

1 Didaktisches Vorwort

Die deutsche Lehrerbildung soll besser werden – dieses in der Öffentlichkeit gezeichnete Bild beinhaltet die unterschwellige Annahme, dass sie nicht gut genug für jene Aufgabe zu sein scheint, der sie in der Vorstellung besorgter Eltern und Bildungspolitiker in höchster Güte gerecht werden muss: der bestmöglichen Bildung unserer Schüler.

Damit wäre auch die Sportlehrerbildung betroffen, wenn diese Aussage nicht durch wissenschaftlichen Beleg entkräftet werden könnte. Jüngst hat die bisher am größten angelegte Studie zur Situation des deutschen Schulsports („SPRINT“-Studie) zu Tage gebracht, dass die Schüler ihre Sportlehrer mit dem Gesamturteil „Zweiminus“ bewerten. Die Schüler selbst befinden also die Qualität ihrer Sportlehrerinnen und Sportlehrer für „gut“ und das Fach als solches rangiert bei ihnen im Mittel stets an vorderer Stelle auf der Beliebtheitskala.

Die Pädagogik für Bewegung, Spiel und Sport könnte sich folglich mit einem buchstäblich „guten“ Gewissen nach hinten lehnen, wäre da nicht das „Minus“, das nicht nur die Note 2 verdirbt, sondern auch daran erinnert, dass es tatsächlich noch besser geht. Auch im Sinne des Bildungsverständnisses dieser Arbeit soll damit das Ziel für alle Beteiligten sein, eine „sehr gute“ Sportlehrerbildung zu entwickeln, wenn es wissenschaftlich, institutionell-organisatorisch, didaktisch und finanziell möglich ist. Denn es ist der ethische Topos von Bildung, das Selbst unter Aufbietung aller zugänglichen Kräfte sowie Erweiterung der Bedingungen seiner Möglichkeiten zu entfalten – die Sportlehrerbildung eingeschlossen.

Den finanziellen Eckpunkt wird die vorliegende Arbeit nicht diskutieren können, wohl aber die ersten drei. Für die wissenschaftliche, institutionell-organisatorische sowie didaktische Untersuchung zur Verbesserung von Lehrerbildung allgemein und der Sportlehrerbildung im Besonderen, ist es sachlich geboten, sehr weit fassend und gleichzeitig tief greifend die Grundlagen der (Sport-)Lehrerbildung in Deutschland auszuarbeiten. Nur wer die Geduld und den langen Atem besitzt, sich auf die Komplexität des Phänomens „Lehrerbildung“ einzulassen, wird Wege finden, sie im Sinne der Schüler zu verbessern.

Kapitel 2 wird sich der Aufgabe widmen, den Leserinnen und Lesern einen Einstieg zu ermöglichen und den Überblick zu einem Forschungsthema zu bieten, das mehr als **Politikum** denn als wissenschaftlich zu ergründendes Phänomen behandelt wird. „Verbesserung“ beinhaltet nämlich die Annahme einer Norm und Richtlinie, an der die Güte der (Sport-)Lehrerbildung gemessen werden kann. Tatsächlich wird aber in der deutschen Öffentlichkeit das Bild von Lehrern mit zweierlei Maß gemessen. Es spannt sich zwischen Verehrung und Anerkennung vs. Diffamierung und Ablehnung. Der Grund hierfür wurde mit den Eingangsworten bereits angesprochen: Weil Lehrer die für unsere Gesellschaft so existentielle wie gleichermaßen schwierige **Aufgabe** übertragen bekommen, nichts Geringeres als den *kulturellen*

Fortbestand menschlicher Evolution zu sichern. Somit geht die Arbeitsqualität von Lehrern bei der Bildung ihrer Schüler – die als heranwachsende Generation unsere Zukunft mitbestimmt – im essentiellen Sinne alle an, bleibt Bildung kein Privatvergnügen und erhält eine brisante politische Dimension. Lehrer stehen deshalb zu allen Zeiten im Fokus der Beobachtung. Dabei treffen Ansprüche der Gesellschaft auf die Möglichkeiten der einzelnen (Sport-)Lehrer, was sie oft genug zu Sündenböcken und Hoffnungsträgern zu gleichen Teilen macht.

Lehrer sind in diesem Sinne nicht nur die wichtigsten Verhinderer einer möglichen deutschen „**Bildungskatastrophe**“ (*Georg Picht*), sondern stellen nach dem Willen der Bildungspolitiker sogar auf europäischer Ebene die kontinentale Wettbewerbsfähigkeit sicher. Wie dieses hehre Ziel glücken soll, beantwortet die kausallogische Formel „Gesellschaftliche Prosperität braucht qualitativ hochwertige Arbeitskräfte → Letztgenannte erhalten wir durch hochwertige Bildung → Dazu brauchen wir wiederum sehr gute (Sport-)Lehrer, die sehr gute Schulen mitentwickeln → aus diesen Treibhäusern des Lernens stoßen wir letztlich die erwünschten hochwertigen Arbeitskräfte aus.“ Diese monokausale **Bildungskette** soll sich im Sinne sozialtechnokratischer Bildungsplaner zwischen aktuellem wirtschaftlichen Wohlstand und zukünftiger gesellschaftlicher Prosperität spannen. Der Sport trägt diesem Ansinnen insofern bei, als er von der Europäischen Union als florierender Wirtschaftsfaktor wahrgenommen wurde, der Milliarden an Euro umsetzt und Arbeitsplätze schafft. In dieser Hinsicht bekommt eines der Hauptziele des Bewegungs-, Spiel- und Sportunterrichts, die Freude am lebenslangen Bewegen und Sporttreiben zu entwickeln, einen faden Beigeschmack. Wie aber bekommen wir diese sehr guten (Sport-)Lehrer? Sicherlich nicht, indem wir ihnen nur „Erziehung im und durch Sport“ beibringen, sondern auch *gegenüber* Sport.

