



KARLHEINZ SCHERLER:

Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre

Hamburg: Feldhaus 2004. 174 S.; € 17,50

Seit 1976 lehrt Karlheinz SCHERLER im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg. Gegenstand seiner Lehre ist der Sportunterricht; ihr Ziel ist es, zukünftige Lehrkräfte auf ihre zentrale Berufsaufgabe, das Unterrichten, vorzubereiten. Nach der „Elementaren Didaktik“ (1989) und „Sport unterrichten“ (mit Matthias SCHIERZ, 1993) ist dies das dritte Buch, mit dem SCHERLER versucht, die Essenz seiner langjährigen Lehre einem breiteren Kreis zugänglich zu machen. Schon in der „Elementaren Didaktik“ hatte SCHERLER sein Unbehagen darüber beschrieben, wie Didaktik, die Lehre vom Unterrichten, in der Universität üblicherweise gelehrt wird: In Seminaren und Vorlesungen werde nur sehr allgemein und indirekt über Unterricht gesprochen. Meistens gehe es um Theorien über Unterricht und nicht um den Unterricht selbst. In den (zu seltenen) Situationen, in denen Studierende Schulunterricht besuchen oder selbst erteilen, drängen sich ganz andere Fragen in den Vordergrund. „Das Leben in der einen oder der anderen Welt ist nicht schwer; wohl aber der Übergang von der einen zur anderen Welt [...] Wenn Didaktik aufs Ganze gesehen nicht dazu beiträgt, guten Unterricht zu verbreiten und schlechten Unterricht

zu verbessern, dann verfehlt sie in meinen Augen ihre gesellschaftliche Aufgabe“ (SCHERLER, 1989, S. 18).

SCHERLER hat für sich als Hochschullehrer daraus die Konsequenz gezogen, das Nachdenken über alltäglichen Unterricht in das Zentrum seiner Didaktik zu stellen. In der sehr persönlich geschriebenen Einleitung seines jüngsten Buches beruft er sich mit diesem Programm auf PIAGET, dessen Frühwerk er in seiner Dissertation bearbeitet hatte. An PIAGET habe ihn beeindruckt, „wie er aus vielen Beschreibungen kindlichen Verhaltens und wenigen allgemeinen Begriffen eine umfassende Entwicklungstheorie konstruiert“ habe (S. 10). Das habe ihm die Richtung vorgegeben, so habe er arbeiten wollen. Für seine Fachdidaktik bringt er es auf die einfache Formel: „sich mehr mit Unterricht als mit Schriften über Unterricht zu beschäftigen“ (ebd.).

Diesem Programm ist SCHERLER als Hochschullehrer in nunmehr fast 30 Jahren gegen den allgemeinen Trend in überzeugender Weise treu geblieben. Als idealer Ort, an dem zukünftige Lehrer das Unterrichten lernen, erscheint dann die Schule selbst; die nächstliegende Lehrweise besteht darin, Unterricht gemeinsam auszuwerten. SCHERLER charakterisiert seine Didaktik daher

als Auswertungsdidaktik und hebt sie von den üblichen Planungsdidaktiken ab, denen ich auch meine Arbeiten zurechne. „Planungsdidaktiken befassen sich nicht damit, wie Unterricht war oder ist, sondern wie er sein soll [...] Auswertungsdidaktiken hingegen werten vergangenen Unterricht aus. Sie untersuchen, was geschehen ist, und versuchen zu erklären bzw. zu verstehen, warum dies geschehen ist. Außerdem bewerten sie und suchen im Falle einer negativen Bewertung nach Möglichkeiten einer Verbesserung“ (S. 11).

Ich habe diese Sätze auch als Beispiel für SCHERLERS Schreibstil zitiert, die mir die Lektüre seiner Texte oft zu einem geradezu ästhetischen Vergnügen macht. SCHERLER bemüht sich, so einfach wie möglich zu schreiben, mit möglichst wenigen Fachbegriffen auszukommen, er meidet Substantivierungen und verschachtelte Satzkonstruktionen, schätzt dagegen Verben und Hauptsätze. Wer selbst einmal versucht, so zu schreiben, merkt bald, dass es mehr Mühe und Übung kostet, als man dem Ergebnis ansehen darf. Nur an sparsam ausgewählten Stellen verweist in SCHERLERS Texten eine Fußnote in die Tiefen der Fachdiskussion. So findet sich z. B. im eben zitierten Text (S. 11) eine unscheinbare Fußnote mit dem unaufdringlichen Hinweis, zur „schwierigen Unterscheidung von Erklären und Verstehen“ könne man VON WRIGHT lesen. Wer SCHERLER etwas besser kennt, ahnt oder weiß, welche intensive, meistens langjährige Beschäftigung bei ihm zu solch einer Fußnote geronnen ist.

