Universität Hamburg
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Fachdidaktik Sport

Dissertation

Sportlehrerausbildung in Schule und Seminar

Inszenierungen – Erfahrungen – Reflexionen - Reformvorschläge

Eingereicht von:

Jan Beyer (Hamburg)

Gestellt von:

Prof. Dr. H. Ehni
Prof. Dr. K. Scherler

Hamburg, den 29.4.2008

Jan Beyer

Sportlehrer-Ausbildung in Schule und Seminar

Inszenierungen – Erfahrungen – Reflexionen - Reformvorschläge

Hamburg, den 29.4.2008

Inhaltsverzeichnis

Seite

Vorwort 4

Einleitung: *Nach*-Denken 6

1 *Bestellt*: Die Berufung zum Seminarleiter 9
1.1 Meine Seminarleiter-Biographie 9
1.2 *Sich einfinden*: Erfahrung zum Lehrmeister machen 13
1.2.1 Der Berufseinstieg für Seminarleiter: Ausbildungsdefizite abarbeiten 15
1.2.2 Der Berufseinstieg für Referendare: den Praxisschock überwinden ... 18
1.3 Exkurs: Zur Nützlichkeit von Theorie 20
1.4 Erkenntnisgewinn: handlungsorientierte Seminararbeit 23

2 *Hineingearbeitet*: Berufsbewältigung 27
2.1 Die Ausbildungsarbeit am Studienseminar als Inszenierung 28
2.1.1 Fachseminar-Sitzungen 32
2.1.2 Hospitationen 41
2.1.3 Lehrprobe 54
2.1.4 Unterrichtsversuch und schriftliche Hausarbeit 58
2.1.5 Mündliche Prüfung 64
2.2 Der schlechte Ruf der Studienseminare 67
2.3 Hamburger Reformbedarf 70
2.3.1 Destruktiver Reformdruck: das WINKEL-Gutachten 70
2.3.2 Konstruktiver Reformschub: das IVLOS-Konzept 74
2.3.3 Dienstbeflissene Reformarbeit und dienstherrischer Reformaktionismus 80

3 *Ausgewertet*: Ein kritischer Rückblick, um Ausschau zu halten 84
3.1 Leerstellen im IVLOS-Konzept 84
3.1.1 Startkompetenz als Voraussetzung für den Einstieg in das Referendariat 87
3.1.2 Grenzen pädagogischer Autonomie und selbstgesteuerten Lernens . 95
3.1.3 Das professionalisierte Selbstkonzept 102
3.2 Qualitätssicherung im Schulfach 112
3.2.1 Schwächen traditioneller Steuerungsinstrumente und Orientierungshilfen 115
3.2.2 Traditionelle Profilsuche: die Sportlehrer-Persönlichkeit 116
3.2.3 Sachorientierte Kompetenzprofilierung 117
3.2.4 Qualitätsstandards für den Unterricht im Schulfach 120
3.3 Grundlagen für die Erarbeitung von (Sport-)Lehrer-Kompetenzen 123
3.3.1 Pädagogische Orientierung 124
3.3.2 Technologisches Können 129

4 *Avisiert:* Fachunterrichtliche Handlungskompetenz 136
4.1 Der Handlungsbegriff 138
4.2 Besonderheiten des Lehrerhandelns 141
4.2.1 Komplexität, Kontingenz, Planungsunsicherheit, Erwartungsüberschuss 141
4.2.2 Strukturen des Lehrerhandelns 144
4.3 Funktionalistische Modellierungen des Lehrerhandelns 145
4.3.1 Unterrichten als Problemlösen 146
4.3.2 Unterrichten als Informationsverarbeitung 149
4.3.3 Unterrichten als flexibles Anpassen 150
4.3.4 Unterrichten als Entscheidungshandeln 151
4.4 Handlungsleitendes Wissen: Theoriekonstrukt zwischen dogmatischem Zweifel und erfahrungsweltlichem Glauben 153

5 *Operationalisiert:* Dimensionen fachunterrichtlicher Handlungskompetenz 157
5.1 Sachkompetenz 166
5.1.1 Fachdidaktische Kompetenz 168
5.1.2 Methodenkompetenz 170
5.1.3 Planungskompetenz 172
5.2 Sozialkompetenz 177
5.2.1 Kommunikative Kompetenz 180
5.2.2 Teamfähigkeit 182
5.2.3 Pädagogisches Geschick 183
5.3 Organisationsgeschick 197
5.3.1 Unterrichtsräume strukturieren können 201
5.3.2 Geräte zusammen mit Schülern auf-, um- und abbauen können 204
5.3.3 Arbeits-, Übungs- und Spielgruppen einteilen können 208
5.4 Lehrgeschick 211
5.4.1 Das Lernen inszenieren können 215
5.4.2 Schülerverhalten und –handeln beobachten können 216
5.4.3 Lehr- und Lernzeit strukturieren können 219
5.4.4 Lernhilfen auswählen und anbieten können 221
5.4.5 Schüler motivieren können 223
5.4.6 Differenzieren können 224
5.4.7 Lernergebnisse absichern und auswerten können 228
5.5 Entscheidungskompetenz 231
5.5.1 Unterricht diagnostizieren können 240
5.5.2 Ordnende Wahrnehmungsraster aufstellen können 242
5.5.3 Die Logik einer Unterrichtssituation erkennen können 247
5.5.4 Handlungsroutinen entwickeln und flexibel nutzen können 249
5.5.5 *Scripts* zur Kontrolle des Fortgangs von Unterricht nutzen können 251
5.6 Ausbildungs- und professionsgenerierender Leitstrahl: Selbst- und Reflexionskompetenz 255

6 *Vorgestellt:* Reformvorschläge 265
6.1 Verantwortung übernehmen 268
6.1.1 Sich eigenverantwortlich ausbilden, Erfahrungen reflektieren 270
6.1.2 Ein Lerntagebuch führen 273
6.1.3 Sich beruflich qualifizieren und bewähren 275
6.2 Lernwege suchen 278
6.2.1 Lernanlässe finden und nutzen 281
6.2.2 Arbeitsgruppen bilden, Erfahrungsaustausch pflegen 285
6.3 Mit Ausbildern zusammenarbeiten, Beratung abrufen 287
6.4 Ein Ausbildungszentrum zur Lernwerkstatt machen 291
6.5 Ausbildungsberatern Ausbildungskompetenz abverlangen dürfen 298

7 *Zusammengefasst*: Ausblick 301

8 Anhang 303
8.1 Seminar-Arbeitsplan (Themenkatalog)
8.2 a) Formblatt für ein Hospitationsstunden-Protokoll (alt)
b) Formblatt für ein Hospitationsstunden-Protokoll (neu)
8.3 Vorlage für die Fachseminar-Arbeit: *Formative Evaluation*
8.4 Diskussionsvorlage: *Eingangsqualifikationen für das Sport-Fachseminar* (1996)
8.5 Berufsprofil: *Ein Sportlehrer soll ... (1979)*
8.6 Vorlage für die Fachseminar-Arbeit: *Qualitätsmerkmale für "gutes" Unterrichten*
8.7 Vorlage für die Fachseminar-Arbeit: *Didaktische Analyse*
8.8 Schaubild: *Laufwege und Positionierungen in der Sporthalle, die dem Sportlehrer den Überblick über das unterrichtliche Gesamtgeschehen ermöglichen*

9 Literatur 317

Vorwort

Ich war gern Lehrer. Ich war auch gern Seminarleiter und Ausbilder für angehende Sportlehrer am Hamburger Studienseminar. Denn es hat Freude bereitet, tagtäglich mit Kindern, mit Jugendlichen und mit jungen Erwachsenen zusammenzuarbeiten und sich von ihnen ein Berufsleben lang "in Schwung" halten zu lassen. Auch hat es Freude bereitet, sich dabei den immer wieder neu gestellten beruflichen Aufgaben zu stellen.
Es liegt wohl im Wesen des Lehrberufs, dass nicht alles, und schon gar nicht alles immer gelang. Aber ich hatte das Glück, sowohl an der Schule als auch am Studienseminar auf viele kluge und engagierte Kolleginnen und Kollegen[1] zu treffen, die mir geholfen haben, dem gemeinsamen Beruf neugierig verpflichtet zu bleiben. Mit einem Blick auf die hier vorzulegende Arbeit über die Ausbildung von Sportlehrern habe ich deshalb vor allem meinen Mitstreitern am Hamburger Studienseminar, das sind oder waren die Sport-Fachseminarleiter M.Ellmann-Kuntze, G.Praechter (†), S.Beuke (†), D.Kienast, U.Lemgo, Dr.H.Perleberg und Dr.W.Tiemann (†), Dank zu sagen. In vielen ebenso kollegialen wie konstruktiven Auseinandersetzungen über das gemeinsame Tun haben sie dazu beigetragen, mich meine berufliche Mitte als Seminarleiter finden zu lassen. Sie waren auch beteiligt an der Ausarbeitung von Konzepten und von Arbeitspapieren für die Fachseminararbeit, von denen sich einige in (dem Anhang zu) dieser Arbeit wiederfinden.