Andere Antworten sind noch weitaus unkritischer, wie Kapitel 2 weiter zeigen wird. In der Geschichte der (Sport-)Lehrerbildung gibt es eine Flut an normativen Lösungsvorschlägen, wie denn der sehr gute (Sport-)Lehrer auszusehen hat, welche Eigenschaften, Tugenden oder Kompetenzen er braucht. Als überzogene Wünsche, Erwartungen oder gar Forderungen malt sich derartiges Verständnis von Lehrerbildung jene **Bilder** von Menschen aus, wie man sie gemäß subjektivem Gutdünken gerne hätte. Die normative Formulierung eines Soll-Zustandes kann zunächst nicht erklären noch nachweisbar begründen, warum ein sehr guter Lehrer Eigenschaften oder Tugenden besitzen soll wie z. B. „die Gesundheit und Kraft eines Germanen“ (*Adolph Diesterweg*) und sich damit vom schlechten unterscheiden kann. Die zweite, staatliche Antwort ist wie immer eine strukturelle. Sehr gute Lehrer brauchen sehr gute Arbeitsbedingungen, weshalb sich die Lehrerschaft wie in der Vergangenheit nicht mehr nur aus Küstern, Schneidern oder kinderfreundlichen Offizieren der Reserve speisen sollte (dazu *Jürgen Oelkers*), sondern ein **eigener Berufsstand** für die Ausübung dieser verantwortungsvollen Aufgabe als notwendig erachtet wurde: der Anfang des Lehrers als professionalisiertem Kulturtradierer mit staatlichem Auftrag.

Die so gedachte, staatliche Professionalisierung von (Sport-)Lehrern beinhaltet folglich zum einen den offiziellen **Auftrag**, der die Legitimation für das Lehrerhandeln überhaupt erst bereitstellt. Andernfalls könnte sich jeder als Lehrer bezeichnen, nach persönlicher Wohllust eigene Schulen gründen und Inhalte nach seinem Dafürhalten anbieten. Kreationismus stünde gleichberechtigt neben der Evolutionsbiologie und auch das Tontaubenschießen käme zu seinem curricularen Recht. Die Vielzahl an Werten, das große Wissen, Können und die „wichtigsten“ Kulturtechniken menschlicher Zivilisation sollen deshalb zum anderen systematisch, sortiert, und selektiv reduziert in Form von Schulfächern gelehrt werden. Der Begriff des **Bildungskanons** wird dieses Problem der notwendigen Reduzierung an Lehrinhalten in Anbetracht begrenzter schulischer Lernzeit thematisieren. Das Ergebnis dieser Diskussion wird der Vorschlag zur Bestimmung von „**Bewegungsschlüsseln**“ sein, die als anthropogene Bewegungsgrundlagen die verantwortungsvolle Entfaltung des Selbst unter gedeihlicher Mitentwicklung der Umwelt bewerkstelligen helfen. Mit der noch ausstehenden Findung dieser humanspezifischen Bewegungsgrundlagen geht die Auseinandersetzung mit dem Fachgegenstand selbst einher. Denn was „Sport“ *ist*, ist für viele Autoren keine ausgemachte Sache. Das Definitionsproblem als solches überträgt sich konsequenter Weise auf den Namen des Schulfaches, der zumindest für den Primärbereich mit „Bewegung, Spiel und Sport“ gefunden zu sein scheint. Der Streit darüber allerdings, ob die diesbezügliche Wissenschaft z. B. nun „Sportwissenschaft“ oder „-schaften“ heißen soll, mag über die Vielzahl an Artikeln ausgefochten sein – außerhalb der wissenschaftlich-literarischen Kommunikationsplattform schwelt er weiter.

Die für die Sportlehrerbildung notwendigen Maßnahmen und Rahmenbedingungen wie Gebäude und Räume sowie Lehr- und Verwaltungspersonal bedingen wiederum Orte, Zeiten und **Institutionen**, die finanziert werden müssen. Als Studium an Pädagogischen Hochschulen/Universitäten, dem Referendariat an Seminaren und Ausbildungsschulen sowie der Berufstätigkeit inklusive Fort- und Weiterbildung, wird die lebenslange (Sport-)Lehrerbildung in insgesamt **drei Phasen** zerteilt. Fragt man nach den vermeintlichen Vorteilen dieser inhaltlichen wie raumzeitlichen Zersplitterung, so wird z. B. mit dem Referendariat stets das Argument der Abmilderung des Praxischocks herangeführt. Fragt man nach, warum dann nicht mehr und bessere Praxis bereits in der vorangehenden ersten Phase der hochschulischen Lehrerbildung eingebaut wird, folgt der Hinweis, dass Lehrerbildung einen Wissenschaftlichkeitscharakter haben müsse. Denn nur wenn Lehrer wissenschaftlich in ihre Profession eingeführt seien, bliebe eine angemessene Vorbereitung auf die Komplexität schulischer Praxis möglich. In anderen Worten: Lehrer brauchen Wissenschaftlichkeit, um angemessen vorbereitet zu sein, sollen aber ins Referendariat, um den bevorstehenden Praxischock zu vermeiden, auf den sie ja eigentlich durch die wissenschaftliche Hochschulphase hätten vorbereitet sein sollen. Warum beide Phasen nicht aus einer Hand erfolgreich auf den Beruf vorbereiten können, wird länderpolitisch mit wissenschaftlichem Schweigen beantwortet.