SCHERLER nennt sein Buch eine „Unterrichtslehre, weil es davon handelt, wie unterrichtet wird und werden sollte“ (S. 10). Wie schon in den beiden früheren Büchern entwickelt und illustriert er seine Unterrichtslehre an ausgewählten Fällen. 68 Fälle sind es in die-

sem dritten Buch, deutlich mehr als in den früheren, die meisten noch knapper beschrieben als in den früheren. Die Auswertung dieser Fälle in den Kapiteln 4 bis 6 nimmt mehr als drei Viertel des ganzen Buches ein. Ein Beispiel (Fall 27, S. 79):

Im Verlauf einer Übungsreihe haben die Schüler einer sechsten Klasse die Hockwende am Querkasten geübt, wobei der Lehrer die korrekte Ausführung des Sprunges genau erklärt und auch korrigiert hat. Zum Stundenabschluss bildet er zwei Umkehrstaffeln und lässt sie um die Wette laufen. Auf dem Hinweg soll der Kasten mittels Hockwende überquert und auf dem Rückweg laufend passiert werden. Die Schüler sind begeistert. Sie überqueren die Kästen mit Flanken, Hocken und Wälzern so schnell wie möglich und feuern sich gegenseitig dabei an. Doch von Hockwenden kann dabei keine Rede mehr sein.

Die Auswertung dieses Falles (S. 80) konzentriert SCHERLER darauf, dass die Schüler in eine „Themenfalle“ geraten. Anfangs sollten sie lernen, die Hockwende als ein Kunststück auszuführen, für das es turnerische Formvorschriften gibt. Beim abschließenden Wettkampf unter dem leichtathletischen Prinzip der Zeitminimierung sind die turnerischen Normen jedoch hinderlich. Wer schnell sein will, werde z. B. nicht mit beiden Beinen abspringen. Damit werde das Gelernte entwertet. Das aber dürfe nicht sein, daher brauche die Stunde einen anderen Schluss.

Theoretische Voraussetzungen und Methodik seiner kasuistischen Auswertungsdidaktik erläutert SCHERLER in zwei Kapiteln am Anfang des Buches (S. 13–29), die er selbst als „sehr kompakt und nicht einfach zu lesen“ (S. 12) ankündigt. Dieser in der Tat dichte, aber auch gehaltvolle Text verdiente eine

ausführlichere Würdigung. Ich hebe nur einiges heraus, was mir für das Verständnis der Auswertungen in den Kapiteln 4 bis 6 grundlegend erscheint und über SCHERLERS frühere Abhandlungen hinausweist.

Im Kapitel 3 („Kasuistisch auswerten“, S. 21–28) skizziert SCHERLER seine Methode, die er für den Sportunterricht begründet und mit Matthias SCHIERZ und Petra WOLTERS weiter entwickelt hat. (Inzwischen zählt er auch Ilka LÜSEBRINK und Roland MESSNER zum Kreis der kasuistischen Sportdidaktiker.) Zunächst zum Begriff des *Falls*! SCHERLERS Auswertungen beziehen sich meistens nicht auf ganze Unterrichtsstunden oder gar Vorhaben über mehrere Stunden, sondern auf Ausschnitte, die er *Episoden* nennt. Eine Episode wird dadurch zum Fall, dass sie einem Allgemeinen zugeordnet wird. Ein Fall steht für etwas. Dieses Allgemeine sieht SCHERLER für seine Unterrichtslehre nun, m. E. klarer als bisher, in einer Norm, der sich der Fall zuordnen lässt. Seine Fälle sind Unglücksfälle, d. h., sie lassen sich in Differenz zu normativen Vorstellungen von glücktem Sportunterricht beschreiben.

Die kasuistische Methodik in der Bearbeitung der Fälle fasst SCHERLER in vier Schritte (S. 23–28): Nach der (1.) Dokumentation des Falls (hier in Form der Beschreibung von Episoden) und seiner (2.) Zuordnung zu einer Norm folgt (3.) die Ermittlung des Problems und (4.) die Empfehlung einer Lösung. Schon der erste Schritt, hebt SCHERLER hervor, ist von Menschen gemacht, die damit einem Erkenntnis- oder Zeigeinteresse folgen. Eines dieser Interessen ist es, an dem Fall eine bestimmte Norm zu veranschaulichen, der er nicht entspricht.