Persönliche Umstände gaben den Anlass, mich 2001 vorzeitig in den Ruhestand versetzen zu lassen. Aber ich erwies mich für Ruhestand als ungeeignet. Auch verspürte ich Interesse, in aller Ruhe noch einmal über meinen Beruf als Lehrerausbilder nachzudenken.
Dieses Interesse war eigentlich ein berufsbegleitendes Kontinuum. Es erfuhr in den letzten Berufsjahren aber neuen Antrieb durch ein Fortbildungsangebot des Utrechter IVLOS-Instituts und – aus kritisch hinterfragender Distanz – durch den infolge des PISA-Schocks einsetzenden Reformaktionismus der Hamburger Bildungsbehörde. Vor allem dem politisch angeschlagenen Reformtempo zu folgen widerstrebte mir, weil in der Hektik dieses Aktionismus zu fehlen schien, was an vorderster Stelle eingeklagt wurde: Reflexionskompetenz und Zeit und Muße, sie zur Wirkung kommen zu lassen.
So begann ich, als Pensionär, noch einmal ein Studium an der Hamburger Universität. Erziehungswissenschaft, pädagogische Psychologie, Soziologie – mit ein wenig von allem war es mir wichtig, einmal über den Tellerrand von Schulpädagogik

[1] Man möge es mir nachsehen, dass nach diesem Vorwort zu meiner Arbeit nur noch von Schülern, Lehrern, Referendaren und Kollegen die Rede sein wird. Damit beziehe ich mich nicht auf Personen, sondern auf Funktionsträger, die keinesfalls nur männlichen Geschlechts sind und die Gleichberechtigung von Schülerinnen, Lehrerinnen, Referendarinnen und Kolleginnen ihrem männlichen Gegenüber auch keinesfalls in Frage stellen sollen. Der Verzicht auf die üblichen Sprachfiguren (z.B. Schüler und Schülerinnen oder auch: LehrerInnen) dient ausschließlich einem lesefreundlichen Schriftbild.

und Fachdidaktik hinwegzuschauen. Dabei ließ ich mich von befreundeten Professoren davon überzeugen, die vorliegende Arbeit zu schreiben und auch schreiben zu können. Ich habe es dann als ein Privileg empfunden, sie ohne jeden Zeit- und Profilierungsdruck konzipieren und nun endlich zum Abschluss bringen zu können.
Dabei haben mir “meine“ Professoren, Prof. Dr. K. Scherler (†) und Prof. Dr. H. Ehni, mit großem Zeitaufwand, mit ihrem Sachinteresse, mit nicht nachlassendem Zuspruch, vor allem aber auch mit ihrer außerordentlichen Professionalität geholfen. Dafür sei ihnen Dank gesagt.

Ein letzter Dank gilt meiner lieben Frau. Sie hat mich diese Arbeit nicht nur sehr geduldig schreiben lassen, sondern sah sich dabei häufig auch allein gelassen oder in eine Warteschleife gedrängt, die der Ehefrau eines Pensionärs eigentlich nicht (mehr) zugemutet werden sollte.

Hamburg, im April 2008

Jan Beyer

Einleitung: *Nach*-Denken

Lehrerbildung und Lehrerausbildung befinden sich immer im Umbruch. Ihre Fortentwicklung aus sich selbst heraus - mal zügig, mal kaum spürbar verlaufend – gehört zu ihrem Wesen. Denn die gesellschaftliche Erwartungshaltung gegenüber Schule, ihren Lehrern und deren Ausbildung ändert sich fortwährend.

Nun aber sind Schule und die Institutionen, die ihre Lehrer ausbilden, unter Druck geraten: angeblich leere Staatskassen lassen Verantwortliche nach Einsparungsmöglichkeiten suchen; der PISA-Schock hat ähnlich wie die von PICHT 1964 apostrophierte Bildungskatastrophe eine “von oben“ anbefohlene Reformbewegung in Gang gesetzt. Sie scheint sich offenkundig vornehmlich auf verbesserte (und darin messbare) Erträge von Schule und weniger auf deren pädagogischen Arbeitsprozesse auszurichten; und durch Globalisierungseffekte, durch Migrationsphänomene und durch die Auswirkungen einer neuen Medienwelt haben sich auch die Anforderungen drastisch erhöht, die die Gesellschaft an Lehrer als die Erzieher ihrer Kinder stellen muss.
Man kann sich augenblicklich in der bundesdeutschen Schullandschaft allerdings nicht des Eindrucks erwehren, dass die dadurch ausgelöste Reformbewegung aus mehreren Gründen eher Unruhe schafft als sinnfällige Erfolge zeitigt: zu vieles soll auf einmal gelingen, und das möglichst kostenneutral; ja, bisweilen soll sogar umgesetzt werden, was diejenigen, die allein dies vor Ort bewerkstelligen könnten – die Lehrer und ihre Ausbilder – aus professioneller Überzeugung heraus gar nicht wollen.

Dieser Entwicklung wollte ich, in aller Bescheidenheit eines erfahrenen Berufspraktikers *nach*denkend und auf den engen Rahmen von Sportlehrerausbildung eingegrenzt, etwas entgegensetzen: ein Beispiel dafür nämlich, dass es der Zeit, der Muße, der kritischen Distanz und der möglichst sachkompetenten Positionierung im System bedarf, um aus dem Ausbildungssystem heraus, also zusammen mit seinen Funktionsträgern und nicht gegen sie, Reformarbeit argumentativ, wissenschaftlich abgesichert und Schritt für Schritt als notwendig zu begründen und dann zu konkretisieren.

Das erklärt die Entstehung und den **Aufbau der vorliegenden Arbeit**.

Sie beginnt mit einer Beschreibung meines Werdegangs zu einem Sport-Fachseminarleiter am *Staatlichen Studienseminar für die Lehrämter an Hamburger Schulen* (Abteilung *Gymnasien und Gesamtschulen).* Dazu wurde man seinerzeit ohne entsprechende Ausbildung berufen. Man musste sich, weitgehend unvorbereitet, im Amt an Problemen reiben, aus Erfahrung lernen, sich die theoretischen Grundlagen für die Ausbildung von Lehramtsanwärtern “nebenher“ erarbeiten und den Weg zumeist allein bestreiten hin zu den ersten Abschlussprüfungen. In ihnen

sah man sich dann der stillschweigenden Begutachtung durch erfahrene Kollegen und amtskluge Behördenvertreter ausgesetzt.

Das 2. Kapitel nimmt Bezug auf die (mir bis 2001) vorgegebenen Verordnungen, Richtlinien und Bestimmungen über *Ziele, Gestaltung und Organisation der Ausbildung im Vorbereitungsdienst für die Lehrämter an Hamburger Schulen.* In großzügiger Anlehnung an BERG (1976) werden die fest etablierten Ausbildungsveranstaltungen des Studienseminars als *Inszenierungen* für die Ausbildung von Lehramtsanwärtern beschrieben. Auch wird dargelegt, wie sie für den Fachseminarleiter zu kritisch interpretierten und persönlich gestalteten Ritualen wurden: Seminarsitzungen, Hospitationen, Lehrproben, abschließende Unterrichtsversuche und mündliche Prüfungen. Dabei sollen grundlegende Berufsprobleme für Seminarleiter erkennbar werden und wie sie, berufsbegleitend, reflektiert und auf legitime Veränderungsmöglichkeiten hin hinterfragt wurden. Dokumentiert und reflektiert wird auch, wie und warum einem durchaus reformaktiven Kollegium das Heft dienstherrisch aus der Hand genommen und ein Reformaktionismus abverlangt wurde, der das Arbeitsklima im Studienseminar zum Nachteil für die Auszubildenden nachhaltig verschlechterte.

Mit dem 3. Kapitel beginnen nach-berufliche Reflexionen über die wissenschaftlichen Grundlagen, die für konstruktive Vorschläge für eine Reform der Lehrerausbildung im Allgemeinen und der Sportlehrerausbildung im Besonderen unerlässlich scheinen. Ausgehend von einer kritischen Analyse des IVLOS-Konzeptes (s. Kap. 2.3.2 und 3.1) wird über die Voraussetzungen *nach*-gedacht, die unter Beachtung neuer konzeptioneller Vorgaben - Qualitätssicherung, Bildungsstandards, *output*- statt *input*-Orientierung, Kompetenzprofilierung u.a.m. – zu schaffen und abzusichern sind, bevor eben diese Vorgaben einen vernünftig begründeten Einfluss auf die Gestaltung von Schule und die Ausrichtung von Lehrerausbildung nehmen sollten.

Weil es dazu weiterer Vorüberlegungen bedarf, wird in Kapitel 4 *fachunterrichtliche Handlungskompetenz* – in Absetzung von der traditionell verfolgten Ausbildung von Lehrerpersönlichkeiten - als zentrales Ausbildungsziel herausgearbeitet und als solches begründet. Dabei verhilft eine Folie mit Möglichkeiten für Modellierungen des Lehrerhandelns zu Einsichten in dessen unterschiedlich auslegbaren Besonderheiten.

Das Wissen um diese Spezifität ermöglicht schließlich in Kapitel 5 den neu konzipierten Umriss eines Kompetenzprofils für angehende Sportlehrer. Es wird in seiner zeitgerechten Sinnfälligkeit gründlich hinterfragt und im Hinblick auf die Operationalisierbarkeit für – mit größtmöglicher Wahrscheinlichkeit – erfolgreiche Ausbildungsarbeit untersucht.

So kommt es in Kapitel 6 zu konkreten Vorschlägen für eine Reform der Sportlehrerausbildung, die allerdings auch für die Ausbildung anderer Fachlehrer beispielgebend sein kann. Diese Vorschläge beschränken sich nicht auf neue Inhalte oder zu ändernde Methoden, sondern verschließen die Augen auch nicht vor der Einsicht, dass substantielle Reformen wohl nur wirksam werden können, wenn man auch ein wenig an dem scheinbar so festgefügten System rüttelt.

Ein kurzer *Ausblick* fasst die Ergebnisse dieser Arbeit in Kapitel 7 zusammen.

Wer es eilig hat, den Ertrag der Arbeit zur Kenntnis zu nehmen, begnüge sich mit der Lektüre der Kapitel 5 und 6; und wem es um nicht mehr als um die Würdigung reflektierter Berufspraxis geht, sei empfohlen, die vielen Anmerkungen zum Text zu ignorieren. Sie belegen zumeist Details oder liefern zusätzliche Begründungen oder Nachweise. Sie sind für ein grundlegendes Textverständnis nicht vonnöten.

1 *Bestellt*: Die Berufung zum Seminarleiter

Die vorliegende Arbeit lässt sich u.a. verstehen als das Ergebnis persönlicher Betroffenheit. Diese Betroffenheit v.a. bringt mich dazu, meine langjährigen Berufserfahrungen zu reflektieren und für die Fortsetzung meines Professionalisierungsprozesses über das Berufsleben hinaus zu nutzen. Es erscheint mir deshalb angebracht, diese Arbeit mit einem kurzen Blick auf meinen beruflichen Werdegang zu beginnen und zu beschreiben, wie aus den je aktuellen Berufserfahrungen eines Fachseminarleiters Lernanlässe für dessen allmähliche Professionalisierung im Amt wurden.