Unter dieser Absurdität leidet in der Folge die **Hochschuldidaktik**. Mit insgesamt fünf verschiedenen didaktischen Veranstaltungstypen versucht sie zu überbrücken, was an institutionellen Brüchen vorherrscht. Theorie soll mit Praxis verschränkt, professionell-pädagogisches Handeln angebahnt und wissenschaftliches Wissen mit praktischem Können verbunden werden. Die in den Landeshochschulgesetzen verbürgte Freiheit der Lehre wird so zum Zwang der Kompensation struktureller Defizite. In einer föderal aufgebauten Bundesrepublik wird diese Aufgabe noch erschwert.

Was die (Sport-)Lehrer gesellschaftlich leisten *sollen* und was sie an ihren Schulen real erreichen *können*, wird als ernüchternde Bilanz durch die Diskussion mit zentralen Begriffen wie Skills, Qualifikation/Schlüsselqualifikation, **Kompetenz**/Schlüsselkompetenz und **Standard** entlarvt. Mit diesem Abschluss von Kapitel 2 wird nicht nur gezeigt, wie die utopischen Ansprüche der Gesellschaft auf die begrenzten Möglichkeiten der einzelnen (Sport-)Lehrer treffen, sondern dass sie in der **Grundantinomie** von „Lehrer-Sein-Sollen“ vs. „Lehrer-Sein-Können“ gipfeln. Die Gesundheit von Sportlehrerinnen und Sportlehrer wird deshalb ein immer wieder auftauchender Gedanke sein, schließlich sind sie es, die diese Zerrissenheit ein Berufsleben lang aushalten sollen. Dass sie es oft nicht können, wird sich in den Fällen des Forschungsteils zeigen (Kapitel 6). Auch dies sollte die Sportpädagogik beachten, wenn sie die große Herausforderung anpacken will, bereits bestehende Kompetenzmodelle auf die Sportlehrerbildung zu projizieren oder ein eigenes zu entwickeln.

Kompetenzmodellierung braucht empirische Bildungsforschung und die Sportpädagogik steht in dieser Hinsicht erst am Anfang. In einem, wenngleich zentralen Aspekt erweist sich dies vielleicht von Vorteil: es bietet der Sportpädagogik die Chance, die Qualität von Sportlehrern nicht (!) unter Output-Gesichtspunkten zu betrachten, wenn sie den Begriff der Bildung nicht aufgeben will. Denn Qualifikation und Bildung sind zwei verschiedene Begriffe, die sich von der Idee her nur bedingt vertragen. Der Qualifikationsbegriff war von Beginn an auf den ökonomischen Bedarf allgemein und beruflicher Tätigkeit im Speziellen ausgerichtet. Was die Wirtschaft in ihren Handlungsfeldern im globalen Wettlauf brauchte, sollten die Menschen über ihr Arbeitsvermögen erbringen. Können sie es, sind sie qualifiziert, falls nicht, unqualifiziert und deswegen unverzüglich „aus“zubilden. Qualifikation, als thematischer Vorläufer des Kompetenzbegriffes in der Pädagogik, setzte sich folglich aus Anforderung, Anpassung und Verwertung zusammen, entsubjektivierte die Handlung und funktionalisierte sie für ökonomische Belange. Dem Diktat wirtschaftlicher Verwertbarkeit alleine lässt sich der **Bildungsbegriff** gemäß dem Verständnis dieses Buches allerdings nicht unterwerfen. Der Bildungsbegriff geht über die externe Zweckfunktionalisierung hinaus, weil er die Selbstentfaltung einschließt. Bildung, als lebenslanger Prozess, bleibt deshalb immer auch als potenziell unkontrollierbar, nicht steuerbar und in seinem Ergebnis offen anzunehmen. Nur so bleibt Bildung human. Sportpädagogik kümmert sich in diesem Sinne also nicht um Sportlehrerqualifikation sondern um Sportlehrerbildung.

Die dargestellte Vielzahl an offenen Fragen, Schwierigkeiten und Aufgaben der Sportlehrerbildung aus Kapitel 2 werden in Kapitel 3 konkretisiert, präzisiert und in **acht Probleme** zusammengefasst.

Problem 1 beschreibt und diskutiert den **Zustand** „der“ Lehrerbildung in Deutschland aus wissenschaftlichem Blickwinkel. Die Leserinnen und Leser erfahren, dass es bis heute keine einzige flächendeckende bundesdeutsche Studie hierzu gibt. Für das Fach Sport und ihre Sportlehrer existiert zumindest die SPRINT-Studie, die allgemein einen guten Ausbildungsstand der Sportlehrkräfte und eine erfreulich große Fortbildungshäufigkeit der qualifizierten Sportlehrer konstatiert. Lesen wir genau, dürfen wir folgendes feststellen:

- Sportlehrkräfte unterrichten „gut“, aber nicht sehr gut.
- Erhoben wurden „qualifizierte“ Sportlehrer und ihr „Ausbildungsstand“ als Produkt, nicht untersucht wurden Studierende und ihre Gesamtbildung als Prozess.
- Die „Fortbildungshäufigkeit“ sei groß, die Fortbildungsqualität ist unbekannt.

Die Studie weist darüber hinaus darauf hin, dass sich die Einstellungen und unterrichtlichen Praxen der Sportlehrer im Vergleich der einzelnen Bundesländer offenbar häufig unterscheiden. Das kann nur so sein, schließlich verhindert der föderale Flickenteppich wissenschaftliche und didaktische Einheitlichkeit.

