mittelfristige Erfolg für sie: Die Schülerinnen üben nach der Demonstration der Praktikantin hochmotiviert weiter und auch für die folgenden Stunden hat sie sich Respekt und Anerkennung verschafft. Berücksichtigt man, dass Lehrer/innen für ihr Handeln in machthematischen Situationen nur eine begrenzte Anzahl an Mitteln zur Verfügung steht (vgl. Erdmann 1987), dann muss man allerdings fragen, wie diese sinnvoll eingesetzt werden können. Möglicherweise führt der schnelle Rückgriff auf das eigene sportmotorische Können dazu, dass die Schülerinnen nachfolgend immer wieder auf entsprechenden Demonstrationen beharren. Vielleicht hat die Praktikantin aber auch erreicht, dass sie dann ohne Gesichtsverlust eingestehen kann, bestimmte andere Bewegungen nicht (so gut) vormachen zu können.

⁷ Damit soll der Sportunterricht keinesfalls auf die Vermittlung sportmotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten beschränkt werden. Weitere Zielsetzungen – wie z.B. moralische und kognitive – sind ebenfalls von Bedeutung.

⁸ Hinzu kommt, dass mit zunehmendem Alter von einem Absinken des Könnensniveaus ausgegangen werden muss.

In pädagogischen Kontexten zählt jedoch nicht allein die Zweckmäßigkeit des Handelns, sondern auch die Angemessenheit. Hat die Praktikantin sich nicht auf eine Stufe mit den Schülerinnen gestellt, indem sie so schnell auf die Provokation eingestiegen ist? Hätte sie nicht mehr Souveränität an den Tag legen müssen? Ist ihre Bewegungsdemonstration nicht als kindisch-eitle Reaktion⁹ auf die Behauptung der Schülerin („Sie können das doch bestimmt selber nicht!“) zu interpretieren? Hätte sie nicht betonen müssen, dass sie zwar für die Vermittlung von Sport zuständig ist, die Ausführung der Bewegungen aber Sache der Schülerinnen ist? Und wenn sie schon auf den Machtkampf einsteigt, hätte sie dann nicht mit einem entsprechenden Kommentar unterstreichen sollen, dass sie diesen (diesmal) klar gewonnen hat (vgl. z.B. Söll & Kern 1999, S. 32ff.)? Oder könnte man – gerade im Sportunterricht – entsprechende Herausforderungen der Schüler/innen nicht auch „sportlich“ sehen? Schließlich ist das ein zentrales Element des Sports: die Herausforderung durch den Gegner und der faire Leistungsvergleich.

Scherler (1983) verweist (in einem anderen Kontext) darauf, dass das Vormachen nie allein auf die Demonstration einer Bewegung beschränkt ist, sondern immer auch motivationale Aspekte im Sinne eines motivierenden Vormachens beinhaltet. Zudem diskutiert er das angemessene Verhältnis von Sach- und Selbstpräsentation bei der Bewegungsdemonstration. Dies lasse sich nicht pauschal bestimmen, angesichts des vorliegenden Beispiels könnte man allerdings die Frage stellen, ob es nicht Situationen gibt, in denen es durchaus angemessen sein kann, Bewegungen primär unter dem Fokus der Selbstpräsentation vorzumachen. Die Praktikantin hat in der vorliegenden Situation nicht viele andere Möglichkeiten zur Verfügung: Sie hat weder den Status der Fachlehrerin, noch ist sie offiziell als Vertreterin eingeführt. Zudem haben die Schülerinnen sie bislang noch nicht in einer Funktion kennen gelernt, in der sie ihren Anweisungen Folge zu leisten hatten. Daher hat die Praktikantin möglicherweise die in dieser Situation erfolgsversprechendste Handlungsalternative gewählt. Als fertig ausgebildeter Fachlehrerin stehen ihr wahrscheinlich andere, ggf. bessere Möglichkeiten zur Verfügung.

4.2 „Sie können ja mal nachschauen!“¹⁰

Die nachfolgende Begebenheit wurde ebenfalls im Rahmen eines Blockpraktikums von einem Studenten beobachtet und niedergeschrieben sowie nachfolgend im Seminar zur Nachbereitung des Schulpraktikums zur Diskussion gestellt:

Der Sportlehrer einer 9. Klasse kündigte seinen Schülern eine Woche im Voraus an, wie der stattfindende Schwimmtag ablaufen wird. Er erklärte, dass eine Schwimmdistanz von 500 m innerhalb von 22 Minuten zu absolvieren wäre. Zwei Gruppen von jeweils 10 Schülern sollen 20 mal die 25 Meter-Bahn schwimmen. Der Start, ob Kopfsprung oder direkt aus dem Wasser, sei für jeden frei gestellt. Ebenfalls darf sich jeder Schüler seinen Schwimmstil selber aussuchen.