1.1 Meine Seminarleiter-Biographie

1968 schloss ich in Hamburg ein Philologie-Studium mit dem ersten Staatsexamen bei K.PASCHEN ab. Nach dem Referendariat begann ich im Frühjahr 1970 meine Berufslaufbahn als Englisch- und Sportlehrer an Hamburger Gymnasien. Leistungssportliche Erfahrungen hatten mich als Sportlehrer vorgeprägt, und über den Berufseinstieg hinaus war ich lange noch als Trainer und Sportfunktionär im Deutschen Schwimmverband tätig. Ein möglicher Weise dadurch bedingter Bekanntheitsgrad sorgte 1971 für die Berufung in eine Hamburger Lehrplankommission (Sport Sekundarstufe 1). Für einen Junglehrer überraschend schnell übernahm ich dann auch schon ab 1973 Funktionsstellen an einem neu gegründeten Hamburger Gymnasium. Dort gelang es, konzeptionell einen sportlichen Schwerpunkt zu setzen, u.a. durch Einführung der täglichen Sportstunde auf den Klassenstufen 5 und 6 und eines Sportzweiges in der Sekundarstufe 1. In Folge der Oberstufenreform von 1972 nahm die Schule sehr bald auch Sport-Leistungskurse in ihr Unterrichtsangebot auf. Dafür wurden schulintern Konzepte erstellt (BEYER 1981).
1978 berief man mich dann zum Sport-Fachseminarleiter für Gymnasialreferendare an das Hamburger Studienseminar. Ein normiertes Bewerbungsverfahren gab es dazu nicht. Ganz offenkundig waren die zuständigen Schulräte, wie auch immer, auf meine Arbeit aufmerksam geworden und hielten mich nach einem informellen Vorstellungsgespräch für hinreichend qualifiziert.

Möglichkeiten, mich auf diese neue Aufgabe solide *vor*zubereiten, bestanden nicht. Ich hatte mich also berufsbegleitend, selbstständig und nach eigenen Ansprüchen durch das Studium mehr oder weniger zufällig ausgewählter Fachliteratur in den Beruf eines Ausbilders einzuarbeiten. Nur ungern erinnere ich mich als Familienvater an außerordentlich zeitaufwendige Bemühungen, den für mich neuen Aufgaben eines Fachseminarleiters gerecht zu werden. Kooperative Kollegen des Studienseminars hatten mich in den vor Dienstantritt liegenden Sommerferien noch schnell mit ein paar Arbeitspapieren versorgt. Die waren von praktischem Nutzen, vermittelten aber keine Einsichten. Ich begann dann, die zurückliegenden Jahrgänge der Fachzeitschrift *Die Leibeserziehung* bzw. *sportunterricht* auf der Suche nach Berufseinstiegshilfen zu durchforsten. Auch habe ich mich mit Hilfe der *Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports* (Schorndorf: Hof-

zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports (Schorndorf: Hofmann) sowie durch das Studium der damals recht anspruchsvollen Fachliteratur aus der DDR (stellvertretend für viele sei es erlaubt, die Autoren STIEHLER, DIETRICH, MEINEL, DÖBLER, BORRMANN, LEWIN und SCHMOLINSKY zu nennen) in der Sache Schulsport vermittlungskundig zu machen bemüht. Darüber hinaus hatte ich *den* FETZ und seine *Allgemeine Methodik der Leibesübungen* (1961) bald im Repertoire und habe GRÖßINGs *Einführung in die Sportdidaktik* (1975) oder GÜNZELs *Taschenbuch des Sportunterrichts* (1977[2]) als Kompendien benutzt. Im Wesentlichen aber ließ ich mich bei der Arbeit wohl ziemlich naiv von subjektiven Sportlehrer- und Seminarleitertheorien (dazu: GROEBEN 1988) leiten.

Im Kreise der Sport-Fachseminarleiter waren wir seinerzeit fest überzeugt von den Vorzügen der **Curriculumtheorie**. Wir haben im Seminar deshalb ein Schulsportkonzept zu vermitteln versucht, das sich an **Sportarten** und sportmotorischen Fertigkeiten orientierte. Konsequenter Weise beschäftigten wir uns zusammen mit Referendaren vor allem mit **methodische**n **Übungsreihen**. Sie verführten uns in die Hoffnungsschlingen der **lernzielorientierte**n **Didaktik** und für eine kurze Zeit sogar in die der **programmierte**n **Instruktion**.

Als Fachseminarleiter verfolgte ich persönlich die Absicht, Referendaren bei deren Bemühungen zu helfen, erziehungs- sowie sportwissenschaftliches und sportdidaktisches Wissen (das sie bis in die späten achtziger Jahre hinein nach meinem subjektiven Empfinden weder zuverlässig noch in hinreichendem Maße aus der Universität mitbrachten) in sportpädagogisches Geschick und sportunterrichtliches Können zum bildungsträchtigen Wohle von Schülern umzusetzen. Hätte ich bei dieser meiner Arbeit je an der Verfügbarkeit, der Wirksamkeit und Sinnfälligkeit handlungsleitenden Professionswissens (über *den* Terminus verfügte ich als Berufsanfänger natürlich nicht !) gezweifelt, hätte ich die Aufgaben eines Fachseminarleiters, ja, wahrscheinlich sogar eines Lehrers schnell aufgegeben.

Trotzdem bin ich aber bei der gedoppelten Umsetzung von Wissen in Können auf der Schiene Fachseminarleiter – Referendar einerseits und Lehrer – Schüler anderseits auch immer wieder in grundlegende Zweifel geraten: Da gelangen z.B., im Seminar oder im Sport-Leistungskurs, wunderbare Übungsfolgen zur Vermittlung der Schmettertechnik für das Volleyballspielen. Aber die – auf sportliches Handeln in der Schule bezogene - spielzerstörerische Wirkung dieser Technik, wenn sie im normalen Sportunterricht denn überhaupt von ein paar begabten Schülern und Nicht-Vereinsspielern erworben und erfolgreich angewendet wurde, hat mein didaktisches Handeln als Sportlehrer und Fachseminarleiter zunächst nicht irritieren können. Es wurde mir auch erst viel später bewusst, dass ich Schulklassen im Sportunterricht eigentlich nie erfolgreich habe Volleyballspielen lernen sehen. Erst mit zunehmender Nachdenklichkeit wurde verständlich, dass in einem fertigkeitsorientierten und auf operationalisierbare Lernziele ausgerichteten Sportunterricht viele Schüler manch eines der angesetzten Lernziele gar nicht erreichen würden bzw.

konnten (so z.B. den Angriffsschlag beim Volleyball, die Laufkippe beim Gerätturnen, die Delphintechnik beim Schwimmen oder die Hitch-kick-Technik beim Weitspringen - all dies gängige Unterrichts- bzw. Examensarbeitsthemen in der angesprochenen Zeit). Der **fertigkeitsorientierte Sportunterricht** schien also darauf angelegt, eine (zu) große Zahl von Schülern in dem Bemühen scheitern zu lassen, vorgegebene Lernziele zu erreichen.
Einem auf solche Weise didaktisierten Sportunterricht mangelte es offenkundig – so die Erkenntnis des unerfahrenen Fachseminarleiters - an pädagogischer Legitimität.

Eine wichtige Orientierung in dieser Phase des Zweifels fand ich dann bei KURZ mit dem von ihm u.a. mit Hilfe nordrheinwestfälischer Lehrpläne propagierten Konzept zur **Vermittlung sportlicher Handlungsfähigkeit** im Schulsport (1977 und 1986)[2]. Die Idee, das Sporttreiben in der Schule als subjektiv sinngetragenes *und* sinnsuchendes Tun zu begreifen mit der Möglichkeit, eben dieses Tun aus unterschiedlichen Perspektiven heraus anzuregen bzw. umzusetzen, war für mich bahnbrechend. Mit ihr gelang es besser als zuvor, Referendare, die bei ihren Unterrichtsversuchen häufig nur die Sache Sport im Kopf, nicht aber die Schüler im Blick zu haben schienen, durch die Sache hindurch etwas näher an die Schüler zu bringen, an das was sie im Hier und Jetzt zu lernen bzw. zu leisten vermögen und in ihrem aktuellen Anspruchshorizont liegt.

Aber der gesellschaftliche, bildungspolitische und administrative Kontext irritierte die inhaltliche Seminararbeit seit den frühen 1980er Jahren durch außerordentlich **schlechte Berufsaussichten für Referendare**. Wegen des weitgehend gesättigten Lehrerarbeitsmarktes erhielten nur wenige von ihnen eine Chance, den Beruf, auf den sie sich jahrelang vorbereitet hatten, nach Abschluss ihrer Ausbildung auch auszuüben. Es bedurfte deshalb großer Anstrengungen, Freude und Interesse an der Seminararbeit zu wecken. Andererseits überraschten mich Referendare aber immer wieder damit, wie wenig sie sich durch die schlechten Berufsaussichten entmutigen ließen.
Als demotivierend empfand ich auch eine sich ab dieser Zeit einschleichende Veränderung des Arbeitsklimas in Schule und Seminar. Sie hat sich bis heute fortentwickelt: Der auch das Bildungssystem treffende finanzpolitische Druck, Haushaltslöcher durch Kosteneinsparungen zumindest nicht wachsen zu lassen, führte nicht nur zu verschlechterten Arbeitsbedingungen (Erhöhung schulischer Unterrichtsverpflichtungen für Seminarleiter in zunehmend ungünstiger Abhängigkeit von Semi-

---

2 Den unter Sportdidaktikern seinerzeit geführten Diskurs über *die Vermittlung sportliche Handlungsfähigkeit*, konkurrierende bzw. alternative Konzepte oder die grundlegende Kritik an dem Konzept von KURZ (zu starke Orientierung an tradierten Formen des Sports, angeblich mangelnde pädagogische Ausrichtung) haben wir nicht zur Kenntnis genommen. EHNI (1977) und seine Vorschläge zur *Entwicklung sportlicher Handlungsfähigkeit* verorteten wir vielleicht etwas vorschnell in der uns nicht tangierenden Grundschulpädagogik, auf die sich auch die Fachzeitschrift *Sportpädagogik* mehr und mehr zu konzentrieren schien.