Problem 2 stellt sich der Frage, wo, also an welcher Institution, sehr gute Lehrerbildung stattfinden soll und kann. Denn mit der Wahl der Einrichtung hängen nicht nur finanzielle und räumliche Ressourcen zusammen. Vor allen Dingen die Idee, welche die Ausrichtung vorgibt und eben deshalb die Unterschiede zwischen den Organisationseinheiten ausmacht, führt zu Brüchen bei den Übergängen von der einen in die andere Phase. Institutionalisierte Trennung erzeugt strukturelle Brüche. Der sog. „Praxisschock“ ist nur ein Symptom dieses **defizitären Phasensystems** der (Sport-)Lehrerbildung.

Problem 3 lässt sich einfach und salopp in die Frage kleiden: bekommt die bundesdeutsche Gesellschaft mit ihren Schülern jene Lerner heraus, die sie aufgrund dessen, was sie in die Lehrerbildung hineinsteckt, erwarten darf? Die langgliedrige **Bildungskette** von „Sorge der Gesellschaft um ihr (wirtschaftliches) Gedeihen → deshalb Verbesserung der Handlungskompetenz der jungen, zukunftsstragenden Generation (am besten so früh wie möglich) → deshalb Verbesserung der Kompetenz/der Bildung ihrer Lehrer → deshalb Verbesserung der Lehrerbildung so früh wie möglich, also in der Ausbildung ist wissenschaftlich allerdings bisher in keinen eindeutigen Kausalzusammenhang gebracht worden. Die Frage bleibt offen, ob mit entsprechenden Evaluationsmodellen feste Belege hierfür gefunden werden können.

Der ersten Phase (Universität bzw. Pädagogische Hochschule) wird die Idee der wissenschaftlichen Ausbildung zugewiesen. Nationale wie internationale Studien (belieb-Forschung) legen allerdings nahe, dass Lehramtsstudierende der ersten Phase samt ihren beliefs im gesamten beruflichen Werdegang betrachtet, weitgehend veränderungsresistent den wissenschaftlichen Lerninhalten des Studiums gegenüberstehen (z. B. *Konstanzer Wanne*).

Die **vorgängige Wissenschaftlichkeit** ist das Problem 4. Sie mag in der Ausführung gegeben sein, im Ergebnis allerdings wird viel weniger erreicht, wie es dem akademischen Studium von Seiten der Bildungspolitik zugetraut wird. Vielmehr darf stark angenommen werden, dass das Attribut der Wissenschaftlichkeit ein politisch gewollter Pinselstrich ist, der den stets angreifbaren Ruf der Lehrer verbessern helfen soll. Wissenschaftlichkeit als Etikett zur Erhöhung der Reputationsqualität von (Sport-)Lehrern? Wohl deshalb hält sich das hartnäckige Denkmuster: wenn die Studierenden doch nur die Theorie der Hochschule annähmen, dann wäre ihre Praxis der Schule besser.

Das gegenteilige Extrem wird mit Problem 5 angesprochen. Sind die Inhalte der wissenschaftlichen Erstphase überhaupt **relevant für den Beruf** oder betreiben die Hochschulen nur geistreiche Kür einer ansonsten realitätsfernen Theorie? Folgen wir den Erkenntnissen z. B. von *Ewald Terhart*, so müssen wir uns bei der Lehrerbildung der ersten Phase mit einem „low impact enterprise“ bescheiden. Folgen wir den Befunden von *Klaus Roth* und *Daniel Memmert*, bewerten vor allem Sportreferendare des Gymnasiums ihr erworbenes Wissen und Können zumindest als berufsrelevanter im Vergleich zu anderen Fächern, wobei die absolute Relevanz deutlich gesteigert werden könnte.

Im Angesicht von verpuffender Wissenschaftlichkeit und geringer bis mittlerer Berufsrelevanz stimmt der Umgang mit **Lehr- und Lernformen** an den Hochschulen das Problem 6 an. Bei der Lehre gilt vor dem Hintergrund mangelnder Empirie das Prinzip von trial and error, geronnen in jahrelanger Erfahrung. Was die lehrende Unterstützung durch lernförderliche Prinzipien anbelangt, wie sie z. B. die *APA (American Psychological Association)* in zwölfwacher Weise vorschlägt, fehlt uns hierzu schlicht die wissenschaftliche Erkenntnis, wie gut die deutsche Hochschuldidaktik ist. Das Klagen der Studierenden könnte hierfür ein Symptom sein.

Die bisherigen Probleme gipfeln zwischenzeitlich in Problem 7, wie wir überhaupt Theorie mit der Praxis vereinigen können. Kapitel 3.1.7 zeigt, dass exakt diese Frage selbst das Problem erzeugt. Die Antwort auf den unrealistischen Verschmelzungswunsch einerseits aber auch auf die radikale Trennungsrhetorik andererseits wird in Form von sieben Kommunikationskorridoren gegeben, die zusammengenommen ein neues Modell des **Theorie-Praxis-Verhältnisses** darstellen, das Modell der „**Transdifferenz**“.