Die Schüler ziehen sich in der Umkleidekabine um. Nach kurzer Zeit kommen die ersten aus der Kabine und Anja geht auf den Lehrer zu: „Herr

⁹ So die selbstkritische Einschätzung der Praktikantin in ihrem Praktikumsbericht.

¹⁰ Erstmals verwendet in Lüsebrink (2004).

Schmidt, ich kann heute leider nicht mitmachen, da ich meine Regel habe“, und wartet auf eine Antwort. Der Lehrer überlegt kurz und stellt sie vom Unterricht frei, mit der Bedingung in zwei Wochen die Schwimmstunde nachzuholen.

Die meisten Schüler springen ins Wasser und tollen herum, andere sitzen aufgeregt auf den Bänken und hoffen, dass der Schwimmtest schnellstmöglich durchgeführt wird.

Es dauert nicht lange und drei weitere Mädels kommen zu dem Lehrer. Eine von den drei Schülerinnen geht selbstbewusst auf den Lehrer zu: „Wir können leider auch nicht mitmachen, weil wir ebenfalls unsere Regel haben.“

Lehrer: „Das kann doch nicht sein, dass ihr das alle zur gleichen Zeit habt.“

Schülerin: „Doch, Sie können ja mal nachschauen!“

Lehrer: „Das ist eine so einfache Note, die ihr euch holen könnt und ihr habt keine Lust. Überlegt euch noch einmal, ob ihr wirklich nicht mitmachen wollt.“

Schülerin: „Wir würden ja gerne, aber wir können nicht.“

Lehrer: „Also gut, wenn ihr nicht wollt, dann setzt euch so lange auf die Seite. Ich muss mir noch stark überlegen, ob ich nochmals so einen Schwimmtag mit euch durchführe.“

Kurz danach startet die erste Gruppe. Sowohl unter den Jungen als auch bei den Mädchen gibt es niemanden, der die vorgegebene Zeit nicht schafft.

Nachdem die Gruppe nacheinander aus dem Wasser steigt, kommt eines von den drei Mädels zu dem Lehrer: „Herr Schmidt, könnte ich vielleicht in der zweiten Gruppe noch mit schwimmen? Ich glaube, dass es heute noch geht.“

Lehrer: „Du musst doch wissen, ob Du nun deine Regel hast oder nicht!“

Schülerin: „Ich hab sie noch nicht, aber...“

Lehrer: „Hier gibt's kein aber. Du setzt dich wieder zu deinen Freundinnen und schaut bei den anderen zu!“

In Bezug auf diese Episode ist ebenfalls zunächst zu fragen, ob die Äußerung der Schülerin „Sie können ja mal nachschauen!“, überhaupt eine Provokation darstellt. Betrachtet man hierfür den Kontext genauer, so fällt auf, dass der Lehrer den Schülerinnen offenbar nicht glaubt und ihre Begründung für die Nichtteilnahme am Schwimmunterricht als Ausrede hinstellt: „Das kann doch nicht sein, dass ihr das alle zur gleichen Zeit habt.“ Auch nachfolgend spricht der Lehrer durchgängig ausschließlich davon, dass sie nicht teilnehmen *wollen*, obwohl die Schülerinnen behaupten, dass sie aufgrund ihrer Regel nicht teilnehmen *können*.

Auf diese Unterstellung reagiert eine der Schülerinnen nun mit der Äußerung: „Sie können ja mal nachschauen!“ Provokativ erscheint diese mir deshalb, weil sie zum ersten den Lehrer zu etwas auffordert, dem er nicht nachkommen kann: Selbstverständlich kann er nicht nachschauen. Dies ist zum zweiten damit gekoppelt, dass die Schülerin dem Lehrer seine Grenzen deutlich aufzeigt: Auch wenn er ihnen nicht glaubt, dass sie ihre Regel haben, nachweisen kann er es ihnen nicht. Zum dritten besteht die Provokation m.E. auch darin, dass die Schülerin hier eine stark sexuell konnotierte Aufforderung an den Lehrer ausspricht, die nicht in Lehrer-Schülerinnen-Beziehungen gehört.