nargrößen, Einführung des eigenverantwortlichen Unterrichts für Referendare parallel zur Ausbildung, Erhöhung der Wochenstundenzahl für Lehrer, Einführung eines Arbeitszeitmodells); er führte indirekt auch dazu, dass vorgesetzte Aufsichtsbeamte in der Behörde ihrer Fürsorgepflicht gegenüber Lehrern und Seminarleitern mit ihren Alltagsnöten spürbar unwilliger nachkamen. Bis *dato* gepflegte Formen sachdienlicher Kooperation wurden immer häufiger durch nicht mehr diskutierte Verwaltungsdirektiven ersetzt. Strukturelle Verschlankungen, überfallartig angeordnete Stellenstreichungen, im Schnellverfahren formulierte, nicht genetisch entwickelte Kerncurricula, "von oben" verordnete Reformsplitter und zeitbefristete Abordnungen von Lehrern in das Studienseminar ohne deren beamtenrechtliche Absicherung in einem Beförderungsamt führten nach meinem Eindruck auf Seiten der betroffenen Seminarleiter zunehmend zu existentiellen Verunsicherungen. Sie drohen heute die Qualität der Ausbildungsarbeit vor allem durch abnehmendes berufliches Engagement negativ zu beeinflussen. Auf Seiten der Lehrer geht das seit langem einher mit einer nicht nachlassenden, alles andere als motivierenden öffentlichen Berufsschelte (z.B. STRUCK 1994); und für die Referendare ergaben sich für lange Zeit synergetische Demotivierungseffekte durch Ungewissheiten bezüglich ihrer Lebensplanung, weil sie, zumindest bis zur Jahrhundertwende, nach dem 2. Staatsexamen immer noch mit schlechten Einstellungschancen rechnen mussten.

Auch mich bedrängten berufsbegleitend solche Irritationen seit Ende der achtziger Jahre. Sie wurden schließlich und endlich noch verstärkt durch ein bedrohlich gestiegenes Durchschnittsalter des Ausbilder-Kollegiums und der Mentoren in den Schulen. Das erhöhte die Gefahr und lässt sie bis heute bestehen, dass Ausbilder sich gegenüber der z.T. ja überaus berechtigten, aber weithin wirkungslosen Kritik an ihrer Arbeit (z.B.: DEUTSCHER SPORTBUND 1975 / FRECH 1976 / bis hin zu: WINKEL 1992 / GECKS 1999 / GRUSCHKA 2002) zunehmend immunisieren. Das wiederum mag den Eindruck fehlender Sensibilität und Empathiebemühungen der Ausbilder verstärken, ohne die die jungen Lehramtsanwärter die subjektiv bisweilen als außerordentlich schwierig erlebte Zeit im Studienseminar nicht immer unbeschadet überstehen. In dieses ungünstige Bedingungsgeflecht lassen sich wohl Berichte von Referendaren einordnen, die von der „schlimmsten Zeit" ihres Lebens reden und häufig Fairness, Sachlichkeit und Konstruktivität in ihrer emotional vorgetragenen Kritik am Seminarbetrieb vermissen lassen (z.B.: JUNG & vonSTAER 1997 / KATZENBACH 1999). Solchen Berichten fehlt gewiss eine allgemeingültige Validität. Sie beeinflussen das Renommee des Studienseminars jedoch nachhaltig (s.Kap. 2.2).

Bedeutsam für mich als Fachseminarleiter und für die hier vorliegende Arbeit war in positiver Wendung dann 1998 ein Fortbildungsangebot des Utrechter IVLOS-Instituts, einer niederländischen Einrichtung, die in ihrer Funktion dem Hamburger Studienseminar entspricht. Die Vorschläge des Institutsleiters KORTHAGEN für eine Reform der Lehrerausbildung (1982, in deutscher Version 2002) gaben Anlass,

noch einmal grundlegend über das berufliche Tun und Wirken als Sport-Fachseminarleiter nachzudenken. Dieses Nachdenken hat zum Ende des beruflichen Schaffens die Seminararbeit deutlich verändert.

Da man sich als (Fach-)Seminarleiter bei Hospitationen häufig dem Vorwurf ausgesetzt sieht, ein alltagsferner und illusionsfreudiger Besserwisser zu sein, verbrachte ich die letzten zehn Jahre meiner auf Schule bezogenen Amtszeit an zwei Hamburger Gesamtschulen. Dem "Kollegen" mit den angeblich so vorteilhaften Arbeitsbedingungen an einem "Sportgymnasium" hatte man bei Hospitationen wiederholt vorgeworfen, von den Schwierigkeiten des Sportunterrichtens an Gesamtschulen nicht genug zu verstehen. Das schränkte, so der subjektive Eindruck, meine Glaubwürdigkeit als Ausbilder und Fachberater ein. Deshalb stellte ich mich diesem Vorwurf mit der entsprechenden Konsequenz und bedaure nicht, sie gezogen zu haben.

Ca. 230 Referendare aus den von mir betreuten Sport-Fachseminaren haben im Laufe meiner Zeit als Seminarleiter das zweite Staatsexamen absolviert.

Im Sommer 2001 ließ ich mich in den Ruhestand versetzen.

1.2. *Sich einfinden*: Erfahrung zum Lehrmeister machen

„Erfahrung ist das Kind des Denkens und Denken das Kind des Handelns" (DISRAELI).

„Durch die Brille der Erfahrung wirst du beim zweiten Hinschauen klar sehen" (IBSEN)[3].

Ohne mir dessen im Amt bewusst gewesen zu sein, wurde eine Kombination dieser beiden Zitate für mich zu einem Leitspruch für die Arbeit als Fachseminarleiter und nun auch als Pensionär, der hier ein zweites Mal – aus der durch den Berufsausstieg gewonnenen Distanz - "hinschaut". Aus beiden Perspektiven wird berufliche Erfahrung zu einem Medium professioneller Ertüchtigung und Erkenntnis dadurch, dass sie möglichst systematisch, kontinuierlich[4] und mit Fokus auf bestimmte Segmente des komplexen beruflichen Handlungsspektrums ausgewertet wird. Auf diese Weise gewinnt Erfahrung Lernwirksamkeit. Sie lässt die Fähigkeit wachsen, berufliches Handeln zielgerichtet und zunehmend effizient zu strukturieren.
Das beschreibt meinen Einstieg in den Beruf als einen mühsamen Weg, der *Erkenntnis aus Erfahrung* allmählich durch *Erkenntnis aus Reflexion* abzusichern half (s.Kap.2).

---

3 Ohne die jeweilige Autorenschaft überprüft und die entsprechenden Quellen ausfindig gemacht zu haben, entnehme ich die beiden Aphorismen einer Zitatensammlung von JAMESON (1961, S.40).

4 Kontinuität ist für DEWEY (1938) das wichtigste Kriterium lernwirksamer Erfahrung.

Das Mühen um Erkenntnisgewinn bedarf allerdings der begleitenden Einsicht, dass das jeweils Erkannte immer auch Spuren des Erkennenden aufweist. Es besteht also die Gefahr, dass man nur erkennt, was man (wieder-)erkennen möchte. Dessen müssen sich angehende Lehrer und ihre Ausbilder bewusst werden und verpflichtet Ausbilder auf einen Habitus kritischer Selbstdistanz bei gleichzeitiger Beachtung der Aufgabe, das Selbstkonzept von Auszubildenden (s.dazu BIELEFELD 1982) zu respektieren und zu fördern. Ich habe mich dieser Aufgabe allmählich zu stellen bemüht, allerdings ohne diese Bemühungen auf das im Laufe dieser Arbeit explizierte Wissen stützen zu können.
Schmälern kann diese Aufgabe die Vorteile einer grundlegenden Handlungsorientierung und des Lernens durch Erfahrung und Reflexion nicht. DEWEY nutzte sie für seine Kritik an vornehmlich belehrender Schularbeit (1938); PIAGET hat sie lern- bzw. entwicklungspsychologisch untermauert[5], und mit dem Aufleben der Reformpädagogik wirkte sich die Orientierung am Erfahrungslernen durch das Arbeiten mit Bewegungsaufgaben nachhaltig auf die Methodik des österreichischen Schulturnens aus[6]. Die gleiche Orientierung findet sich bis heute wieder in allem, was die Gelehrtenschule durch Möglichkeiten praktischer Lebens- und Welterfahrung ergänzt (z.B.: WÖLL 1998).

Es wäre schwer zu begreifen, warum die Vorzüge des Erfahrungslernens nicht auch in der Erwachsenenpädagogik erfolgsversprechend zur Wirkung gebracht werden sollten (HOLZKAMP 1993). Trotzdem bedarf es offenkundig immer wieder neuer Anstrengungen, das Lernen durch praktisches Tun gegenüber herkömmlichen Bemühungen um theoriegeleitete Erkenntnisvermittlung und Belehrung zu rehabilitieren. Dabei erscheint es zwar fast trivial festzustellen, dass Erfahrung durch Handeln einen durch Wissenschaft nicht zu ersetzenden Wert hat. Um aber diesen Wert in einem wissenschaftlich fundierten Ausbildungsgang nicht aufs Spiel zu setzen, gilt es Antworten auf die Frage zu finden, „wie man Erfahrung mündig macht, ohne die Wissenschaft beiseite zu schieben“ (vonHENTIG 1977, S.202).

Berufliche Erfahrung als Ausgangspunkt für ein *Nach*-Denken, um solche Antworten zu finden, zeigte mir den Weg in den Beruf hinein. Sie gibt auch die Struktur vor, die diese Arbeit lesbar und verständlich machen soll. Deshalb wird der Blick im Folgenden gerichtet auf einzelne problematische Segmente des komplexen Berufsfeldes ’Studienseminar’, wie ich es zusammen mit Referendaren – wenn auch wahrscheinlich in unterschiedlicher Deutung und Gewichtung - zu Beginn meiner Seminarleitertätigkeit *erfahren* habe.

