

Theoretische Implikationen zum Umgang mit Kontingenzphänomenen in Studium und Unterricht

Anmerkungen aus sportpädagogischer Sicht

Nils Ukley^{1,*} & Bernd Gröben¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft,
Abteilung Sportwissenschaft, Arbeitsbereich IV – Sport und Erziehung,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
nils.ukley@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Schule und Unterricht weisen paradoxe Grundstrukturen auf, in denen die pädagogischen Praxen von Lehrkräften fortwährend von verschiedenen Antinomien geprägt sind (Helsper, 2002, 2004, 2011). Es ist somit grundsätzlich davon auszugehen, dass professionelles Handeln in diesem kontingenten Feld des Unterrichts ebenso durch die Relation von Handeln und Widerfahren (Kamlah, 1973) wie von Zukunftsoffenheit und Ungewissheit mitbestimmt wird (vgl. ausf. Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018). Allerdings ist Unterricht ebenso durch spezifische Wirkungserwartungen begründet und das Unterrichten auf intendierte Wirkungen – und somit auf Kontinuität – hin zentriert. Vorliegender Beitrag thematisiert solche Paradoxien, Kontingenzphänomene und Ungewissheiten im Unterricht als Herausforderung für (sport-)pädagogisches Handeln. Dies betrifft unmittelbar den Unterricht, mittelbar aber auch die Lehrer*innenbildung. Im Folgenden versuchen wir aufzuzeigen, dass gerade von spezifischen Ungewissheiten der Praxis abstrahierte wissenschaftliche Diskurse und Befunde wichtige Orientierungen für das professionelle Handeln ermöglichen und daher mit Recht einen wesentlichen Schwerpunkt der universitären Lehre bilden: Sinnvolle und notwendige Bezüge auf Praxis im Studium werden hierdurch nicht relativiert, sondern in einen reflexiv-forschenden Erfahrungsbezug gebracht, um ein fundiertes und begründbares Handeln als Lehrende im Unterricht zu ermöglichen. Auf Basis dieser Prämissen werden Konsequenzen für die professionelle Entwicklung von (Sport-)Lehrkräften ausgelotet, hinsichtlich der je spezifischen Relevanz von Theorie und Praxis sowie Forschen und Lernen in einen gemeinsamen Rahmen gebracht und diskutiert.

Schlagerwörter: Paradoxien, Kontingenz, Forschendes Lernen, Distanzierungs-fähigkeit, Sportunterricht



1 Paradoxe Praxisrelevanz im Lehramtsstudium¹

Hinsichtlich der Vermittlung professionsspezifischer Wissensbestände zeigt sich überfachlich zunächst ein *Zukunftsparadox*, wenn gegenwärtige *Lernsituationen* inkongruent zu zukünftigen *Lehrsituationen* erscheinen. Ladenthin (2020, S. 26) bringt dies folgendermaßen auf den Punkt:

„Grundschullehrer beklagen oft, dass sie Kurse im Fach Mathematik belegen müssen, deren Inhalt sie nie unterrichten werden. Umgekehrt wären Studierende der Medizin sicher nicht so ganz begeistert, wenn man ihnen eine klausurbegleitete Vorlesung über Verfahren der Honorarordnung, Buchführung und Steuererklärung anbieten würde – obwohl sie genau davon später leben werden. Ein Zukunftsparadox, weil man die Zukunftsfähigkeit an Inhalten der Gegenwart bemessen möchte.“

Ein universitäres Studium muss somit – will es neben den Ansprüchen technokratischer *Ausbildung* auch seinen *Bildungsanspruch* geltend machen – die strukturellen Besonderheiten und spezifischen Anforderungen des schulischen Unterrichts thematisieren (vgl. Ladenthin, 2020, S. 26f.). Dabei kann es diesen jedoch nicht lediglich mit einer Vermittlung von Kenntnissen über vermeintlich praktisch bewährte (also aus Vergangenheit und Gegenwart bezogene) Handlungsroutinen begegnen. Vielmehr wird ein Wissen benötigt, welches sich auch in zehn oder zwanzig Jahren (und somit auf die Zukunft bezogen) als nützlich erweist. Diese Notwendigkeit betrifft im hier skizzierten Kontext neben inhaltlich-theoretischem auch (forschungs-)methodisches Wissen, dessen zukünftiger Nutzen sich Studierenden erfahrungsgemäß oftmals nicht bedingungslos erschließt (s. Kap. 3). Gerade hier verortet Ladenthin die Relevanz der universitären Bildung, denn „Universitäten wurden einst notwendig, um methodisch gesichertes Wissen zu suchen, das man noch nicht in der Praxis vorfindet und erst demnächst in der Praxis helfen soll“ (Ladenthin, 2020, S. 27).