Interessant ist jedoch die Reaktion des Lehrers. Falls er die Äußerung der Schülerin als Provokation auffasst, dann lässt er sich dies nicht anmerken. Zumindest geht er überhaupt nicht auf die Äußerung ein, sondern versucht lediglich weiterhin, die Schülerinnen zum Mitmachen zu überreden. Aber auch Ignorieren könnte ja eine sinnvolle Strategie im Umgang mit Provokationen sein (s.u.).

Dieses Beispiel ist in gewisser Hinsicht ebenfalls spezifisch für den Sportunterricht. Die von den Schülerinnen vorgebrachte Begründung, dass sie aufgrund ihrer Regel nicht am Unterricht teilnehmen können, werden wohl primär Sportlehrkräfte zu hören bekommen. Auch in anderen Fächern könnte der Verweis auf Menstruationsbeschwerden selbstverständlich angeführt werden, um den Unterricht zu verlassen und diese sind dann ebenso intransparent und d.h. für die Lehrkräfte nicht überprüfbar wie Kopfschmerzen oder Übelkeit. Der Unterschied zum Sportunterricht besteht darin, dass die Schülerinnen hier nicht „krank“ nach Hause gehen (wollen), sondern lediglich einen Grund haben, um die *aktive* Teilnahme zu verweigern. Dies kann ihnen besonders im Schwimmunterricht auch kaum abgeschlagen werden, während im sonstigen Sportunterricht die Menstruation an sich noch kein Teilnahmehindernis darstellt, damit verbundene Beschwerden durch körperliche Betätigung sogar reduziert werden können.

Damit möchte ich auf die Frage zurück kommen, ob Ignorieren in diesem Beispiel eine sinnvolle Handlungsvariante darstellt. Zunächst einmal lässt sich festhalten, dass der Lehrer mit seiner vorangehenden Äußerung („Das kann doch nicht sein, dass ihr das alle zur gleichen Zeit habt!“) den Schülerinnen natürlich eine – so würde man es im Sportjargon formulieren – Steilvorlage liefert: Abgesehen davon, dass es zwar unwahrscheinlich, aber theoretisch natürlich durchaus möglich ist, dass die Mädchen alle gleichzeitig ihre Regel haben, eröffnet der Lehrer ihnen mit seiner Äußerung genau die Möglichkeit, ihm seine Grenzen aufzuzeigen: Egal, wie unwahrscheinlich ihre Behauptung auch sein mag, egal wie sehr sie nach einer Ausrede aussieht: Er kann es eben nicht nachprüfen und ihnen eine Lüge nachweisen. Von daher kann die Reaktion des Lehrers auf die Ankündigung der Schülerinnen bereits als wenig zweckmäßig eingestuft werden.

Die Provokation der Schülerin wird vom Lehrer vollständig ignoriert. Er reagiert mit einem Verweis darauf, dass die Anforderungen nicht hoch sind und somit eine gute Note leicht zu erzielen ist, wiederholt seine Auffassung, dass die Schülerinnen keine Lust haben und fordert sie auf, noch einmal darüber nachzudenken, ob sie denn wirklich nicht mitmachen wollen. Ist es ihm damit gelungen, die Provokation unter den Tisch zu kehren, sie quasi „im Sande verlaufen“ zu lassen? Werden damit auch gleichzeitig die Grenzen seiner Kontrolle so überspielt, dass sie nicht zu einem größeren Thema werden? Oder bleibt die Provokation ungeahndet im Raume stehen und vermittelt