Wie gewinnt SCHERLER diese Normen? In seinem 2. Kapitel skizziert er

ein einfaches Prozessmodell des Unterrichts, bildlich durch den didaktischen Stern dargestellt, der auch auf der Titelseite des Buches zu sehen ist. Er soll veranschaulichen, dass Lehrer (in der Mitte des Sterns) ihr Handeln immer nach drei Seiten auszurichten haben: nach den Schülern, den Inhalten und den Bedingungen (S. 18). Diese dreiseitige Ausrichtung des Lehrerhandelns nennt SCHERLER (mit den Schülern) interagieren, (Inhalte) präsentieren und (Bedingungen) organisieren. Für jede von ihnen formuliert er eine Forderung nach *Passung*. Diese Forderungen lauten in äußerster Verkürzung (S. 25, vgl. S. 19):

- „Die Präsentation der Inhalte soll zu den entsprechenden Fachgegenständen passen.“
- „Die Organisation des Unterrichts soll zu den schulischen Bedingungen passen.“
- „Die Interaktion mit den Schülern soll zu deren Voraussetzungen passen.“

Diese Normen, insbesondere der hier verwendete Begriff der *Passung*, haben in SCHERLERS Denken eine lange Geschichte, für die Namen wie AUSTIN, PIAGET und KLINGBERG stehen. In der Auswertung seiner Fälle bezieht sich SCHERLER jedoch nicht auf diese allgemeinen, positiv formulierten Forderungen, sondern auf wesentlich konkretere, und dabei zeigt sich, dass sich Abweichungen von der Norm leichter auf Begriffe bringen lassen als Entsprechungen. In Kap. 4.1 führt er z. B. den Begriff des *Themas* ein und erörtert die Fälle 1, 3 und 6 als „Themenrätsel“ (es wird nicht klar, was das Thema des Unterrichts sein soll), die Fälle 2 und 5 als „Themenverschiebungen“ (das Thema verlagert sich gegen den Willen des Lehrers). Unter dem übergeordneten Begriff „Themenprobleme“ fasst er alle Auswertungen dieses Teilkapitels zu-

sammen. Nach demselben Muster behandelt er die Fälle 7–14 als „Methodenprobleme“.

Die dreiseitige Ausrichtung des Lehrerhandelns gibt die Struktur auch für die Auswertung der weiteren Fälle vor. So enthält das Kapitel 5 („Bedingungen organisieren“) Auswertungen zu „Klasseneinteilungsproblemen“, „Zeiteinteilungsproblemen“, „Raumordnungsproblemen“ und „Materialeinsatzproblemen“, das Kapitel 6 („Mit Schülern interagieren“) bezieht sich in Teilkapiteln auf „Verständigungsprobleme“, „Interessenprobleme“, „Disziplinprobleme“ und „Leistungsprobleme“. Schon diese Überschriften lassen ahnen, welche Vielfalt typischer Unterrichtsprobleme das Material dieser Unterrichtslehre bildet.

In seinem Methodenkapitel (S. 24–26) und in den Resumees, mit denen er jedes Auswertungskapitel abschließt, hebt SCHERLER hervor, dass Episoden verschiedenen Normen zugeordnet werden können. Damit können sie auch auf unterschiedliche Weise als Problem interpretiert werden und zu unterschiedlichen Lösungen anregen. So ordnet SCHERLER z. B. den oben zitierten Fall 27 („Von Hockwenden kann keine Rede mehr sein“) den Zeiteinteilungsproblemen zu. Das Problem sei dadurch entstanden, dass der Lehrer einem geläufigen Phasenschema des Unterrichts folgt, dem gemäß auf das Erlernen von Neuem (hier der Hockwende) seine Anwendung folgen müsse. Der Fall ließe sich aber auch den Themenproblemen zuordnen und als Beispiel für Themenverschiebung auswerten. Oder als Interessenproblem: Wie kommt es und wie ist damit umzugehen, dass die Schüler bei einem leichtathletischen Wettkampf mehr Begeisterung zeigen als bei der Einübung eines Kunststücks aus dem Turnen?

SCHERLERS Auswertungen sind Einladungen zum Nachdenken über Sportunterricht, und es lohnt, ihnen zu folgen. Das Buch lehrt, wie man Unterricht sehen, seine Probleme erkennen und zu besserem Unterricht kommen kann. Insofern löst SCHERLER mit diesem Buch, nach meinem Urteil noch mehr als mit seinen früheren, das Programm ein, mit dem er angetreten ist. Das Buch lässt damit auch deutlicher als die früheren erkennen, wo die spezifischen Stärken dieser Unterrichtslehre liegen und was sie nicht leisten kann (und vermutlich auch nicht leisten will). Der Untertitel des Buches lautet sympathisch bescheiden: „Eine Unterrichtslehre“. Ich verstehe das so: Neben ihr kann und muss es andere geben. Unter drei Gesichtspunkten sei das zum Schluss angedeutet.