Dieses Paradox wird universitätsseitig dadurch bearbeitet, dass wissenschaftliche Betrachtungen von (hier pädagogischen) Praxen zukunftsorientiert geschehen und dabei a) stets auch deren eigener Analyse und letztlich ihrer Fortentwicklung dienen und b) sich niemals als abgeschlossen sehen. Dies gilt es nunmehr auch den Studierenden zu vermitteln, um sie dazu zu bringen, sich auf das (nur scheinbar unauflösbare) Zukunftsparadox einzulassen.

2 Spezifische Paradoxien im Lehramtsstudium des Fachs Sport

Ein weiteres fachspezifisches Paradox betrifft angehende Sportlehrkräfte. Eigene Erfahrungen als Aktive in Freizeit- oder Leistungssportkontexten spielen eine bedeutende Rolle bei der Entscheidung für ihre Berufswahl, obwohl sich die Handlungsfelder des schulischen Sportunterrichts von denen des selbst betriebenen außerschulischen Sports in folgenden Dimensionen klar unterschieden (vgl. Gröben, 2013; Gröben & Ukley, 2018):

- *Homogenität vs. Heterogenität*: Während sich im außerschulischen Feld meist Gleichgesinnte in „ihrem Sport“ treffen, begegnen sich im schulischen Sportunterricht Lernende in der ganzen Bandbreite unterschiedlicher Interessen und Fähigkeiten. Die Freiwilligkeit des außerschulischen Sports führt mithin zu relativ homogenen Gruppen hinsichtlich des gemeinsamen Interesses, was sich – durch die Selektionsmechanismen des Sports – auch auf der Leistungsebene nieder-

¹ Der vorliegende Beitrag rezitiert weniger Forschungsergebnisse, sondern versucht im Anschluss an diese mögliche Implikationen für ein, auf vielfach paradoxe Schulpraxis vorbereitendes Lehramtsstudium aufzuzeigen. Er wählt dabei einen Weg, der abwechselnd allgemeine Diskussionen zu Kontingenzphänomenen aufgreift (Kap. 1 und 3) und fachspezifische Wege diskutiert, wie diesen zu begegnen ist (Kap. 2 und 4).

schlägt. Demgegenüber führt der verpflichtende Charakter des schulischen Sportunterrichts zu heterogenen Gruppen hinsichtlich möglicher Interessen wie auch des bewegungskulturellen Könnens.

- *Enger vs. weiter Kanon*: Die (ideal-)typische Karriere im außerschulischen Sport basiert auf einem langfristigen und vertiefenden Engagement in einem oder wenigen Praxisfeldern. Typischerweise sehen sich die Akteure als z.B. Schwimmer*in, Fußballspieler*in oder Turner*in etc., was in ähnlicher Weise auch für weniger tradierte bzw. einschlägige bewegungskulturelle Aktivitäten wie z.B. das Skateboarden oder Slacklinen gilt. Demgegenüber ist Sportunterricht von einem sehr breiten inhaltlichen Kanon und dementsprechend häufigen thematischen Wechseln geprägt.
- *Selbstzweck vs. Zweckbezug*: Bewegungskulturelles Handeln ist primär auf seinen Selbstzweck und Eigenwert orientiert. Ausnahmen sind der Gesundheitssport (in Prävention und Rehabilitation), der Berufssport und der Schulsport. So ist der Pflichtcharakter des Sportunterrichts durch Schulnoten abgesichert und erfährt hierdurch seinen Wert im Zweckbezug der schulischen Selektionsmechanismen, wodurch die (mögliche) unmittelbare Freude am Tun konterkariert wird.

Dieses fachspezifische Paradox gilt es nun im Sportstudium dadurch aufzulösen, dass den Studierenden die differenten Anforderungen bisheriger Praxis im *Sportsystem* und zukünftiger Praxis im *Schulsystem* bewusst gemacht und von ihnen reflektiert werden. Dies ist unabdingbar, da sie als Sportlehrkräfte dafür verantwortlich sein werden, mit den aufgezeigten Paradoxien, die ja ihren Schüler*innen ebenfalls begegnen, umzugehen „und die erzieherische und/oder qualifikatorische Bedeutung des Unterrichtsgegenstands Sport nach pädagogischen Kriterien zu interpretieren und zu gewichten“ (Prohl, 2010, S. 101).