möglichen Nachahmern den Eindruck, dass man sich gegenüber diesem Lehrer so einiges erlauben kann? Diese Fragen sind nicht eindeutig zu beantworten. Allerdings ist auffällig, dass der Lehrer einem offenen Machtkampf zwar ausweicht (vgl. dazu Vollmer, 1990), die Auseinandersetzung auf der Sachebene (Mitmachen vs. Nichtmitmachen) aber unter dem ungünstigen Vorzeichen steht, dass er von Beginn an nicht nur zu wissen glaubt, dass die Schülerinnen sich einer Ausrede bedienen, sondern den Grund auch eindeutig – und damit einseitig – unter „Unlust“ oder „fehlender Motivation“ verortet und dies den Schülerinnen auch sagt. Neben der von den Schülerinnen angeführten Menstruation und der vom Lehrer vermuteten Unlust ist aber durchaus noch anderes denkbar, z.B. die Unsicherheit darüber, ob die Anforderung zu schaffen ist. Für diese Interpretation spricht beispielsweise, dass einige Schüler/innen „aufgeregt auf den Bänken (sitzen) und hoffen, dass der Schwimmtest schnellstmöglich durchgeführt wird“. Zudem könnte man auch die späte Bitte einer der drei verweigernden Schülerinnen, doch noch mitmachen zu dürfen, darauf zurück führen, dass sie inzwischen gesehen hat, dass die Anforderung offenbar gut zu schaffen ist. Wenn der Lehrer also nicht auf die Provokation eingeht, um erstens seine Kontrollgrenzen nicht noch weiter zum Thema zu machen und zweitens sich eher der Sachebene der aktiven Teilnahme zu widmen, dann wäre es hier sicher zweckmäßiger gewesen, nicht durchweg mit der Unterstellung von Unlust zu arbeiten – auch wenn diese eine hohe Wahrscheinlichkeit aufweist.

Als späte Reaktion auf die Provokation – und damit als „Nachtreten“ – kann möglicherweise die Zurückweisung der Schülerinnenbitte um Wiedereinstieg gewertet werden. Der Lehrer kann so demonstrieren, dass er eben doch am längeren Hebel sitzt und die zwischenzeitliche Niederlage im Machtkampf noch nicht dessen Abschluss gewesen ist.

4.3 „Sie können sagen, was Sie wollen, Sie bleiben einfach ein Weib!“

Das nachfolgende Beispiel stellt einen Auszug aus einem Interview dar, das Firley-Lorenz (1997) im Rahmen einer Untersuchung zu Diskriminierungen von Sportlehrerinnen in der Schule mit einer Gesamtschullehrerin geführt hat:

„In der 8. Klasse (...) habe ich Handball gespielt, und da hatte mir dann ein Grieche gesagt, als ich (als Schiedsrichterin, M. F.-L.) entschieden hatte, ‚Sie können sagen, was Sie wollen, Sie bleiben einfach ein Weib‘. (...) Er hatte die Sache auf den Punkt gebracht. (...) Ich konnte nur sagen: ‚Ja, du hast recht‘“ (Firley-Lorenz 1997, S. 37).

Inwiefern lässt sich hier von einer Provokation sprechen? Zunächst lässt sich festhalten, dass der Schüler der Lehrerin mit seiner Äußerung ihre Expertise aberkennt. Hintergrund scheint dabei eine von ihm nicht geteilte Schiedsrichterinnenentscheidung zu sein. Dass solche Entscheidungen nicht immer kommentarlos hingenommen werden, ist nicht ungewöhnlich. Auffällig ist jedoch, dass in diesem Fall erstens eine grundsätzliche Herabsetzung der Lehrerin erfolgt: Egal was sie sagt, es ist für den Schüler nicht von Relevanz. Diese Herabsetzung wird zweitens an das Geschlecht gekoppelt: Ihre Äußerungen und Entscheidungen sind deshalb völlig irrelevant, weil sie

eine Frau ist. Drittens kann zudem der Begriff „Weib“ in diesem Kontext durchaus als negativ konnotierter – im Gegensatz zu dem der Frau – interpretiert werden.

Interessant ist wiederum die Reaktion der Lehrerin, die weder – wie im ersten Beispiel – auf die Provokation einsteigt, noch – wie im zweiten Beispiel – diese ignoriert. Im Gegenteil bestätigt sie den Schüler in seiner Auffassung: „Ja, du hast recht“ und meint dies offenbar völlig ernst: „Er hatte die Sache auf den Punkt gebracht“.