Problem 8 wird als Abschluss von Kapitel 3 mit dem Begriff der **Handlung** deswegen zum Problem definiert, weil er seit Beginn seines Aufstiegs in der Pädagogik als Lösung für die meisten der vorangegangenen Probleme erkoren wurde. Diesem Anspruch konnte er deswegen nicht gerecht werden, weil sich die Pädagogik auf Handlungsbegriffe stützte, die selbst zu einseitig disziplinär und schlicht zu eng gefasst waren. Ein Aspekt, den diese Arbeit z. B. mit der Hinzunahme evolutionsbiologischer Überlegungen und neurowissenschaftlicher Fakten beachten wird. Im Kapitel 3.1.8 wird am Beispiel psychologischer Handlungsmodelle aufgezeigt, dass es für eine moderne Pädagogik eines modernen Handlungsbegriffes der „vierten Ge-

neration“ bedarf, der eine **bio-psycho-soziale Basis** besitzt und insbesondere das phylo- wie ontogenetische Potential menschlicher Spezies beachtet und seine Fähigkeit bewussten Lernens. Den besonderen didaktischen Möglichkeiten des *Rubikon-Modells* von *Heinz Heckhausen* Anerkennung gezollt, wird mit Hilfe dieses Vorschlags aus der Theorie verdeutlicht, dass Pädagogik als „Handlungswissenschaft menschlicher Bildung“ nicht monokausal und durchführungsstabil sein kann. Menschen, als lebende Organismen, sind nicht-lineare, dynamisch-mäandrierende Systeme, die Wege verlassen, unberechenbar sind und sich der Exaktheit von Planung entziehen – auch wenn dies Qualitäts-, Standard- & Kompetenzformulierungen der Bildungs- und Lehrpläne missverständlich suggerieren.

Sollten die Leserinnen und Leser nach Abschluss von Kapitel 3 geneigt sein zu fragen, ob diese einzelne Forschungsarbeit für alle aufgezeigten Probleme eine globale Lösung hat, so kann dies bereits an dieser Stelle mit „Nein“ beantwortet werden. Kapitel 4 beschreibt vielmehr die gemeinsame Notwendigkeit, großflächig mehr wissenschaftliche Kenntnisse über Zustand und Teilprozesse zu gewinnen und sie durch evaluierte Anwendung zu sichern; wir müssten den gegenseitigen Dünkel der durch die Phasierung entstandenen Teilinstitutionen abbauen; die Logik der kausalen Bildungskette müsste über einen besseren Nachweis ihrer Wirksamkeit stichfester werden; das Politikum wissenschaftlicher Vorgängigkeit müsste lerntheoretisch versachlicht werden; die Relevanz des Studiums für den Lehrerberuf braucht dringend eine Verdeutlichung, das Wissen über Effizienz und den Einsatz von hochschulischen Lehr- und Lernformen müsste optimiert werden; die Kommunikation zwischen Theorie und Praxis benötigt notwendig Bereitschaft und Gelegenheit; und der pädagogische Handlungsbegriff scheint einer grundlegenden Überholung zu bedürfen.

In der Gesamtheit kann das vorliegende Buch diese Herkulesaufgabe nicht bewältigen und beschränkt sich deshalb in der **Leitforschungsfrage** auf den Kern hochschulischer Sportlehrerbildung. Dieses Zentrum sehe ich mit der nachfolgenden Fragestellung formuliert:

Was hindert und was befördert

- sportpädagogische Lehramtsanfänger (Novizen)
- einen für Schüler und sich selbst
- lehrreichen Sportunterricht
- mit Hilfe eines pädagogisch-didaktischen Handlungsmodells
- als Lern- und Bildungsanlass zu begreifen?

Die Antwort auf diese Forschungsfrage muss nicht vollständig neu angedacht werden. Kapitel 5 wird die **Pädagogische Kasuistik** als einen bereits vorhandenen Lösungsvorschlag und die mit ihr verbundenen Ansprüche, Hoffnungen und Annahmen vorstellen und analysieren. Von ihr versprechen sich auch Vertreter der

Sportpädagogik viele Antworten auf Fragen, die im Kapitel 3 ausführlich als Probleme in achtfacher Weise identifiziert wurden. Insbesondere zu den Bereichen Wissen und Können, Denken und Ausführen, Theorie und Praxis, Lernen und Lehren, professionelles pädagogisches Handeln sowie zur Sportdidaktik selbst, werden sehr hohe Erwartungen formuliert. Die inhaltliche Untersuchung wird allerdings zeigen, dass die Pädagogische Kasuistik keinen einheitlich anerkannten **Fallbegriff** als Grundlage hat, keine einheitliche **Methodik** besitzt und Forschungsarbeiten zur **Wirksamkeit** ihrer Anwendung rar sind. Insgesamt eilen die allgemeinen Ansprüche ihren Belegen weit voraus. Pädagogische Kasuistik, hier verstanden als handlungstheoretisch begründete Hochschuldidaktik zur Entwicklung eines professionellen Sportlehrerhandelns, mangelt es vorweggenommen an Häufigkeitsempirischer Ergänzung, theoretischer Optimierung und didaktisch verbesserter Konkretisierung. Sie benötigt

- eine Generalisierung des Fallbegriffs durch eine explorative, deskriptiv-statistische Studie,
- eine Bestimmung einer allgemeinen Arbeitsdefinition von „Fall“, also einer regelhaften Heuristik,
- eine häufigkeitsgegründete Falltypologie,
- die experimentelle Überprüfung der subjektiven Beobachtungen zur Lernwirksamkeit von Fällen,
- die Entwicklung einer abgesicherten Methode zur Nutzung des möglichen Fallpotentials,
- eine Erweiterung des Verständnisses von pädagogischem Fallhandeln.