Es muss somit in der Entwicklung zu Sportlehrkräften ein doppelter Rollenwechsel vollzogen werden: der vom Habitus *Lernender* zu dem *Lehrender* und jener vom Habitus *Sport treibender* zu dem *Sport vermittelnder*.² Nur so können professionsbezogene Entwicklungsverläufe initiiert werden, die sich vom jeweils erstgenannten Habitus dadurch abgrenzen, dass wissenschaftlich fundiertes und variantenreiches didaktisch-methodisches Wissen erarbeitet wurde, dass Hilfen bieten kann für die Bearbeitung der „vielfältigen Herausforderungen des Schulsports in Bezug auf seine pädagogischen Ansprüche wie auch der komplexen Kontingenzprobleme schulischen Sportunterrichts“ (Fast, Gröben, Kastrup, Kirchhoff, Ukley & Wegener, 2016, S. 223).

3 Forschendes Lernen als Möglichkeit der Kontingenzbegegnung im Studium

Weil die Handlungen von Lehrenden im Unterricht von Irritationen bzw. Krisen als „konstitutivem Strukturelement“ (Helsper, 2004, S. 49) geprägt und in ihren Wirkungen stets auch ungewiss sind, kann nach Paseka, Keller-Schneider und Combe (2018) keine pädagogische Praxis ohne Kontingenz und somit ohne die Erfahrung von Offenheit und Ungewissheit gedacht werden. Allerdings bedarf diese (relative) Ungewissheit der Ergänzung durch professionsspezifische Wissens- und Orientierungsbestände, um in konkreten Entscheidungssituationen des Unterrichts auch verantwortbar agieren zu können:

² Der doppelte Rollenwechsel als Bedingung professionellen Handelns von Sportlehrkräften ist ausführlich beschrieben bei Ukley, Fast, Bergmann, Faßbeck, Gröben, Kastrup & Wegener (2019), Ukley, Fast, Gröben & Kastrup (2019) sowie Ukley, Faßbeck, Gröben & Kastrup (2019). Zum fachspezifischen Habitus und seiner Genese im Sportstudium siehe u.a. Klinge (2000, 2002) und aktuell Meister (2018).

„In dieser [...] professionellen Praxis müssen Lehrer*innen sowohl ihre Handlungen begründen können, als auch erklären, was dort geschieht. [...] Sie bedürfen daher neben dem Erfahrungswissen und Können der Lehrpraxis selbst eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, den sie im Verlauf der Lehrerbildung erwerben müssen“ (Helsper, 2001, S. 11f.).

Verweise auf rezeptologisches Wissen „gängiger Praxis“ greifen hierbei jedoch zu kurz, selbst wenn diese „Praxis“ fachdidaktisch begründet ist. Vielmehr ist – für die Bearbeitung beider bisher identifizierter Paradoxien – neben fachlich-didaktischer Expertise der Aufbau von Erfahrungen, Methoden und Techniken notwendig, die zu einer kritisch-reflexiven *Distanzierungsfähigkeit* beitragen (vgl. Gröben & Ukley, 2018, S. 52). Diese Kompetenz ist jedoch voraussetzungsreich und ihr Erwerb bedarf geeigneter Konzepte. Als ein möglicher Ansatz sie im Studium anzubahnen zeigt sich in den letzten Jahren – auch im Kontext von Kontingenzphänomenen – das Forschende Lernen mit seinem Ziel einer forschenden Grundhaltung:

„Eine erfolgversprechende Möglichkeit, reflexives Denken im Kontext der Lehrer*innenbildung zu fördern und das Berufsfeld in seiner Mehrperspektivität, Simultanität und Komplexität [...] wahrzunehmen, ist das forschende Lernen“ (Rosenberger, 2018, S. 297).

In diesem „wissenschaftsgeprägten Zugang zur pädagogischen Berufspraxis“ (Schneider & Wildt, 2004, S. 154) werden besonders in Praxisphasen des Studiums *Lerngelegenheiten* in Form von Forschungssituationen entlang der eigenen schulischen *Lehrgelegenheiten* initiiert. Der Lernprozess im Ansatz des Forschenden Lernens ist dabei stets in einen Forschungsprozess eingebettet. Dabei werden die Bezugssysteme des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns und des individuellen Lerngewinns verwoben, wobei der Schwerpunkt auf dem individuellen Lerngewinn liegt. Forschendes Lernen lässt sich somit mit Schneider & Wildt (2013, S. 55) „als didaktische Formatierung des Lernens durch Forschung“ beschreiben.