Bevor ich die Vor- und Nachteile dieser Reaktion weiter diskutiere, möchte ich auch für dieses Beispiel erörtern, inwiefern es eine Fachspezifik aufweist. Nimmt man allein den Wortwechsel zwischen Schüler und Lehrerin, dann ließe sich dieser möglicherweise auch in einen anderen Fachkontext verlagern. Wäre es demnach denkbar, dass sich in immer noch als männlich angesehenen Domänen wie Mathematik und den Naturwissenschaften eine ähnliche Szene abspielen könnte? Möglich, allerdings halte ich die Wahrscheinlichkeit für deutlich geringer. Weshalb? Folgende Aspekte sind m.E. entscheidend: Zum ersten spielt hier wiederum die Differenz zwischen Wissen und Können eine Rolle. So ist es durchaus denkbar, dass ein Schüler der achten Klasse besser Handball spielt als seine Lehrerin, auch wenn diese über Technik, Taktik und vor allem die Vermittlung ein größeres Wissen haben sollte. Zum zweiten existieren im Bereich des Sports noch deutlich stärkere Zuordnungen einzelner Sportarten zu „männlich“ bzw. „weiblich“ als dies bei wissenschaftlichen Disziplinen (Naturwissenschaften vs. Sprachen) der Fall ist (vgl. z.B. Firley-Lorenz 1997). So geht beispielsweise jeder wie selbstverständlich davon aus, dass, wenn von der Fußballnationalmannschaft die Rede ist, die Männermannschaft gemeint ist. Dementsprechend finden wir in den Medien zwar den Zusatz *Frauenfußball*, wenn über diesen berichtet wird. Auf der anderen Seite ist es aber nicht notwendig, den Fußball der Männer mit dem entsprechenden Zusatz zu versehen. Fußball bedeutet eindeutig: Männerfußball. Zum dritten wird Sport nach wie vor primär als Angelegenheit von Männern betrachtet und mit männlich konnotierten Eigenschaften – wie Durchsetzungsvermögen, Aggressivität etc. – in Verbindung gebracht. Auch wenn Frauen inzwischen der Zugang zum Sport allgemein und auch zu immer mehr Sportarten offen steht, sie im Bereich des Hochleistungssports ebenfalls außerordentliches Leistungsvermögen unter Beweis stellen u.Ä.m., gerade das Bild, das die Medien hier vermitteln, verstärkt doch die Verknüpfung von Sport mit „männlich“. Dies gilt allein schon für die großen Unterschiede hinsichtlich des Umfangs der Berichterstattung von Frauen- und Männersport, aber auch die Art der Darstellung von Sportlerinnen und Sportlern (vgl. z.B. Rulofs & Hartmann-Tews 2004). Die Medien vermitteln zudem auch den Eindruck, dass Schiedsrichter Männer zu sein haben. Bestenfalls im Frauensport könnten hier auch Frauen zum Einsatz kommen. Während es durchaus üblich ist, dass im Frauensport auch Männer schiedsrichtern, ist der umgekehrte Fall kaum zu beobachten.

Damit möchte ich zu den möglichen Vor- und Nachteilen der Lehrerinnenreaktion übergehen. Wie ist die Äußerung der Lehrerin – hier noch ergänzt durch den Interviewkommentar – zu interpretieren? Inwiefern hat der Schüler recht? Bezieht sich dies allein auf den zweiten Satzteil: „Sie bleiben einfach ein Weib“? Dann könnte man die Antwort der Lehrerin möglicherweise so interpretieren, dass sie diese Tatsache bestätigt und gleichzeitig impliziert: „Und damit musst du wohl zurecht kommen, auch wenn es dir nicht passt!“ Aber hätte sie dem Schüler damit den Wind aus den Segeln

genommen, ihn auf seine Position zurück verwiesen und deutlich gemacht, dass trotz allem an der bestehenden Lehrer/innen-Schüler/innen-Hierarchie nicht zu rütteln ist?¹¹

Aber muss man ihre Bestätigung („Ja, du hast recht.“) nicht auf die gesamte Schüleräußerung beziehen? Und ist sie dann als Ausdruck von Resignation angesichts einer immer wieder an das Geschlecht gekoppelten Zuschreibung von fehlender Expertise zu interpretieren? Reagiert die Lehrerin mit ihrer Antwort möglicherweise nicht allein auf die Provokation des Schülers, sondern auf all die bereits erfahrenen Herabsetzungen ihrer Kompetenzen aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit? Erscheint ihr der Kampf gegen die scheinbar übermächtigen Einflüsse durch (Jungen)Sozialisation, Medien etc. so aussichtslos, dass sie ihn hier nicht aufnehmen will? Oder ist es sogar zweckmäßig, sich nicht in (wahrscheinlich) aussichtslosen Diskussionen mit dem Schüler zu verlieren? Und würde eine Betonung ihrer hierarchischen Höherstellung, z.B. durch eine schulische Sanktionierung der Provokation, nicht auch wieder „nach hinten losgehen“, insofern als dass dies wiederum als „typisch weibliche“ Reaktion ausgelegt würde: sei es als humorlos, hysterisch o.Ä.m.