Mit zwei großen Erhebungswellen wird Kapitel 6 dieses vermeintliche Lösungspotential der Pädagogischen Kasuistik nicht nur inhaltsanalytisch wie in Kapitel 5, sondern empirisch-deskriptiv schärfen. Die erste Forschungswelle (Studie 1) besteht aus einer explorativen Fragebogenstudie (N=276), mit der eine breite Datenbasis zur Entwicklung eines empirisch-qualitativen und statistisch-deskriptiven **Fallbegriffes** gelegt wird. Hierzu wird einerseits im Sinne der „inklusionistischen Vermehrung“ – als eigens entwickelte Methode zur Begriffsbildung (Kapitel 5) – eine *deduktive* Falldefinition mit sieben Definitionskategorien gebildet. Diese ersten Befunde zeigen, dass Sportlehrkräfte, im Gegensatz zur bisherigen Literatur, ihre Fälle nicht nur negativ sehen, sondern Fälle auch gelungene Unterrichtssituationen spiegeln. Das Positive an sportunterrichtlichen Fällen wird schlicht nur zu selten thematisiert, weshalb eine neue Form der Fehler- und Anerkennungskultur vorgeschlagen wird. Andererseits wird über eine Vielzahl an konkreten Fallbeispielen eine zweite, *induktive* Falldefinition ebenfalls mit sieben Prüfkategorien erstellt. Beide Definitionen gegenübergestellt, ergeben einen integrativen Fallbegriff, wie ihn die Sportlehrkräfte erleben:

- Fälle sind nicht nur wiederkehrende Regelfälle sondern auch außergewöhnliche, unregelmäßige und abnorme Unterrichtssituationen. In dieser Eigenschaft brechen sie nicht nur die Routinen von Sportlehrkräften auf, sondern auch in ihr Gedächtnis ein: *Fälle fallen auf, deshalb fallen sie uns wieder ein.*

- Fälle von Sportlehrerinnen und -lehrern lassen sich in fünf Obertypen einteilen, in denen es (1) um die Gestaltung von Beziehungen im engeren und Unterrichtskommunikation im weiteren Sinne geht, (2) Wissen und Können im Umgang mit der Sicherheit und Gesundheit der Schüler thematisiert wird, (3) die Erzeugung und Aufrechterhaltung von Lernbereitschaft, (4) pädagogische Lösung motorischer Probleme, (5) Organisation (Zeit, Raum, Menschen, Geräte/Material).
- Fälle sind unterrichtspraktische Andockstellen für universitäres Wissen. Sie stellen öffnende, weil affektlogische Lernerlebnisse dar.
- Mehr als jeder vierte Fall kommt unerwartet und überraschend. Eben deshalb sind sie wahre „Lernsprungbretter“, da sie Sportlehrkräfte in neue Einsichten und ungewusste Erinnerungen katapultieren.
- Fälle hängen nach, stimmen bedenklich und wollen geistig „abgehandelt“ sein. Jeder 10. Fall erzeugt selbst- oder sachbezogenes Grübeln, das – wenn es chronisch wird – ein Vorläufer von Depression darstellt.
- Damit zusammenhängend könnte die Feststellung bei vor allen Dingen Sportlehrerinnen von großer Bedeutung sein, dass sie in fast allen Klassenstufen ein geringeres Wohlbefinden als Männer ausdrücken, wenn Fälle eintreten.
- In einem von zehn Fällen tauchen eine Art perfektionistische Kontrollambitionen auf (selbst auferlegte Kontrollpflichten und Handlungsimperative).
- Fälle stellen kleinste bis größere Bedrohungen von unterrichtlichen Werten der Sportlehrkraft dar. Die Abweichung von der eigenen normativen Mitte wird verstärkt durch die engere Fassung von Werten in Unterrichtsziele. Handlungsziele im Unterricht – egal auf welcher Ebene und in welchen Bewusstseinszuständen – sollen die Unterrichtswerte der Sportlehrkraft schützen oder erreichen helfen, weshalb die Abweichung von oder der Bruch mit ihnen als Zieldissonanzen von den Lehrern wahrgenommen wird.
- Die bedrohten unterrichtlichen Handlungsziele wiederum können in zwölf verschiedene Zieldissonanzen kategorisiert werden. Zieldissonanzen stellen die speziellen Phasenbrüche in einer Handlung zwischen Zielabwägung, Planungsvorstellung und Ausführungswirklichkeit dar. Elf dieser Zieldissonanzen sind emotional negativ, die zwölfte emotional positiv.
- Bedrohte Handlungsziele in Form gefährdeter Unterrichtsziele (Zieldissonanzen) lassen die Sportlehrkräfte nicht kalt, sondern erregen in ihnen Emotionen wie Angst, Wut/Ärger oder Enttäuschung und Kummer. Damit einher geht in der Hälfte der Fälle negativ-destruktives Reaktionshandeln.

In der zweiten großen Erhebungswelle (Studien 2-6) sollen die allgemeinen Erkenntnisse zum Fallbegriff speziell auf die in Studie 1 auffällig gewordenen Sportstudierenden angewendet und untersucht werden. Damit wird unserer Forschungsfrage nachgekommen, wie und ob empirisches Fallwissen für das Lehren und Lernen von Novizen (hier: Sportlehrerinnen) von Nutzen sein kann. Gesucht wird

nach einem kasuistisch-didaktischen Handlungsmodell für die erste Phase der Sportlehrerbildung, das darüber hinaus anschluss- und entwicklungsfähig bis zum Ende des beruflichen Werdegangs bleibt. Aus diesem Grund ist der zweite große Forschungsteil aufgebaut wie das Rubikon-Modell menschlichen Handelns, das von Motiven ausgeht (hier ersetzt durch die Werte in Studie 2), eine Abwäge- und Planungsphase in Form der Zielfindung besitzt (Studie 3), die Ausführung der Ziele beinhaltet (Studie 4 und 5) sowie die Reflexion als in die Zukunft gerichtete Phase betrachtet (Studie 5 und 6).