SCHERLER entwickelt und begründet in seinem 2. Kapitel, dass er in seinem Buch Unterricht aus einer *Prozessperspektive* betrachten will. Einer Verbesserung des Unterrichts diene das mehr als die geläufige Strukturperspektive, wie sie z. B. das lehrtheoretische Modell zur Planung und Analyse des Unterrichts (HEIMANN, OTTO & SCHULZ) einnehme. Diesem Argument kann ich mich anschließen. In der aktuellen Diskussion zur Qualität des Bildungswesens wurde jedoch eine weitere Front eröffnet: Unterricht auswerten (oder evaluieren) soll nun vor allem heißen, seine Ergebnisse (seinen Output) zu erfassen und zu bewerten. Prozess und Struktur seien letztlich danach zu beurteilen, was die Schüler lernen. Diese Perspektive kommt in SCHERLERS Auswertungsdidaktik, wenn ich richtig sehe, nicht vor.

SCHERLER betont an herausgehobenen Stellen seines Buches den *Funktionskreis* von Auswertung und Planung: „Planung wird durchgeführt, die Durchführung wird ausgewertet, und die Auswertung führt zur Planung“

(Rückeneinband, vgl. S. 21). Seine Auswertungen beziehen sich auf Episoden, meistens Ausschnitte einer Unterrichtsstunde, niemals mehr als eine Stunde. Was daraus für die Planung zu lernen ist, kann kaum weiter reichen. Unterricht soll jedoch nach weitgehend akzeptierter Auffassung auch in größeren zeitlichen Zusammenhängen (Unterrichtsvorhaben, Halbjahren) geplant werden. Dabei hilft SCHERLERS Unterrichtslehre nicht.

Der Verbesserung des Unterrichts dient SCHERLERS Unterrichtslehre, indem sie an Unglücksfällen Normen bewusst macht und Möglichkeiten sehen lehrt, wie die jeweilige Normabweichung (das Problem) vermieden werden könnte. Zweifellos ist das eine wirksame Hilfe, um immer wiederkehrende Fehler sehen und vielleicht vermeiden zu lernen. Aber ich zweifle, ob das allein der Königsweg der Lehrerbildung ist. Ist ein Unterricht, der alle diese Fehler vermeidet, guter Unterricht? Darüber lohnte es sich zu streiten. Jene Sportdidaktiker, die SCHERLER der Spezies der Planungsdidaktiker zurechnet (einige erhalten eine Fußnote) verwenden viel Mühe darauf, die Aufgaben und Ziele des Schulsports grundsätzlich zu diskutieren, und kommen dabei zu sehr unterschiedlichen Auffassungen. SCHERLER bleibt ihnen gegenüber weitgehend neutral. Seinen Forderungen könnte eine Stunde Bewegungserziehung nach dem Konzept von FUNKE-WIENEKE prinzipiell in gleicher Weise genügen wie eine Stunde Sportunterricht nach den Konzepten von SÖLL, VOLKAMER oder KURZ. Aber wer Sport gut unterrichten möchte, kann so unentschieden nicht sein. SCHERLERS Buch führt auf diese Fragen zu, spricht sie aber nicht eigentlich an. Deshalb lohnt es sich nach wie vor, sich neben SCHERLERS Auswertungsdi-

daktik auch noch etwas mit Planungs- didaktik zu beschäftigen.

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang das letzte, kompakte Kapitel des Buches unter der Überschrift „Lösungen begründen“ (S. 157–161), in dem SCHERLER ankündigt, sein „Vorverständnis von Erziehung und Unterricht“ und damit seine „normative Orientierung für die Suche nach Lösungen“ (S. 157) offenzulegen. Unter Berufung auf PIAGET, SCHLEIERMACHER und – vor allem – den späten KLINGBERG bekennt er sich zu der Forderung, die Schüler als „mitentscheidende, mitgestaltende und mitverantwortende Akteure in den Unterricht einzubeziehen“ und sie damit „zu Subjekten ihres eigenen Lernprozesses werden zu lassen“ (S. 158). Dieser *Leitidee* (Hervorhebung D. K.) sei er „neben jener der Passung“ bei seinen Empfehlungen zur Lösung der Unterrichtsprobleme gefolgt (ebd.). Es ist charakteristisch und konsequent, dass SCHERLER sich damit eine Leitidee formuliert, die für Erziehung allgemein und für Unterricht in jedem Fach zu gelten hat. In seiner Einleitung hatte er beschrieben, dass seine Lehre in Hamburg in den Fachbereich Erziehungswissenschaft eingebunden und daher seine Sportdidaktik „mehr erziehungs- als sportwissenschaftlich orientiert“ sei (S. 12). Doch brauchen Lehrer, insbesondere Sportlehrer, für guten Unterricht nicht auch eine Vorstellung davon, was sie mit ihrem Fach spezifisch zum Auftrag der Schule beitragen können?

Ich habe in den letzten Jahren wenige Fachbücher gelesen, die mich so angeregt haben wie SCHERLERS „Sportunterricht auswerten“. In meiner eigenen Hochschullehre gebe ich ihm ab sofort einen bevorzugten Platz und empfehle es nachdrücklich weiter.

DIETRICH KURZ
(Universität Bielefeld)