Sollten diese Überlegungen zutreffen, dann befindet die Lehrerin sich in einem Dilemma: Egal wie sie reagiert, sie kann den Machtkampf nicht wirklich gewinnen. Allerdings kann auch Resignation weder als zweckmäßige noch als angemessene Lösung abgesehen werden, denn damit gibt sie jegliche erzieherischen Ambitionen von vorn herein auf.

5 Fazit: Beispielhermeneutik als Möglichkeit der Verknüpfung von problemorientiertem und systematischem Vorgehen

Absicht des vorliegenden Artikels war es, die möglichen Gewinne beispielhermeneutischen Vorgehens für die Lehrer/innenausbildung zu erörtern. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass der Gang von Beispiel zu Beispiel einerseits die Vorteile problem- oder fallorientierter Ansätze aufgreift, indem an konkreten unterrichtlichen Episoden angesetzt wird. Damit kann mit der interpretativen Bearbeitung der Beispiele eines der zentralen Ziele der ersten Ausbildungsphase verfolgt werden: die Entwicklung von Reflexionskompetenz. Um Missverständnissen vorzubeugen sei hier noch einmal betont, dass es im Rahmen von Lehrveranstaltungen darum gehen muss, die Beispiele mit den Studierenden auszulegen und nicht bereits vorliegende Auslegungen – wie z.B. die hier von mir vorgenommenen – zu „konsumieren“. Diese könnten – im Anschluss – bestenfalls zum kritischen Gegen-Lesen dienen, um die eigenen Deutungen zu bestätigen, zu ergänzen und zu hinterfragen, ebenso wie sie selbst in Frage zu stellen wären.

Zum anderen erlaubt beispielhermeneutisches Vorgehen aber auch eine Orientierung an Wissenssystematiken, hier veranschaulicht an einem Modell professioneller Kompetenzen. Darin zeigt sich ein Vorteil beispielhermeneutischen Vorgehens gegenüber fallrekonstruktiven Ansätzen. Mit den vorgestellten Überlegungen habe ich dies am Beispiel der sportdidaktischen Kompetenzdimension „Auf Provokationen reagieren“ verdeutlicht.

¹¹ Firley-Lorenz kommt hier zu einer anderen Interpretation (vgl. 1997, S. 37f.).

Damit findet auch eine Verknüpfung zwischen den Schwerpunkten unterschiedlicher Ansätze zur pädagogischen Professionalität statt. Während z.B. strukturtheoretische Überlegungen, aber auch solche zur reflexiven Lehrer/innenbildung vor allem auf den Auf- und Ausbau von Reflexionskompetenz setzen, betonen kompetenzorientierte Modelle die Bedeutung von Handlungskompetenzen. Beispielhermeneutik ist primär auf die Entwicklung von Reflexionskompetenz durch die detaillierte Auseinandersetzung mit konkreten unterrichtlichen Episoden fokussiert. Sie kann dies aber verbinden mit dem systematischen Bezug auf Handlungskompetenzen, die im Gang von Beispiel zu Beispiel ausgelegt werden und so von der Ebene der mehr oder weniger abstrakten Kompetenzkonstrukte auf die des konkreten unterrichtlichen Handelns führen.

Aber selbstverständlich müssen auch kritische Rückfragen an das beispielhermeneutische Vorgehen gestellt und dessen Grenzen diskutiert werden. Bereits eingangs hatte ich kurz darauf hingewiesen, dass ein zentrales Element fallorientierten Vorgehens im beispielhermeneutischen Ansatz nicht oder zumindest nicht in gleicher Weise zum Tragen kommt: Die für konstruktivistische Herangehensweisen zentrale *Problemkonstruktion*, die ausgehend von einer vorliegenden Episode ergebnisoffen vorgenommen wird, findet sich im beispielhermeneutischen Ansatz nicht. Hier steht die Zuordnung der Episode als „Beispiel für“ von vornherein fest. Zu diskutieren bleibt lediglich, ob diese Zuordnung plausibel erscheint, also: *Inwiefern* handelt es sich um ein Beispiel für die Kompetenzdimension „Auf Provokationen reagieren“? Beim fallrekonstruktiven Vorgehen muss zunächst überhaupt ein Begriff/eine Theorie gefunden werden, dem die Episode untergeordnet werden kann. Und es besteht durchaus die Möglichkeit, dass es dann nicht nur bei einer einzigen Zuordnung bleibt, sondern Subsumtionen unter verschiedene Begriffe oder Theorien erfolgen, die durchaus nebeneinander existieren können (vgl. für die Sportlehrer/innenausbildung Lüsebrink, Krieger & Wolters 2009).