Diese zweite Forschungswelle wird nachweisen, dass

- der Anteil theoretischer und modellhafter Wissensressourcen bei der Stundenplanung weitaus geringer ist, als es für eine wissenschaftliche Lehrerbildung wünschbar sein kann.
- Fälle „Hot-spots“ sind für Zieldissonanzen, die entsprechende Emotionen freilegen und in Form überwiegend destruktiven Annäherungsverhaltens „ausgehandelt“ werden.
- die Erinnerungsqualität des schriftlich verfassten Unterrichtsziels unmittelbar nach der Stunde in einem guten bis befriedigendem Bereich liegt.
- die Vorbereitungszeit 3,5 h pro Unterrichtsstunde beträgt.
- die mittlere Fallzahl pro Unterrichtsstunde bei 2 liegt.
- Die emotionale Bandbreite in den Fällen der Sportstudierenden ist enorm. Sie deckt fast vollständig die von Menschen ausdrückbaren Grundemotionen ab. Aus den Verhaltensbeobachtungen lassen sich Abstufungen in der Intensität innerhalb der Grundemotionen feststellen, die als Teilemotionen der sieben Emotionsfamilien beschrieben werden können.
- Emotionen bedingen sehr wahrscheinlich das hochanteilige Annäherungsverhalten mit. Es ist davon auszugehen, dass sog. „Negativemotionen“ wie Ärger oder Wut eine destruktive Annäherung und „Positivemotionen“ wie Freude und Spaß konstruktives Annähern stark mitbestimmen.
- Sind Ziele erst einmal gefasst, scheint den Sportstudierenden ein Zurück über den „Rubikon“ nicht mehr möglich.
- Sportstudierende kümmern sich wenig bewusst um bereits gemachte Erfahrung, sondern „handeln drauflos“. Wir können das als natürliches Versuch-und-Irrtum—Handeln werten und weniger als professionelles Handeln.
- Studierende lernen mit Zunahme an Fällen in ihrem Unterricht das Aufbrechen der Abschirmungsstrategie (Durchführen) zugunsten der Entwicklung eines Aufgreifens und Abwägens (Ausführen) situativer Neuentwicklungen. Mit zunehmender Fallerfahrung durch hochschulische Praktika nehmen die Novizen differenzierter wahr und entscheiden ausgewählter.
- Sportstudierende erleiden in ihren Fällen spürbar Stress. Sie können ihn psychosomatisch auf- und nachspüren sowie den Hauptstressor identifizieren: Abweichungen von der eigenen (Optimal-)Vorstellung. Dieses als Zieldissonanzen benannte Phänomen nimmt die Novizen energetisch stark in Anspruch. Dabei

greifen sie zur Bewältigung auf verschiedene Ressourcen zurück. Die Hauptressource wird mit der Akzeptanz, dem Hinnehmen des Unvermeidlichen bestimmt. In anderen Worten: wer die Antinomien des pädagogischen Handelns annimmt und sie als gewöhnliche Außergewöhnlichkeiten definiert, senkt den Stress und erleichtert sein Handeln.

- Fälle erhöhen bei Sportstudierenden zumindest quantitativ die Bereitschaft zur Veränderung. Misserfolge befördern dies, wohingegen Erfolge satt machen und dabei kaum reflektiert wird, so dass dieses „gute“ Wissen brach liegt. Bei Misserfolgen hegen viele den Wunsch nach Lösungen und Tipps.
- Die Erinnerungsmenge an Fällen nimmt bis zu einem gewissen zeitlichem Abstand zu, die Erinnerungsqualität nimmt ab. Es finden offensichtlich Umstrukturierungsprozesse im Gehirn statt, bei denen die wesentlichen Fälle behalten und unwesentliche ausgesiebt werden. Die sehr wichtigen Fälle werden mit mehrheitlicher Übereinstimmung zu ihrer Vergangenheit erinnert, die weniger wichtigen bleiben als narrative Spuren zurück.

Diese Befunde insbesondere zu den Dissonanzen der Sportstudierenden werden mit den Erkenntnissen aus den Neurowissenschaften ergänzt. Kapitel 7 greift zunächst mit der „Theorie kognitiver Dissonanz“ von *Leon Festinger* die eigenen Forschungsergebnisse auf und bringt sie in einen ersten neuropsychologischen Verständnisrahmen. Mit *Klaus Grawe* wird dieses Basismodell durch moderne neurowissenschaftliche Erkenntnisse erweitert und darüber hinaus auf die **Gesundheit von Sportlehrerhandeln** angewendet. Das Ergebnis findet sich in dem eingeforderten bio-psycho-sozialen Handlungsmodell **pädagogischer Konsonanz**.

Den Abschluss dieses Buches bildet der didaktische Vorschlag einer (Neuro-)Kasistik. Mit Hilfe neurowissenschaftlicher Befunde zur Wirkungsweise sportunterrichtlicher Fälle wird unser pädagogisches Handlungsmodell durch sieben **Prinzipien des neuronalen Lernens** beschrieben, erklärt und didaktisch verortet.