In diesem Ansinnen sollen angehende Lehrkräfte also bereits in der Ausbildung dazu befähigt werden, die berufliche Praxis auf Grundlage eigener forschender Auseinandersetzung durch „theoriegeleitete und selbstreflexive Auseinandersetzung“ (Universität Bielefeld, 2011, S. 8) zu hinterfragen und letztlich besser zu verstehen. Geschieht dies im Rahmen eigener Erfahrungen (etwa im Praxissemester), lassen sich aus der theoretisch fundierten Reflexion beobachteter und erlebter Widersprüche und Brüche in der pädagogischen Praxis Schlüsse für das eigene (zukünftige) Handeln im Kontext Schule ziehen. Damit sich der hierzu notwendige reflexive Habitus – und mit ihm die oben beschriebene Distanzierungsfähigkeit (als Zielperspektiven Forschenden Lernens) – für die spätere Berufsbiographie fruchtbar machen lassen können, müssen sie bereits in der Ausbildung angelegt werden (vgl. Horstkemper, 2003, S. 118). Das eingangs zitierte Zukunftsparadox sollte sich so durch die expliziten Bezüge auf künftige berufliche Problemfelder und deren Analyse konstruktiv bearbeiten lassen.

Für eine erfolgversprechende Veranlagung eines solchen reflexiven Habitus ist vor dem Hintergrund der Begegnung von Kontingenzphänomenen eine „doppelte Professionalisierung“ (Helsper, 2001, S. 7) erforderlich, die wissenschaftlich-reflexive und forschende Kompetenzen im Studium möglichst frühzeitig fördert, indem sie die theoretisch-begriffliche wie auch didaktische Durchdringung des fachlichen Bezugs mit forschungsmethodischen Inhalten liiert und so Kontinuität – verstanden als Planbarkeit pädagogischer Prozesse – auf professionelle Weise kritisch zu hinterfragen ermöglicht.

Die Ausbildung des hier beschriebenen, im wissenschaftlichen Denken verankerten reflexiven Habitus stellt jedoch spezifische Bedingungen an die universitäre Ausbildung: Zunächst muss der universitären Ausbildungsanteilen immanenten Theoriebildung und deren Gültigkeitsanspruch Raum gegeben werden. Um diese Bezüge nicht beliebig werden zu lassen, müssen sie stets durch methodische Regelungen im Rahmen der wissenschaftlichen Forschung gesichert werden. Dementsprechend kommt der Vermittlung von Forschungsmethoden ebenfalls eine hohe Bedeutsamkeit zu. So sollen die Studierenden

über Kenntnisse bezüglich erkenntnistheoretischer Grundlagen wissenschaftlicher Forschung, forschungsmethodischer Grundlagen sowie Grundlagen der Planung und Durchführung empirischer Untersuchungen verfügen. Hierzu müssen sie in der Lage sein, wissenschaftliche Fragestellungen zu formulieren, deren praktische Relevanz für die eigene professionelle Zukunft einzuschätzen und mit adäquaten Forschungsansätzen und -methoden zu bearbeiten. Bezogen auf die Professionalisierung künftiger Lehrkräfte ermöglichen solche forschungsmethodischen Kompetenzen eine kritische Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs und – bezogen auf das Handlungsfeld des Unterrichts – die Möglichkeit, Fragen nach der (Nicht-)Planbarkeit methodisch zu bearbeiten und den erkannten Problemen auf den Grund zu gehen (vgl. Gröben & Ukley, 2018, S. 52).

Weiterhin bedarf es geeigneter Gelegenheiten, fachliches und fachdidaktisches Wissen und Können aufzubauen, theoretisch zu reflektieren und – besonders in Praxisphasen – auch anzuwenden. Pädagogik, Bildungswissenschaft und Fachdidaktiken fällt hierbei die Aufgabe zu, angemessene Erwartungen an Lern- und Bildungsprozesse zu formulieren sowie diese für unterrichtliche wie auch außerunterrichtliche Felder zu spezifizieren. Vorlesungen, Seminare und didaktische Übungen sollen Kompetenzen anbahnen, die Studierende dazu befähigen, ihr Handeln an allgemein- und fachdidaktischen Kenntnissen zu orientieren, ihre Einstellungen zum Lehren und Lernen zu reflektieren und sich Elemente professioneller fachlicher Pragmatiken zu erschließen. In den schulischen Praxisphasen des Studiums können diese Kenntnisse dann in eigenen Unterrichtsversuchen produktiv genutzt werden (vgl. Gröben & Ukley, 2018, S. 52).

Um die Spannungslinien zwischen Theorie und Praxis, zwischen geplanten kontinuierlichen und realen kontingenten Verläufen nun in einer professionalisierenden Weise reflektieren zu können, ist jedoch auch eine Entlastung von dem unmittelbaren Handlungsdruck von Praxis notwendig, weshalb neben den Praxisphasen im Studium eben auch dem Rückbezug auf Theorieangebote im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung eine genuine und hohe Bedeutung zukommt. Erst in diesem Wechselspiel wird die Nicht-Abgeschlossenheit wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns explizit.