---

5 SCHERLER (1975) hat PIAGETs Theorie eindrucksvoll für seine Begründung einer vorschulischen Bewegungs- und Spielerziehung genutzt.

6 Stellvertretend für viele Autoren sei an WIESNER und seine Veröffentlichung “Natürlicher Schwimmunterricht“ (1925), an GAULHOFER (1930) und STREICHER (1950) erinnert, die das österreichische Schulturnen durch induktive Unterrichtsmethoden bereicherten.

1.2.1 Der Berufseinstieg für Seminarleiter: Ausbildungsdefizite abarbeiten

Der wenig professionelle Werdegang zum Ausbilder von angehenden Sportlehrern ließ es (zunächst) nicht zu, das berufliche Alltagshandeln von Referendaren im Sinne ihrer subjektiven Alltagstheorien[7] oder gar allgemeingültiger Konzepte bewusst und differenziert als kognitivistisch, interaktionistisch oder strukturalistisch bestimmtes Handeln zu verstehen und zu analysieren. Meine Ausbildungsabsichten als junger Fachseminarleiter waren hauptsächlich ausgerichtet auf diffus normierte Leitvorstellungen von "gutem Sportunterricht" und "tüchtigen Sportpädagogen". Trotz eines gewissen Sach- und Fachwissens, trotz einer dezidierten fachdidaktischen Positionierung und trotz reflektierter, z.T. auch schon routinisierter Unterrichtserfahrungen und eines allmählich wachsenden Maßes an handwerklichem Können als (Sport-)Lehrer habe auch ich mich als Ausbilder – in dieser Hinsicht den Referendaren vergleichbar - von "privaten" und gewiss "naiven" Theorien leiten lassen[8]. So ging es also auf doppelter Gleisspur um die anfangs wenig professionelle Professionalisierung[9] von Ausbilder und Auszubildenden[10].

---

7 BROMME (1985, S.182) fasst die in der Diskussion üblichen unterschiedlichen Begriffe wie naive, subjektive, private, heimliche oder implizite (Verhaltens-, Alltags-, Unterrichts-)Theorien als Bezeichnungen für Kognitionen, die das mehr oder weniger bewusste Handeln und die bewussten Entscheidungen des unterrichtenden Lehrers zu strukturieren helfen, unter dem Terminus "berufsbezogenes Wissen" zusammen. Derlei Simplifizierungen kamen mir als Fachseminarleiter-Neuling in der von engagiertem Sachinteresse und pädagogischem Eros getragenen wissenschaftlichen Unbefangenheit sehr gelegen. Sie werden von TERHART (1984, S.16) wegen der damit verwischten Differenzen ausdrücklich kritisiert. Bewusst rezipiert habe ich die „naiven Verhaltenstheorien" von Lehrern erst in Verbindung mit der kritischen Auseinandersetzung mit dem IVLOS-Konzept und den Entscheidungstheorien (s.Kap. 4.3.4 und 5.5).

8 Dies hier feststellen zu können, verfälscht die *realiter* naive Bewusstseinslage während des Berufseinstiegs. Sie authentisch zu rekonstruieren, fällt dank der inzwischen erarbeiteten reflexiven Distanz schwer. Eigentlich naive Praxiserfahrungen werden deshalb in zunehmendem Maße kommentiert und wissenschaftlich gedeutet. Das beschreibt allerdings – indirekt – auch den berufsbegleitenden Beginn von Professionalisierung, der nicht nur durch Erkenntnis aus Erfahrung und Reflexion, sondern auch durch regelmäßige Fortbildungsmaßnahmen ausgelöst wurde.

9 Ich erlaube mir in dieser Arbeit zunächst eine umgangssprachliche Verwendung des Begriffes "Professionalisierung" im Sinne einer durch Studium, Seminarausbildung und reflektierte Berufserfahrung erworbene und dadurch stets und immer wieder auf Vervollkommnung ausgerichtete berufsspezifische Handlungsfähigkeit. Ich gehe ausdrücklich nicht ein auf den Diskurs darüber, ob der Lehrerberuf denn überhaupt zu den klassischen Professionen gezählt werden darf und welche Bedingungen es dafür zu erfüllen gäbe (s.dazu z.B. DEWE et al. 1992 / COMBE & HELSPER 1997 / BASTIAN et al. 2000; aber auch RADTKE 1988, der den Lehrer grundsätzlich nur mit „professionellem Halbwissen" ausgestattet sieht, und MEYER 1997, der den Lehrer unverblümt als Angehörigen eines *semi*professionellen Berufsstandes ausweist). Das vornehmlich pragmatische Interesse an der Sportlehrerausbildung im Fachseminar macht eine Würdigung des erziehungswissenschaftlichen Disputs m.E. überflüssig. Interessant wird es allerdings, wenn es um das Professionswissen von Aus- und Weiterbildnern geht (DEWE 1997). Empfohlen sei auch die Lektüre der qualitativ

Dieser in mehrfacher Hinsicht bedenkliche Umstand verband sich in gleichem Maße mit Vorteilen und Problemen. Die sehr pragmatischen Vorteile lagen darin, dass die oft beklagten Schwierigkeiten einer **Theorie-Praxis-Verschmelzung** das berufliche Handeln nicht bedrängten, weil es viel zu wenig Zeit gab, relevante Theorien sinnverstehend und handlungsleitend zur Kenntnis zu nehmen. Die Anstrengungen zur Einarbeitung in einen Beruf, von dem niemand im Verantwortungsbereich zu vermitteln vermochte, wie "es" denn geht[11], erlaubten neben den Einbindungen in die alltäglichen Unterrichtsverpflichtungen mit allen damit zusammenhängenden Aufgaben - den Seminarterminen, Hospitationen, Beratungen, kollegialen Absprachen und Prüfungsaufgaben - nicht mehr als ein Schnellstudium mehr oder weniger zufällig ausgewählter Fachliteratur. Dabei lagen, wie ich heute weiß, seit den 1970er Jahren aus der amerikanischen Unterrichtsforschung[12] viele der Erkenntnisse eigentlich vor, die z.B. die für mein Anliegen wichtige Arbeit von TREUTLEIN & JANALIK & HANKE (1989) letztendlich erst ermöglichten. Aber wir fanden zu diesen Quellen keinen Zugang. Auch die scheinbar neuwertige Gewichtigkeit, mit der man am Hamburger Studienseminar 1998 den für KORTHAGEN (2002) zentralen Begriff der "Selbst-Reflexion" vermittelt bekam, relativiert sich deshalb heute dadurch, dass eben dieser in der Tat bedeutsame Begriff in Verbindung mit dem "selbstgesteuerten Lernen" in der Erwachsenenpädagogik längst gebräuchlich war. Ansonsten gehörte "Reflexionskompetenz" im erziehungswissenschaftlichen Diskurs über immer wieder anstehende Reformen der Lehrer(aus)bildung seit der Veröffentlichung der Arbeit von DÖRING über "Lehrerverhalten und Lehrerberuf" (1970) bereits in jeden Katalog normierender Forderungen, auch in Veröffentlichungen zur Reform der Sportlehrerausbildung[13].

---

empirischen Studie von BAUER&KOPKA&BRINDT (1999²) über professionelles *pädagogisches* Handeln und Bewusstsein.

10 Ich belege damit in geradezu exemplarischer Weise die These DEWEs (1997, S. 714), dass „die professionelle Wissensbasis *nicht von außen* und *vorab substantiell* bestimmbar oder vermittelbar ist, sondern stets nur am empirisch beobachtbaren Handeln erwachsenenpädagogischer Akteure (Dozenten, Leiter, Mitarbeiter) *im Kontext der Wissensanwendung,* also *ex per post*, rekonstruiert werden kann."

11 Versäumnisse, die Aus- und Fortbildung der Ausbilder sicherzustellen, aber auch die Tatsache, dass sich in der Fachdidaktik gerade eine Abkehr von curricularen Schulsportkonzepten hin zu handlungsorientierten Entwürfen für den Schulsport vollzog, ließen ohnehin eine erhebliche „Unsicherheit darüber (aufkommen), was ein Sportlehrer an der Schule können muß und wie er dafür auszubilden ist."(DEUTSCHER SPORTBUND 1975, S. 19)

12 Die entsprechenden, zumeist klinisch angelegten Forschungsarbeiten waren in Folge der "kognitiven Wende" in der Psychologie vor allem kognitionspsychologisch ausgerichtet.

13 Z.B.: „. können Inhalt und Form dieser Phase (des Referendariats, der Verf.) so strukturiert werden, daß sie dem Referendar Impulse geben, seine aktuellen Unterrichtserfahrungen sowie sein geplantes unterrichtliches Vorgehen und Verhalten auf dem Hintergrund des Anspruchs wissenschaftlicher Theorie, der Verpflichtung zu politischem Handeln und der Möglichkeiten sportpraktischen Tuns zu reflektieren" (DEUTSCHER SPORTBUND 1975, S.128)

Ich habe mir solche Anregungen aus der Erziehungswissenschaft damals leider nicht zugänglich gemacht und lebte von erwachsenen-pädagogischer Intuition.

Ein weiterer, aus der Außensicht wohl schwerlich positiv zu bewertender Vorteil der oben beschriebenen Schwierigkeiten für den Berufsanfänger lag darin, dass man – sieht man einmal von den institutionellen und strukturellen Vorgaben ab (s.Kap. 2) – nicht in vorgefertigte Seminarleiter-Schemata gezwängt wurde. Man konnte sich autonom und weitgehend unkontrolliert, musste sich aber auch ohne amtliche Unterstützung seinen eigenen Weg in den Beruf hinein erarbeiten. Dabei halfen im Laufe der Zeit Erfahrungsberichte und Vorschläge von Kollegen aus anderen Bundesländern, die allerdings auch nicht über Zauberkünste zu verfügen schienen (z.B.: SCHEER 1975 / GERIKE 1985 / HELMKE & SCHÄDLICH 1996 / div. Veröffentlichungen des baden-württembergischen Kollegen SÖLL). Die Auswertung ihrer Erfahrungen erschien uns jedenfalls nur bedingt von persönlichem Nutzen. Eigene Probleme wurden zu Lernanlässen, die uns nach eigenen und z.T. auch neuen Lösungen suchen ließen. Die alltäglichen beruflichen Fragen haben zudem trotz immenser Arbeitsauslastung vor allem die Bereitschaft zum kollegialen Gespräch und zur Wahrnehmung einiger Fortbildungsangebote erhöht[14].