Eine weitere Problematik muss abschließend noch angeführt werden. Der angesprochene Vorteil des Ganges von Beispiel zu Beispiel, ein systematisches Arbeiten zu ermöglichen, lassen sich in der hier vorgestellten Form auch als Nachteil oder besser: als Risiko deuten. Diese besteht darin, ein unangemessenes „Schubladen“-Denken zu forcieren, wenn Beispielstudien zu „kanonischen Deutungskorsette(n) einschließlich gleich mitgelieferter ‚Musterlösungen‘“ werden (Schierz & Thiele 2002, S. 43). Der Gang von Beispiel zu Beispiel widersetzt sich diesen Schubladen insofern, als dass er durch seine Unabgeschlossenheit gerade nicht die „mit Waldenfels gesprochen – ‚okzidentale(n) Ordnungsbesessenheit‘“ bedient, „die nur nach der Maßgabe fixierter Systematiken Probleme filtert“ (ebd., S. 43). In der Kombination mit Systematiken wie dem hier genutzten Kompetenzmodell, die auf Vollständigkeit und Trennschärfe und damit gerade auf Abgeschlossenheit setzen, sehe ich aber durchaus die Gefahr, in ein ungünstiges Fahrwasser zu geraten.

Entgegengewirkt werden kann dem u.a. dadurch, dass die zugrundeliegenden Systematiken immer wieder hinterfragt werden und für Modifikationen offen bleiben. Z.B. ließe sich hinsichtlich des vorliegenden Modells fragen, ob nicht zentrale Kompetenzbereiche fachdidaktischen Wissens fehlen oder gar andere Ordnungen sinnvoller wären. Folgt man den Überlegungen von Schierz (1997), dann können Beispielstudien sogar dazu beitragen, diese Systematiken zu hinterfragen (vgl. auch Lüsebrink 2006a).

Was m.E. die Gefahr überzogener Kategorisierungsbestrebungen begrenzen könnte, ist zudem das hier demonstrierte bewusste Offen-Halten der Interpretationsangebote.