Für die Lierung beider Domänen stellt Forschendes Lernen (auch) vor der Kontingenz-Folie einen geeigneten Rahmen dar, denn:

„Eigene praxisbezogene Forschungserfahrungen sind dabei am besten geeignet, die häufig zu beobachtende Theoriefeindlichkeit der Studierenden und ihre Abstinenz beim Erwerb forschungsmethodischer Kompetenzen zu überwinden.“ (Horstkemper, 2003, S. 118)

Die hier aufgezeigten Voraussetzungen für einen produktiven Umgang mit Phänomenen schulischer Praxis lassen sich – bisher unter der Perspektive auf das Praxissemester – durch die vorliegenden Ergebnisse des Teilprojekts „Entwicklung eines reflexiv-forschenden Habitus im Format des Lehramtsstudiums des Fachs Sports“ im Bielefelder Verbundprojekts *Bi^{professional3}* sowie des fachlichen Begleitforschungsprojekts *ProFLiPS⁴* herleiten. So liegen zu den Notwendigkeiten der hier aufgezeigten Kompetenzerwerbe mit dem Ziel einer doppelten Professionalisierung ebenso empirische Belege vor (u.a. Ukley & Bergmann, 2018; Ukley, Fast, Gröben & Kastrup, 2019; Wegener & Faßbeck, 2018) wie für die Bewertung der daraus abgeleiteten Gelingensbedingungen Forschenden Lernens (u.a. Fast, 2018; Fast, Ukley, Kastrup & Gröben, 2018) und deren Professionalisierungspotenzialen (u.a. Ukley & Bergmann, 2018, 2020a, 2020b). Eine Spezifizierung vor dem hier angerissenen Hintergrund von Kontingenzphänomenen geschieht derzeit im Folgeprojekt in der zweiten Förderphase von *Bi^{professional}*.

³ Das Vorhaben *Bi^{professional}* wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1608 und 01JA1908).

⁴ **Professionalisierung durch Forschendes Lernen im Praxissemester Sport.**

4 Spezifische Möglichkeiten der Reflexion von Kontingenz und Kontinuität im Sportstudium

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 beschriebenen fachspezifischen paradoxen Grundbedingungen von Sportunterricht, aber eben auch vom Sportstudium gilt es abschließend hierfür ebenso fachspezifische Möglichkeiten der Begegnung und Reflexion dieser Bedingungen herauszuarbeiten.

Hierbei stellt zunächst die relativ große Distanz sportwissenschaftlicher Theoriebildung (und die ihrer Mutterdisziplinen) zur bewegungskulturellen Praxis sowie zum hohen Abstraktionsgrad empirischer Verfahren eine ganz pragmatische Hürde dar. Studierende fühlen sich (auch aufgrund des beschriebenen unreflektierten Sportler*innen-Habitus) von diesen Themenbereichen nicht angesprochen. Sie erkennen – dem Ladinthinschen Zukunftsparadox entsprechend – in ihrer gegenwärtigen Situation den Nutzen für die spätere eigene pädagogische Praxis nicht. Ein möglicher Weg, diesem erschwerten Zugang zu wichtigen Professionselementen zu begegnen, lässt sich in der Orientierung der sportpädagogischen Bezüge an der Rekonstruktion individueller *Erfahrungen* im Rahmen der Bewegungskultur finden. Insbesondere Sportstudierende verfügen mit hin über solche Erfahrungen. Gerade im Hinblick auf die vielfältigen Theorie-Praxis-Verknüpfungen in einem sportwissenschaftlichen Studium ergeben sich daraus gute Ansatzpunkte, von diesem eigenen *Erleben* ausgehend, Ziele und Vermittlungswege im Kontext von Sportunterricht zu reflektieren. Hierbei können

„ästhetische Gehalte [...] erschlossen und mit Fragen nach den Zielen, Wegen und der Verantwortbarkeit des schulischen Sportunterrichts verbunden werden. So könnte z.B. die Introspektion der individuellen Erlebnisse bei einem Sprung über den Langkasten dazu genutzt werden, einen intersubjektiven Vergleich über die mutmaßlich differenten Selbstbeobachtungen anzustrengen und im Hinblick auf unterrichtliche Optionen hin zu diskutieren“ (Gröben & Ukley, 2018, S. 58).