Trotzdem blieben im Zusammenhang mit der Referendarsausbildung im (Fach-) Seminar noch Probleme, für die es keine kurz- oder mittelfristigen Lösungen gab. Manche dieser Probleme speziell der Sportlehrerausbildung wurden bereits von der ad-hoc-Kommission des DEUTSCHEN SPORTBUNDes (1975) benannt und mit Reformvorschlägen belegt. Von diesen Vorschlägen wurden in der Referendarsausbildung (in Hamburg) allerdings nur die wenigsten aufgegriffen und umgesetzt, möglicher Weise auch deshalb, weil wir es mit bis an die Grenze der Belastbarkeit überfüllten Seminaren zu tun hatten.

Schwierigkeiten des Einstiegs kennzeichnen wahrscheinlich jeden Beruf. Sie zu bewältigen ist Teil der Profession. Dabei machten wir uns die berufliche Erfahrung zum Lehrmeister. Wenn allerdings für diese Aufgabe wenig Zeit bleibt, wie z.B. für Lehramtskandidaten, die sich in achtzehn, bestenfalls vierundzwanzig Monaten auf das Referendariat, dann wieder neu auf die Schule einstimmen müssen, können sich Probleme verschärfen. Diese Verschärfung findet, auf Referendare bezogen, im “Praxisschock“ einen markanten Ausdruck. Er gibt Kenntnis von Bedrängnissen, die im Sinne der Fürsorgepflicht eines Ausbilders selbstverständlich auch von Seminarleitern Beachtung verdienen.

---

[14] So habe ich z.B. zusammen mit den Fachkollegen aus dem Studienseminar seit 1979 regelmäßig an den alljährlichen Fachkongressen des Allgemeinen Deutschen Hochschulverbandes (später in Kooperation mit dem Deutschen Sportlehrer-Verband organisiert) teilgenommen, Erfahrungsaustausch mit den Kollegen der Hamburger Universität gesucht und mich mit meinen beruflichen Problemen bisweilen der Diskussion in Fachzeitschriften gestellt (z.B.: WEBER 1977 / BEYER 1981).

1.2.2. Der Berufseinstieg für Referendare: den Praxisschock überwinden

Der Terminus *Praxisschock*[15]*,* ursprünglich auf den Berufsanfänger mit formal durch das 2.Staatsexamen abgeschlossener Ausbildung bezogen (Arbeitsgruppe AUMEISTER 1976 / HINSCH 1979 / BEINER 1982), erweist sich inzwischen auch schon für Referendare auf dem Weg von der Universität ins Studienseminar als Sammelbecken für subjektiv Unliebsames. Wenn der DUDEN "Schock" als eine „plötzliche nervliche oder seelische Erschütterung" (1996, S. 660) definiert, so war ich im Amt immer geneigt, die so verstandene plakative Befindlichkeitsbeschreibung "Praxis*schock*" für übertrieben zu halten. Die Referendare sind als Schüler schließlich durch dreizehn Schuljahre erfahren und vorgeprägt. Sie haben (ein wenig) Schulpädagogik studiert, Schule aus neuer Perspektive in Praktika erlebt, lesen die Tageszeitungen (in denen Schule und Schulpolitik eine Rolle spielen), haben i.d.R. gezielte Erkundigungen eingezogen und zur Kenntnis genommen, dass man für Geld (manchmal auch hart) arbeiten muss. Wirklich *geschockt* werden wohl nur die Träumer und Ignoranten.
Dennoch gibt es beim Einstieg in den Lehrberuf ohne jede Frage immer wieder typisierbare Irritationen, obwohl sich die meisten Referendare im Sportfachseminar nach eigener Einschätzung gut vorbereitet, neugierig gespannt und engagiert an die Arbeit machen. Diese Irritationen erklären sich manchmal sehr menschlich durch das selbstüberschätzende Vergessen, dass berufliches (also auch sportunterrichtliches) Können nur durch oft mühsames Lernen, Üben und Sammeln von Erfahrungen entsteht. Sie sind aber bisweilen Ausdruck noch nicht professionalisierter Dispositionen, die sich einerseits durch die sympathische Absicht beschreiben lassen, "nett" mit den gar nicht immer "netten" Schülern umgehen bzw. auskommen und sie von der eigenen Sportbegeisterung profitieren lassen zu wollen. Dem steht andererseits die etwas diffuse Furcht gegenüber, ihnen Anstrengungsbereitschaft abverlangen und Leistungsanforderungen zumuten zu müssen, auch wenn das nicht immer mit dem erwarteten "Spaß" einhergeht.

Damit ist auf eine der **grundlegenden Schwierigkeiten des Lehrerberufs** hingewiesen, wenn nicht bisweilen sogar auf die Unmöglichkeit, als Lehrer in pädagogi-

---

[15] In dieser Arbeit geht es im Wesentlichen um den Versuch, das durch Reflexion ständig professionell fortzuentwickelnde *handwerkliche* Geschick, Sport zu unterrichten (vergl. SÖLL 1997), vermittelbar zu machen. Deswegen kann und will ich die in diesem Kapitel empirisch-analytisch aufgerufenen Problemfelder nicht im Sinne eines möglichst vollständigen erziehungswissenschaftlichen Diskurses durchleuchten. Über "Praxisschock", die "Theorie-Praxis-Integration", unterschiedliche Wissensformen (z.B. "Handlungswissen"), "Antinomien" u.a.m. ließen sich je für sich buchfüllende Abhandlungen schreiben. In meiner nach-denkenden und berufsauswertenden Orientierung auf die Praxis der Sportlehrer-Ausbildung (im Seminar) begegne ich bewusst und kritisch der Versuchung, „inner-wissenschaftlich-systematischen Regulativen bei der Beschäftigung mit Theorie- und Forschungsproblemen" (TERHART 2001, S. 170-171) im Sinne eines schöngeistig-akademischen Selbstzwecks nachzugeben. Ich sehe darin die Gefahr, mit erprobten und wissenschaftlich zu begründenden Reformvorschlägen (s.u.) die alltägliche Praxis der Sportlehrer-Ausbildung nicht mehr zu erreichen.

scher Verantwortung das rechte Maß an "**Distanz und Nähe**" zu Schülern zu finden (s. dazu z.B. HELSPER 1996, S.530f., aber auch die Ausführungen dazu in dieser Arbeit in Kap. 5.2.3). Verwiesen wird aber gleichzeitig auf ein anderes Problem, das für das Berufsfeld typisch ist. Es stellt sich für Referendare als komplexer dar als für examinierte und berufserfahrene Lehrer: im Berufsgeflecht von Schule, Studienseminar und Gesellschaft entwickelt sich zwischen Schülern (und ihren Eltern), Lehrerkollegen, Referendaren, Schulleitern und anderen Funktionsträgern, Seminarleitern und den Aufsichtsbeamten ihrer Bildungsbehörde in aller Regelmäßigkeit für alle Beteiligten eine Rollenvielfalt, die in ihrer Komplexität nicht immer realisiert und selten ohne Komplikationen gemeistert wird.

Referendare, die nach meinen Erfahrungen in der Mehrzahl mit der Illusion in das Seminar kommen, eigentlich bereits Lehrer zu sein, haben es da besonders schwer. Im Seminar werden sie als Erwachsene mit Staatsexamen auf die Schulbank zurückgeschickt, fühlen sich dort nach der Gewöhnung an zumeist sehr liberale Umgangsformen an der Universität oft bevormundet und wie Lehrlinge behandelt. Ihre Rolle als Ausbildungs- und Lernwillige gerät ständig in Konflikt mit der von Überprüften und Benoteten. Vor allem das überfallartige Dirigat von Schulglocke, Stunden- und Arbeitsplänen, Dienstanweisungen, stimmrechtloser Präsenzpflicht bei Konferenzen und personellen Zuweisungen, auf die sie keinerlei Einfluss nehmen können, wird häufig als entmündigende Gängelung empfunden. In den Augen ihrer Schüler sind sie Lehrer, die sich dem gleichen schonungslosen Urteil stellen müssen wie ihre (erfahrenen, wirtschaftlich abgesicherten, unkündbaren, mit Machtinsignien ausgestatteten) Mentoren und "Kollegen" an ihren Ausbildungsschulen. Leisten sie gute Arbeit und bringen neuen Schwung in den Schulalltag, geraten sie – auch in vorteilhafter Auswirkung ihrer Jugend – mit ihren Ausbildern in (zumeist verdeckte) Konflikte; manch ein altgedienter "Kollege" mag sich da in seinen ermüdenden Alltagsroutinen, seinem Mangel an Offenheit gegenüber Neuem oder gar in seiner altersbedingten Lustlosigkeit ertappt fühlen, und das nicht gern.
Offenbaren Referendare aber Schwierigkeiten im Umgang mit Schülern und mit ihrem Lehrauftrag, degradiert man sie zu Lehrlingen, die von den Schülern "vorgeführt" und von ihren Ausbildern mit Ratschlägen bedacht werden, die sie eher als Schläge denn als Rat und Hilfe zu empfinden neigen. Die Auswirkungen von grundlegender Kritik durch Eltern, die dann das Recht auf "anständigen" Unterricht für ihre Kinder einklagen und nicht zulassen, dass man sie lernbedürftigen Referendaren zuliebe zu "Versuchskaninchen" macht, kann solche Neigungen schnell verstärken. Geschieht dies außerhalb des durch Mentoren psychologisch abgesicherten Schonraumes im bedarfsdeckenden, i.e. unbetreuten und eigenverantwortlichen Unterricht, kann die Berufs- und Lebensplanung eines Referendars unter Verlust an Selbstwertgefühl schon einmal ins Wanken geraten.
Erwachsenen-pädagogische Verantwortung verlangt vom Ausbilder, diese überaus komplizierten und komplexen **Rollenkonflikte** empathisch zu bedenken. Als junger Seminarleiter mit eigenen Schwierigkeiten der Rollenfindung und beruflichen Profi-

lierung bin ich dieser Aufgabe gewiss nicht immer gerecht geworden; und erst im Laufe der Zeit habe ich gelernt, mich auch um das professionelle Gleichgewicht zwischen sachlicher Unnachgiebigkeit und persönlichem Verständnis zu bemühen.