Im Unterschied zu Scherler (2004) halte ich es für sinnvoll, nicht auf Eindeutigkeit bei der Interpretation und auch hinsichtlich möglicher Lösungsvorschläge zu setzen. Dementsprechend lege ich auch Wert auf den Begriff der Beispielhermeneutik, während Scherler seinen Ansatz als kasuistische Unterrichtslehre (2004) bezeichnet (vgl. auch Thiele 2006). Auch wenn dies für die Studierenden mit dem Nachteil von Komplexitätssteigerung verbunden ist, Gewissheit durch eindeutige Lösungen wäre bestenfalls eine Scheingewissheit und entspräche nicht dem Anforderungsprofil professionellen pädagogischen Handelns, das durch Unbestimmtheit, Ungewissheit und Antinomien gekennzeichnet ist (vgl. Helsper 2003, 2004; Helsper, Hörster & Kade 2003). Nicht die Vermittlung von Gewissheit sondern Unterstützung der Studierenden bei ihren Bemühungen um Vergewisserung (vgl. Lüsebrink 2010) wäre dementsprechend Aufgabe der Lehrer/innenausbildung.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 469-520.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Tsai, Y.-M. & Neubrand, M. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 521-544.
- Buck, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Wilhelm Fink.
- Buck, G. (1989/1967). *Lernen und Erfahrung – Epagogik* (3. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienst zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dick, A. (2000). Kognitiv verlässliches und sozial robustes Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: Neuweg, G. H. (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 223-244). Innsbruck: Studien Verlag.
- Dirks, U. & Hansmann, W. (1999). (Hrsg.). *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Erdmann, R. (1987). *Relativierte Macht. Das Machtmotiv und seine sportpädagogische Bedeutung*. St. Augustin: Richartz.
- Firley-Lorenz, M. (1997). „Wie wollen Sie denn eine Fußballstunde bewerten?“ – Diskriminierungen von Sportlehrerinnen in der Schule. In: Friedrich, G. & Hildenbrandt, E. (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 83, S. 35-44). Hamburg: Czwalina.
- Helsper, W. (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, W., Hörster, R. & Kade, J. (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 142-161). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U. & Wildt, J. (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W., Hörster, R. & Kade, J. (Hrsg.) (2003). *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- Lipps, H. (1976/1938). *Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik*. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Lüsebrink, I. (2006a). *Pädagogische Professionalität und stellvertretende Problembearbeitung. Ausgelegt durch Beispiele aus Sportunterricht und Sportstudium*. Köln: Strauß.
- Lüsebrink, I. (2006b). Biographische Gewissheiten als Antwort auf Vielfalt – Zum studentischen Umgang mit biographischen Erfahrungen in kasuistischen Seminaren. In: Miethling, W.-D. & Krieger, C. (Hrsg.), *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung* (Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 156, S. 91-96). Hamburg: Czwalina.
- Lüsebrink, I., Krieger, C. & Wolters, P. (2009). *Sportunterricht reflektieren. Ein Arbeitsbuch zur theoriegeleiteten Unterrichtsauswertung*. Köln: Strauß.
- Lüsebrink, I. (2010). Wie viel Ungewissheit verträgt die Sportlehrer/innenausbildung? Wie viel Gewissheit erträgt die Profession? In: Frei, P. & Körner, S. (Hrsg.), *Ungewissheit – Sportpädagogische Felder im Wandel* (S. 51-64). Hamburg: Czwalina.
- Neuweg, G. H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (Hrsg.). (2000). *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Oevermann, U. (1997). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (2. Aufl., S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe, C. (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Chur: Rüegger.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 8). Opladen: Leske und Budrich.
- Reh, S. (2005). Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), 260-266.
- Rottländer, D. (2002). Fallwissen und unterrichtliches Können oder ‚Do you like what you get?‘ In: Friedrich, G. (Hrsg.), *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, S. 71-76). Hamburg: Czwalina.
- Rulofs, B. & Hartmann-Tews, I. (2004). Frauenbilder im Rahmen der medialen Vermittlung von Sport. In: Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Frauenbilder* (S. 210-216). Düsseldorf: Ministerium GSF NRW.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1995a). *Sport unterrichten* (2. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1995b). Forschend lernen – lehrend forschen. In: Heim, R. & Kuhlmann, D. (Hrsg.), *Sportwissenschaft studieren* (S. 39-50). Wiesbaden: Limpert.
- Scherler, K. (1983). Vormachen – Mitmachen. In: *Sportpädagogik* 2, 9-15.
- Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre*. Hamburg: Czwalina.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2002). Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 30-47.
- Schierz, M. (1997). *Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Söll, W. & Kern, U. (1999). *Alltagsprobleme des Sportunterrichts*. Schorndorf: Hofmann.

- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. (ZKL-Texte Nr. 23). Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: Lüders, M. & Wissinger, J. (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung* (S. 37-62). Münster: Waxmann.
- Thiele, J. (2006). „Summa didactica“ – Quadratisch, praktisch, gut oder: Der Fall Scherler. In: Miethling, W.-D. & Krieger, C. (Hrsg.), *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung* (Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 156, S. 103-110). Hamburg: Czwalina.
- Ulbricht, T., Schaper, N. & Hochholdinger, S. (2007). Entwicklung von Instrumenten zur Evaluation einer kompetenzorientierten Lehrerausbildung. In: Lemmermöhle, D., Rothgangel, M., Bögeholz, S., Hasselhorn, M. & Watermann, R. (Hrsg.), *professionell lehren – erfolgreich lernen* (S. 171-182). Münster: Waxmann.
- Volmer, G. (1990). *Autorität und Erziehung. Studien zur Komplementarität in pädagogischen Interaktionen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Welsch, W. (1991). Und sie bewegt uns doch. Vernunft nach ihrer Kritik. In: *Universitas* 46, 1130-1146.
- Wolters, P., Ehni, H., Kretschmer, J., Scherler, K. & Weichert, W. (2000). *Didaktik des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.

Zur Autorin

PD Dr. Ilka Lüsebrink
Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für Sportpädagogik und Sport
Schwarzwaldstraße 175
79117 Freiburg
E-Mail: luesebrink@ph-freiburg.de

Zitation

Bitte zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Lüsebrink, Ilka (2010). Sportlehrer/innenausbildung im Gang von Beispiel zu Beispiel. In: Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung, Nr. 2, Juli 2010. Online verfügbar: http://www.uni-hildesheim.de/media/fff/Luesebrink_02-2010.pdf.