Der besondere fachliche Zugang liegt dabei auf der einen Seite in der Dimension der individuellen leiblichen Erfahrungen. Diese können in sportpraktischen Lehrveranstaltungen als Reflexions- und somit als Lernanlässe genutzt werden. Durch den inhärenten Selbstbezug ermöglichen diese Erfahrungen und die Fragen, die sich etwa aus dem o.g. Vergleich ergeben, individuelle Betroffenheit und bieten gleichzeitig ein hohes Potenzial für intersubjektive Abstraktionen. Schon hier – in relativ leistungshomogenen Gruppen – lassen sich Kontingenzerfahrungen machen und die Unwahrscheinlichkeit linear planbarer Unterrichtsverläufe erkennen und mit Rückbezug auf sportwissenschaftliche und vermittlungsdidaktische Theorien und Modelle deuten. Auf der anderen Seite werden solche Fachpraxiskurse dazu genutzt, erste eigene Lehrversuche zu unternehmen und diese anschließend zu reflektieren. Auch hier können eigene individuell gemachte (Kontingenz-)Erfahrungen – wurden sie theoretisch begründet und mit adäquaten Mitteln (forschungs-)methodisch bearbeitet – aufgegriffen, professionell begründet und für das eigene Lehrer*innenhandeln produktiv gewendet werden.

Damit lassen sich in diesem Lehrformat durch Forschendes Lernen die in Kapitel 2 beschriebenen Paradoxien und der damit zusammenhängende Rollenwechsel relativieren, wenn die konsequente und praktische Verbindung theoretisch-inhaltlicher und empirischer Kompetenzen, also die Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung (zunehmend explizit) mitgedacht wird. So können und sollen, wie von Horstkemper (2003, S. 118) eingefordert, „eigene praxisbezogene Forschungserfahrungen“ genutzt werden.

Dies kann etwa mittels allgemeiner Leitfragen geschehen und zunächst auf eigene leibliche Erfahrungen, in Erweiterung dann auch auf Vermittlungsprozesse bezogen werden:

- Welche spezifischen und individuellen Erfahrungen werden in verschiedenen bewegungskulturellen Handlungsfeldern ermöglicht und gemacht?
- Welche Bildungspotenziale sowie Erziehungs- und Lerneffekte dürfen erwartet werden?
- Welche theoretischen Erkenntnisse und Forschungsergebnisse liegen dazu vor?
- Welche empirischen Methoden ermöglichen einen Zugriff auf bewegungskulturelle Erfahrungen und wie können diese zielgerichtet eingesetzt werden?
- Wie kann sportpädagogische Praxis untersucht werden, um zu subjektiv relevanten Ergebnissen zu gelangen (vgl. Gröben & Ukley, 2018, S. 58)?

Der hierdurch in der *fachpraktischen* Ausbildung ab dem ersten Semester angestoßene Professionalisierungsprozess erfährt im Studienverlauf sukzessive Ergänzung durch zunehmend selbstständiger gemachte Lehrerfahrungen in *schulpraktischen* Phasen, welche eine Akzentverschiebung von der Lernenden- zur Lehrendenperspektive erforderlich machen. Insbesondere für die ersten Erfahrungen im zukünftigen Berufsfeld ist die Ausbildung der beschriebenen Fähigkeit zur *kritisch-reflexiven Distanzierungsfähigkeit* relevant. Sie kann im Rahmen Forschenden Lernens in den schulpraktischen Phasen durch eine theoriegeleitete und (selbst-)reflexiv-forschende Auseinandersetzung mit den Phänomenen des Schulsports ausgebildet werden. Als Teil der Lehrkräfte-Profession verstanden, kann sie ein Gegengewicht zur blinden Übernahme (vermeintlich) feststehenden, normativen Lehr-Wissens (der Universität) sowie (scheinbar) erfolgversprechender fachpraktischer Rezepte (der Schulpraxis) für mutmaßlich kontinuierlich verlaufende Lern- und Bildungsprozesse im Sportunterricht darstellen. Gerade normative Setzungen, die sich aus unreflektierter Praxis generieren und sich in ihr verstetigen, benötigen ein empirisches Korrektiv, um ideologischen Verfestigungen entgegenzuwirken. Denn wer selbst untersucht hat, welche Rituale zum Stundeneinstieg am schnellsten für Ruhe sorgen, ist nicht darauf angewiesen, sein Handlungsrepertoire mit dem zu begründen, was *schon immer funktioniert* hat. Und wer die Erfahrung gemacht hat, wie (viel) Differenzierung in der schulischen Realität (30 Schüler*innen, eine Lehrkraft, ein Hallendrittel) möglich ist, ist bei der Unterrichtsplanung nicht ausschließlich auf die Rezeption bestehender (theoretischer) Modelle angewiesen. Fachspezifisch schützt die Fähigkeit zur kritischen Distanznahme zudem vor dem Missverständnis, (Er-)Kenntnisse aus der eigenen Sportler*innen- und insbesondere aus der Trainer*innen-Biografie einfach in die Handlungslogiken der Schulpraxis übertragen zu können, also dem Irrglauben, der dem systembedingten Paradox (s. Kap. 2) entspringt: Wer selbst gute*r Sportler*in war, ist per se auch eine gute Sportlehrkraft (vgl. Ukley & Bayer, 2018, S. 272f.).