Verwunderung auf Seiten der Referendare entsteht bei ersten Schulbegegnungen und im Studienseminar schließlich auch wiederholt durch die Erfahrung, dass **Studienpläne** und **Seminarcurricula** über die je eigene Sinnfälligkeit hinaus Überschneidungen ebenso aufweisen wie Widersprüche. Sie sind eben in den seltensten Fällen aufeinander abgestimmt (s. z.B.: ZIMMERMANN 1997). Erste Versuche von Referendaren, Schule, Seminararbeit und Sportunterricht zu bewältigen, ließen mich immer wieder den Klageruf hören: „Hätte ich das im Studium doch bloß gewusst !“ Damit einher geht die von den Praktikern ständig vorgetragene Klage über die zu geringe Berufsrelevanz der 1. Phase der (Sport-)Lehrerausbildung[16]. Die bundesweit anstehenden Studienreformen und die 1999 durch die sogenannte BOLOGNA-Erklärung ausgelösten und auch für Hamburg von einer STRUKTURKOMMISSION (2003) vorgeschlagene Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen mögen diese Klage baldmöglichst überflüssig machen.

Das macht an dieser Stelle im Rückblick auf einen als schwierig erlebten Berufseinstieg einen kurzen Exkurs über den Nützlichkeitseffekt von (universitärer) Theorie im Spannungsfeld der immer wieder diskutierten Theorie-Praxis-Integration nötig. Dabei sei vorweg die Simplifizierung erlaubt, mit EHNI (1989, S.14) das Verständnis vorauszusetzen, dass Praxis an Machen und Theorie an Reflektieren gebunden ist:

1.3 Exkurs: Zur Nützlichkeit von Theorie

Mein mit dieser Arbeit dokumentiertes Erkenntnisinteresse ist nicht das zweckfreie Philosophieren über die Erziehungswissenschaft oder die Sportpädagogik, über Schule, Sportunterricht und das Lehren an sich. Es zielt (und zielte für den praktizierenden Ausbilder von Sportlehrern) vielmehr ganz pragmatisch ab auf das zu professionalisierende Geschick, Sportunterricht anspruchsvoll und verantwortungsbewusst[17] zu gestalten. Deshalb erscheint es zunächst verführerisch, sich an dieser Stelle auf die schon von SCHLEIERMACHER reklamierte “Dignität von Praxis“ (1983) zu berufen.
Aber die “Dignität“ der Praxis eines Sport-Fachseminarleiters, Sportlehrers oder Lehramtsanwärters ist nichts Gegebenes, man muss sie sich erarbeiten und ver-

16 Die hier angedeutete Problematik ist – auf alle Schulfächer bezogen - für die Hamburger Verhältnisse sehr kompakt zusammengefasst bei KEUFFER & OELKERS (2001), dann noch einmal bei KEUFFER (2003) und soll hier im Einzelnen nicht erörtert werden (s. auch Anm.11).

17 Diese Verantwortung leitet sich ab aus einem humanistischen Verständnis von Pädagogik, stellt den Schüler in den Mittelpunkt allen Denkens und Handelns und schließt die unbedingte Achtung vor der Sache Bewegung, Spiel und Sport sowie dem Auftrag der Schule in der demokratischen Gesellschaft ein.

dienen. Da genügt es dann gewiss nicht, sich einfach und irgendwie “klug“ zu verhalten, möglichst nicht “kopflos“ zu reagieren, immer “sachkundig“ zu handeln oder psychologisch und pädagogisch “geschickt“ vorzugehen – all diese umgangssprachlichen Prädikate gehören zum gängigen Vokabular bei Hospitationsbesprechungen. Sie könnten u.U. als impliziter Nachweis dafür herhalten, dass es wie auch immer geartete, aber in jedem Fall **handlungsleitende Wissensbestände** zumindest im Sinne eines reflektierenden Bewusstseins gibt (RADTKE 1996). “*Die empirische Wirklichkeit einer professionellen Praxis der Wissensverwendung*“ (DEWE & RADTKE 1991, S.147) ist schließlich beobachtbar. Denn die von Referendaren (und Lehrern) üblicher Weise erklärte und schriftlich, also theoretisch begründete Absicht, Schüler zu ganz bestimmten Lernaktivitäten anzuleiten, die dann auch zu vorhergeplanten und realen Lernfortschritten führen, kann man in ihrer Erfolgsträchtigkeit ja nicht grundsätzlich in Frage stellen. Das damit zu Grunde gelegte Theorie-Praxis-Verständnis verweist zunächst allerdings lediglich zurück auf die subjektiven Lehrertheorien, die aus der Bescheidenheit ihrer Naivität herauszuführen zur Aufgabe eines jeden Ausbilders gehört. Das galt auch für mich, obwohl ich diese Aufgabe seinerzeit nicht in dieser Form hätte formulieren können.

Folglich darf auch die (Sport-)Lehrer*aus*bildung ihr Augenmerk nicht auf die Unterrichtspraxis einschränken. Es muss ihr auch um eine mehr oder weniger systematische Suche nach theoretischen Begründungen und Sinngebungen für das Unterrichten (im Lernfeld “Bewegung, Spiel und Sport“) gehen. Die Erträge dieser Suche gilt es zu nutzen, damit Referendare lernen, ihren praktischen Unterricht professionell zu gestalten.
Aber das von der Praxis abgekoppelte Theoretisieren im Seminar und ein “wissenschaftlicher“ Exkurs über Möglichkeiten der Zusammenführung von Theorie und Praxis helfen Auszubildenden erfahrungsgemäß nicht über ihre Schwierigkeiten hinweg, “klug“ zu unterrichten. Es bleibt nämlich bei der häufig beobachteten Schwierigkeit, dass sie mit dem theoretischen Wissen, das sie aus der Universität mitbringen, *in praxi* wenig anfangen können. Damit verliert die für das Referendariat so wichtige Zuversicht leider an Gewicht,

> „daß Wissenschaft zugleich geistige Orientierung und praktische Hilfe für die tägliche Unterrichtsarbeit bieten könnte“ (WEINERT im Vorwort zu GAGE 1979, S. X).

TERHART (2001, S.171) hat zu Recht darauf hingewiesen, dass Erziehungswissenschaft und Lehrerausbildung, also Theorie und Praxis auseinander zu laufen drohen,

> „wenn es nicht gelingen sollte, innerhalb der Erziehungswissenschaft eine Differenzierung von Aufgabenstellungen, Rollen, Veröffentlichungsformen etc. zu finden, in der auch die Vermittlung ausbildungsrelevanter Kenntnisse ihren ebenso wohl begründeten wie selbstverständlichen Platz hat, wenn also die Disziplin keine »klinische« Komponente entwickelt.“

Diese »klinische« Komponente aufzuspüren, ist erklärte Absicht dieser Arbeit. Dabei hilft es nicht, der sich aus wissenschaftlicher Selbstgefälligkeit ergebenden „Unlösbarkeitsrhetorik“ (DEWE & RADTKE 1991) des anstehenden Problems gründlich nachzugehen. Auch die Suche nach den möglicher Weise relevanten Wissens*formen* bleibt unerheblich. Denn das *know what* und *know that* ist ohne ein *know how*[18] wenig wert. Um theoretisches Wissen für praktisches Können im (Sport-) Unterricht verfügbar zu machen, muss es also aus seiner “grauen“ Selbstgefälligkeit herauslaboriert werden. Es muss praxisorientiert und häufig in kürzester Zeit selektiert, strukturiert und nutzbringend “übersetzt“ werden und dadurch “Farbe“[19] gewinnen.
Solche “Übersetzungen“ gelangen mir zunächst am ehesten durch den Versuch, Referendare von meinen Unterrichtserfahrungen profitieren zu lassen. Dabei berief ich mich auf viele, viele Erklärungen. Das half aber eher mir selbst als den Auszubildenden. Meine Meister-Lehre wurde denn auch, trotz aller guten Absichten und vermeintlich kluger Begründungen, nicht selten als amtsautoritäre Belehrung verstanden, die zwar die Richtigkeit meiner Theorien offenbarte, nicht aber Referendaren die sinnfällige Machbarkeit von Praxis nachweisbar zu verbessern half.

Daraus erwuchs, so glaube ich im Rückblick sagen zu können, die anfangs wohl wichtigste Erkenntnis in Auswertung beruflichen Tuns im Amt: die Referendare wollten nicht belehrt und damit bevormundet werden, sie wollten **sich selbst als Sportlehrer erproben**. Das machte ihre möglichst kompetente Begleitung nicht überflüssig. Aber aus der Selbstverständlichkeit eines handlungsorientierten Sportunterrichts leitete sich für mich im Laufe der Jahre auch eine zunehmende Handlungsorientierung bei der Seminararbeit ab. Selbst wenn ich mich, alten Routinen folgend, immer einmal wieder bei Vorträgen und Belehrungen ertappte – ich habe mich dann bewusst darum bemüht, mein berufliches (Erfahrungs-)Wissen als Lehrer vorzugsweise nur noch in der Beantwortung von (zugegeben: manchmal auch von mir selbst gestellten) Fragen anzubieten.