Warum es ausgerechnet neuronale Lernprinzipien und nicht jene, bereits in Kapitel 3.1.6 beschriebenen psychologischen sein sollen, liegt auf der Hand: Weil es Aufgabe von Wissenschaft ist, immer noch grundlegender zu forschen. Sofern der Begriff des Prinzips als „Grundsatz; Grundlage“ ernst genommen werden soll, ist die Forschung der Neurowissenschaften zum Phänomen menschlichen Lernens derzeit die cytoarchitektonisch grundsätzlichere (Komparativ) Vorgehensweise. Wie die Pädagogik über Jahrzehnte den Erkenntnissen aus der Psychologie gefolgt ist, warum sollte sie dies nicht auch bei den Neurowissenschaften tun?

Die vorliegende Untersuchung zollt dem Gedanken der Mehrdisziplinarität Tribut. Ich verstehe Pädagogik als eine Integrationswissenschaft, die aufgrund ihres komplexen Forschungsphänomens alle Erkenntnisse heranzieht, die ihrem Vorhaben dienen. Das verlangt von den sportwissenschaftlich wie sportpraktisch bewanderten Lesern mitunter die Offenheit, sich auf neue und gewinnbringende Impulse anderer Wissensbereiche einlassen zu wollen. Zum Forschungszweck der selbstständigen und

eigenverantwortlichen Weiterentwicklung des Menschen in einer gedeihlichen Gesellschaft mithilfe von Bewegung und Sport, beinhaltet das somit auch die Evolutionsbiologie, die Psychologie, Soziologie, Philosophie und eben auch die Neurowissenschaften, deren Forschungen zu einem Quantensprung im Verständnis des menschlichen Handelns beigetragen haben. Insbesondere das letztgenannte Wissensfeld sollte von der (Sport-)Pädagogik dann nicht brach liegen gelassen werden, wenn sie sich weiterhin als *Geisteswissenschaft* bezeichnen will: welcher Forschungszweig sonst, neben der Psychologie in all ihren Facetten, kümmert sich originär um Vorgänge und Strukturen des Geistes?

Der *neuronalen Wende* in den Wissenschaften soll die *kasuistische Wende* in der Hochschuldidaktik folgen. In diesem Sinne werde ich als didaktisches Mittel nicht nur Fälle untersuchen, sondern sie als Gelenkstellen dieser Arbeit benutzen, um den Lesern schwierige Sachverhalte einfacher zu machen oder die verlockend einfachen in ihrer Tiefgründigkeit aufzuzeigen. Mit dem Gedanken an die Rekonstruktion sind die Leser(innen) eingeladen, das eigene pädagogische Handeln zum Fall zu machen.

Die graphische Veranschaulichung der Untersuchungsstrategie dieses Buches finden die Leser auf der folgenden Seite. Die forschungsarchitektonische Konsequenz hieraus ist ein **gestuftes Untersuchungskonzept**, das geteilt in vier Stufen bzw. Schritte einen pyramidalen Aufbau besitzt. Ausgehend von der *Stufe I* vom bereits vorgestellten (1) Zustand der (Sport-) Lehrerbildung, über (2) ihre acht großen Problembereiche hin zur (3) Pädagogischen Kasuistik als vermeintlicher Lösung, wird (4) dieses Lösungskonzept großflächig, häufigkeitsbezogen und – wo viel versprechend – auch inferenzstatistisch auf der *Stufe II* überprüft, um den (5) Fokus auf die besondere Ausbildungsphase des Studiums auf der *Stufe III* zu richten, damit (6) die Ergebnisse von Stufe II exakter auf die Lehramtsnovizen überprüft und wiederum genauer angewendet werden können. *Stufe IV* bildet den synoptischen Abschluss der Gesamtuntersuchung.

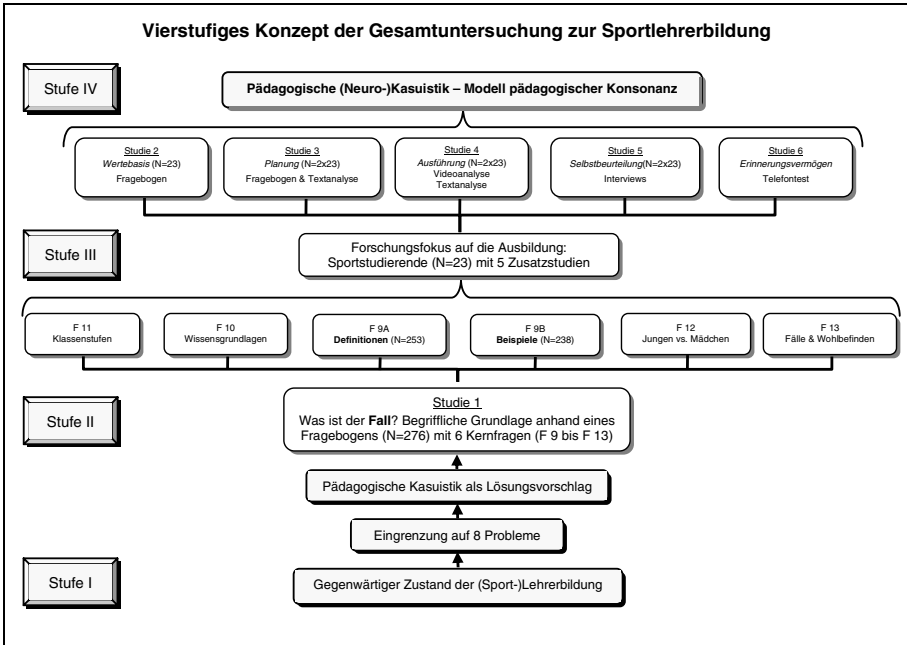


Abb. 1. Gestufte Untersuchungsarchitektur zur (Neuro-)Kasuistischen Sportlehrerbildung.