Im Rahmen Forschenden Lernens sollen so auf situierte Weise vermittelte forschungsmethodische Kompetenzen – bezogen auf die Handlungsfelder Schule und Sportunterricht – dazu befähigen, die richtigen Fragen zu stellen, sie methodisch korrekt zu bearbeiten, Unterricht wissenschaftlich zu evaluieren und den so identifizierten Widersprüchlichkeiten und Problemen auf den Grund zu gehen, Krisen deuten und somit *professionell* handeln zu können. So können und sollen hieraus schließlich Schlüsse für die eigene pädagogische Praxis gezogen werden (vgl. Ukley, Faßbeck, Gröben & Kastrup, 2019).

Wenn es nun gelingt, die Studierenden davon zu überzeugen, dass die zugegeben oft „trockene forschungsmethodische Kost“ sich durch „Forschung im eigenen Sinne“ (Gröben & Ukley, 2018, S. 59) für die subjektiv relevante berufliche Zukunft nutzbar machen lässt, kann auch das eingangs zitierte *Zukunftsparadox* aufgelöst werden.

Wie sich die „Sinnhaftigkeitslücke“ (Fichten, 2017, S. 37) auf fachlicher Ebene besser schließen lässt, wurde in diesem Kapitel beleuchtet. Welche Bedingungen (auch überfachlich) neben der angeführten *subjektiv empfundenen Relevanz* des Reflexionsgegenstands erfüllt sein müssen, um auch zukünftig den Kontingenzphänomenen von Unterricht professionell begegnen zu können, ist Gegenstand aktueller empirischer Forschungsarbeiten (u.a. Fast, 2018; Fast, Ukley, Kastrup & Gröben, 2018; Ukley & Bergmann, 2018, 2020a, 2020b; Ukley, Fast, Gröben & Kastrup, 2019; Wegener & Faßbeck, 2018).

5 Fazit

Im Hinblick auf die eingangs beschriebenen Paradoxien und Kontingenzphänomene des (Sport)-Unterrichts sollte den Studierenden im Laufe ihres Studiums deutlich werden, dass Prognosen und empirische Analysen der Wirkungen pädagogischen Handelns letztlich stets lückenhaft bleiben müssen, da die konkrete unterrichtliche Handlungssituation von unzähligen Einflussgrößen bestimmt wird, stets Neben- und Wechselwirkungen zulässt und unter forciertem Handlungsdruck steht. Mithin ist das von Ladenthin beschriebene *Zukunftsparadox* also um eine Art *Gewissheitsparadox* des wissenschaftlich-forschenden Bezugs zu ergänzen, da auch vom wissenschaftlichen Diskurs keine letztgültigen Orientierungen zu erwarten sind. So bleiben immer Unzulänglichkeiten oder Begründungslücken zurück, weil der Verlauf jeden Unterrichts von Offenheit und Neuigkeiten mitgeprägt ist. In diesem Sinne erscheint es essenziell, die notwendigen Vorbereitungen auf die eigenverantwortliche unterrichtliche Praxis nicht ausschließlich im Duktus vermeintlich bedrohlicher Kontingenzprobleme durchzuführen. Stattdessen sollten verstärkt die produktiven Aspekte der Offenheit unterrichtlicher Prozesse thematisiert werden, da der Unterricht sicherlich besser gelingt, wenn sich dies in dem fruchtbaren Bereich jenseits von „boredom and anxiety“ (Csikszentmihaly, 1975) vollzieht. Gerade in situ gemachte Realerfahrungen, z.B. im Praxissemester, bieten hier vielfältige Möglichkeiten der reflexiv-forschenden Selbsterprobung von hohem Potenzial für eine produktive Professionsentwicklung.

Literatur und Internetquellen

- Csikszentmihaly, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Fast, N. (2018). „Ich weiß also kann ich“ – Wie das Forschende Lernen gelingen und zur Professionalisierung von Sportstudierenden im Praxissemester beitragen kann. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13) (S. 351–366). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_20
- Fast, N., Gröben, B., Kastrup, V., Kirchhoff, D., Ukley, N., & Wegener, M. (2016). Entwicklung eines reflexiv-forschenden Habitus im Format des Lehramtsstudiums des Fachs Sport. In C. Heim, R. Prohl & H. Kaboth (Hrsg.), *Bildungsforschung im Sport* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 256) (S. 222–223). Hamburg: Feldhaus.
- Fast, N., Ukley, N., Kastrup, V., & Gröben, B. (2018). Studienprojekte im Praxissemester als Beitrag zur Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte?! *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1 (1), 287–298. <https://doi.org/10.4119/UNIB/1/hlz-90>
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröben, B. (2013). Sportpädagogik. In S. Andresen, C. Hunner-Kreisel & F. Stefan (Hrsg.), *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 249–253). Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05023-6_38
- Gröben, B., & Ukley, N. (2018). Forschen im eigen(tlich)en Sinne. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13) (S. 47–63). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_3

- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 149–231). Münster: Waxmann.
- Horstkemper, M. (2003). Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 117–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kamlah, W. (1973). *Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik*. Mannheim: BI Wissenschaftsverlag.
- Klinge, A. (2000). Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion in der Sportlehrer(aus-)bildung. *Sportwissenschaft*, 30 (4), 443–453.
- Klinge, A. (2002). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W.D. Miethling (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biographieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 15–18). Butzbach-Griedel: Afra.
- Ladenthin, V. (2020). Zukunftsparadox. Universität – Ort der Bildung oder Ausbildung? *Forschung & Lehre*, 27 (1), 26–27.
- Meister, N. (2018). Transformationsprozesse durch universitäre Krisenerfahrungen? Die Entwicklung eines fachspezifischen Habitus von Sport-Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1, 51–64. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.03>
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (2018). Einleitung. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_1
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Rosenberger, K. (2018). *Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schneider, R., & Wildt, J. (2004). Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und Mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 151–175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, R., & Wildt, J. (2013). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium – Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 53–68). Bielefeld: UVW.
- Ukley, N., & Bayer, F. (2018). Forschendes Lernen konkret – Vom theoretischen Verständnis zur praktischen Umsetzung. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport 13) (S. 376–392). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_21
- Ukley, N., & Bergmann, F. (2018, 07. Dezember). *Wie können Lehrsituationen zu Lernsituationen werden? – Rekonstruktive Forschung am eigenen Fall als Ausgangspunkt für die Professionalisierung von Sportlehrkräften*. Posterpräsentation im

- Rahmen der DGfE-Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik „Lehr-Lern-Situationen als Ausgangspunkt sportpädagogischer Forschung“ in Hamburg. <https://doi.org/10.4119/unibi/2932140>
- Ukley, N., & Bergmann, F. (2020a, im Druck). Professionalisierungspotenziale Forschenden Lernens – Eine empirische Studie zu subjektiven Einschätzungen von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters im Fach Sport. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Zur Erforschung Forschenden Lernens. Implikationen für Lehrer*innenbildung, Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Ukley, N., & Bergmann, F. (2020b, im Druck). Forschendes Lernen zwischen Professionalisierungsanspruch und Transferpotenzial – Empirische Befunde der Bielefelder Begleitforschung zum Praxissemester im Fach Sport. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Zur Erforschung Forschenden Lernens. Implikationen für Lehrer*innenbildung, Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Ukley, N., Fast, N., Bergmann, F., Faßbeck, G., Gröben, B., Kastrup, V., & Wegener, M. (2019). Doppelte Professionalisierung von Sportlehrkräften – ein theoretischer Anspruch im Praxis(semester)test. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrerbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (Bewegungspädagogik, 13) (S. 176–189). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ukley, N., Fast, N., Gröben, B., & Kastrup, V. (2019). Doppelte Professionalität von (Sport-)Lehrkräften? – Wie Forschendes Lernen einen Beitrag zu diesem theoretischen Anspruch leisten kann. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), 88–104. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-44>
- Ukley, N., Gröben, B., Faßbeck, G., & Kastrup, V. (2019). Forschendes Lernen im Fach Sport. Eine (standortbestimmte) Standortbestimmung entlang fachspezifischer Bedingungen, theoretischer Rahmungen und empirisch begründeter Perspektiven. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 107–118. <https://doi.org/10.4119/pflb-1983>
- Universität Bielefeld (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Zugriff am 01.10.2019. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/Bielefelder_Leitkonzept/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/leitkonzept.pdf.
- Wegener, M., & Faßbeck, G. (2018). Zur (De-)Professionalisierung der Sportstudierenden im Praxissemester. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13) (S. 251–266). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_15

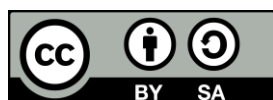
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Ukley, N., & Gröben, B. (2020). Theoretische Implikationen zum Umgang mit Kontingenzphänomenen in Studium und Unterricht. Anmerkungen aus sportpädagogischer Sicht. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 2 (3), 35–44. <https://doi.org/10.4119/pflb-3316>

Online verfügbar: 27.02.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>