Der erste konkrete Schritt aus meinen naiven Seminarleiter-Theorien heraus war also eine bewusste Strategie, den Referendaren im Rahmen des institutionell Möglichen mehr Handlungs*spiel*räume zuzugestehen. Dies soll abschließend im folgenden Kapitel erläutert und später noch einmal aufgegriffen werden, wenn beschrie-

---

18 Es war wohl DOYLE (1978), der im Rahmen seiner Unterrichtsforschung als erster auf dieses Umsetzungs-Paradigma hingewiesen hat. Er begnügte sich nicht mehr damit, sich mit regelhaft festzulegenden Lehrerverhaltensweisen (*technical skills*) zu beschäftigen, sondern versuchte sie in situative Abhängigkeit von konkretem Schülerverhalten und von den Lernleistungen der Schüler zu setzen.
Mit der Frage nach dem *know how* ist auch auf den Zweifel daran verwiesen, ob es überhaupt ein *handlungsleitendes Wissen* gibt (s.dazu Kap. 4.4 dieser Arbeit).

19 Mit dieser Metapher ist das Zitat aus GOETHEs *Faust* (Schülerszene, Vers 2038f.) aufgerufen: „*Grau, teurer Frerund, ist alle Theorie und grün des Lebens goldner Baum“.* Bezeichnender Weise legt GOETHE es Mephisto, nicht dem Faust in den Mund.

ben wird, wie ich mich in vorgegebene Seminarstrukturen und –rituale hineingearbeitet habe (Kap. 2).

1.4 Erkenntnisgewinn : handlungsorientierte Seminararbeit

In den Sozialwissenschaften wird *Handeln* im Gegensatz zum bloßen *Machen* oder *Tätigsein* unter fortdauerndem Verweis auf WEBER (1960, S. 5) als ein Verhalten verstanden, das der Handelnde mit einem subjektiven Sinn verbindet. Für den handlungsorientierten Sportunterricht haben wir in den Sport-Fachseminaren in Hamburg in Anlehnung an KURZ (1986) *Handlungsfähigkeit* deshalb wie folgt definiert:

> "Sportliche Handlungsfähigkeit bezeichnet das individuelle Vermögen, das eigene Sporttreiben im Hinblick auf Inhalt, Sinn-Gebung und Zielsetzung zu hinterfragen und eigen- bzw. mitverantwortlich zu gestalten. Es setzt sportliches Können in dem Maße voraus, wie es notwendig ist, um andere einbeziehen und auf ihr sportliches Können bzw. ihre Sinn-Gebungen und Motive eingehen zu können." (1992, unveröffentl. Seminarpapier).

Diese Definition behält – *mutatis mutandis* - ihre Gültigkeit auch, wenn sie auf die professionalisierte **Handlungsfähigkeit von Sportlehrern** bezogen wird: man ersetze "Sport treiben" durch "Sport unterrichten". Dementsprechend sollen Lehramtskandidaten lernen, Unterrichten als eigenverantwortliches, sinngeleitetes und sinnsuchendes Tun zu begreifen

Ein solches Tun sollte, nach erklärter Absicht im Seminar, in der Anbindung des Unterrichtens von einer Stunde zur nächsten und von einem Semester zum folgenden zu einem mehr oder weniger angeleiteten Prozess des Selbstfindens, möglicher Weise des Wiederentdeckens oder gar der autonomen Konstruktion relevanter Theorien werden. Denn nur, so die damals allmählich wachsende Überzeugung, in Folge nachgängiger Reflexion unterrichtlichen Handelns gelingt die Verknüpfung von Theorie und Praxis. „Die faktische Aufhebung von Theorie und Praxis", so hat es EHNI bei der Arbeit mit Studenten am Beispiel des Stabhochspringens exemplifiziert (1989, S.21), „geschieht bzw. passiert im Handeln" - aber eben im Handeln, und nicht im einfachen Machen, das "Praxis" zunächst zu kennzeichnen schien. Sportunterricht als Auftrag, Schüler etwas lernen zu lassen, wird so auch zu einem Prozess des reflexiven Lernens für den Referendar bzw. Lehrer - ein Prozess, der hilft,

> „sich von bisher erarbeiteten Inhalten und Gegenständen zu distanzieren, neue Fragen zu stellen, die durch positives und methodisches Lernen erarbeiteten Inhalte zu problematisieren und vor dem Hintergrund schulischer Notwendigkeiten (und Möglichkeiten, der Verf.) zu überdenken" (KÖPPE & SWOBODA 1997, S.166).

Derart verstandenes Handeln hat sich als Erkenntnisform also dadurch zu bewähren, dass unterrichtliche Erfahrungen durch professionelle Auswertung und Reflexi-

on lernwirksam werden[20]. Das lässt, wie oben bereits konstatiert, Theorien wachsen, die verstehen, erklären und begründen helfen; und diese Theorien in der Form genetisch wachsenden beruflichen Wissens müssen sich dann messen lassen, können sich aber auch bestätigen und bewähren an wissenschaftlichen Wissensbeständen, mit denen sich der Referendar im Studium ausgerüstet hat.

Für die Akzeptanz dieses grundlegenden Verständnisses von Sportlehrerausbildung mit Hilfe von Theorien habe ich (leider) ein ganzes Berufsleben benötigt. Es hat zumindest am Ende meiner Laufbahn die Atmosphäre von Hospitationen und Unterrichtsauswertungen maßgeblich beeinflusst. Das soll im Laufe dieser Arbeit noch einmal aufgegriffen werden. An dieser Stelle aber sei es gestattet, die Entwicklung des angedeuteten Berufsverständnisses an zwei Beispielen aus der Praxis des Sport-Fachseminars zu veranschaulichen. Das kennzeichnet die Bewusstseinslage in den ersten Jahren meiner Tätigkeit als Fachseminarleiter. Damit wird dann auch eine Textsorte aufgerufen, die sich für eine Veröffentlichung anbietet, die diese Arbeit durch einen auf die Praxis der Fachseminararbeit ausgerichteten Teil später ergänzen soll.

Aus der Praxis, für die Praxis

Das Konzept von KURZ zur *Entwicklung sportlicher Handlungsfähigkeit* (1977, 1986) erschien uns zunächst - wir kannten die nordrhein-westfälischen Lehrpläne von 1980 noch nicht - *theoretisch* sehr zeugend. Es lieferte, trotz der erfahrenen Kritik (s. Anm.2 in Kap.1.1.), stimmige Begründungen für all das, was wir am fertigkeitsorientierten Sportunterricht auszusetzen hatten. Die Notwendigkeit von Unterrichtsgesprächen (im Sportunterricht !) ließ sich begründen, die Sinnfälligkeit konvergenter und divergenter Differenzierungsmaßnahmen erklären. Das Scheitern koedukativen Sportunterrichts wurde durch die nun offenkundig werdende einseitige Orientierung an der Sinnperspektive Leistung verständlich.

Trotzdem gelang es zunächst nicht, dieses Konzept in die Praxis umzusetzen. In Unterrichtsvorbereitungen aufwendig beschriebenen Sportstunden-Arrangements mangelte es an innerer Stimmigkeit. Es fehlte “etwas“. Und so haben wir Fachseminarleiter zusammen mit Mentoren und Referendaren, manchmal auch zusammen mit Schülern durch das Nach-Denken über das, was offensichtlich nicht glückte, dieses überraschend komplexe “Etwas“ herauszufinden begonnen: Da gab es zunächst die Erkenntnis, dass *Bewegungsanweisungen* i.d.R. viel zu einengend und durch *Bewegungsaufgaben* zu ersetzen waren, weil sich Vorschriften nicht mit der Absicht vertrugen, autonomes Lernen durch gezielte Erfahrung anzuregen. Und da Bewegungsaufgaben üblicher Weise dadurch charakterisiert sind, dass man sie zumindest auf zwei

---

20 Damit ist erneut auf die sich ergänzenden Erkenntnisformen, nämlich der *Erkenntnis aus Erfahrung* und *Erkenntnis aus Reflexion* verwiesen (EHNI 2002, S.16ff.). Erfahrung allein kann ohne deren Reflexion nicht konsequent und schon gar nicht ökonomisch für Erkenntnisgewinn genutzt werden. Mit dieser Arbeit finde ich mich denn auch in der *Reflexion des Selbsterfahrenen* (ebda. S.19) wieder, der sein Lehren erforscht, um sich der Sinnfälligkeit dieser Lehre gewiss zu sein.

EHNI sieht, auch das hat Relevanz für diese Arbeit, in der Ausdifferenzierung des Verhältnisses von *Erfahrung und Reflexion* auf unterschiedlich hohen Niveaustufen die Möglichkeit, „die ’niederste Praxis’ und die ’höchste Theorie’ zueinander finden“ zu lassen (ebda. S. 19).

Wegen lösen kann, erwies sich die Formulierung von *Lernzielen* als obsolet. *Lernaktivitäten* zeigten demzufolge den Weg in eine für jedermann einzuschlagende *Lernrichtung* und nicht mehr zu einem für wenige erreichbaren *Lernziel.* Dass sich nun herausstellte, dass es manch einem an Phantasie mangelte, relevante Bewegungsaufgaben zu konzipieren und zu formulieren, machte ein Kreativitätstraining notwendiger als die Vermittlung von Methodenkompetenz. Schließlich stellte sich auch heraus, dass man bei der Beurteilung und Bewertung von Lernleistungen logischer Weise nicht mehr auf *Normen*kataloge zurückgreifen durfte, sondern *Kriterien* zu finden und zu gewichten hatte, mit deren Hilfe diese Lernleistungen konzeptgerecht gewürdigt werden konnten. Die Liste solcher Erkenntnisgewinne *in praxi* ließe sich fortsetzen.

Ein zweites, scheinbar unbedeutsames Beispiel soll das verschmelzende Einhergehen von Theorie und Praxis im unterrichtlichen Handeln beleuchten: WIESNER hat im Zuge reformpädagogischer Bemühungen in Österreich mit seinem *Natürlichen Schwimmunterricht* (1925) neue Wege aufgezeigt, die seinerzeit üblichen Versuche zu verbessern, das Schwimmen auf analytisch-synthetischem Wege (oft noch an der Schwimmangel) zu erlernen. Seine Schule erfahrungsorientierten, genetischen und subjektbezogenen Lernens findet sich heute wieder z.B. bei MIELKE (1963) und wird im Nachhinein wissenschaftlich sehr eindrucksvoll begründet durch HILDEBRANDT (1989). Diese Schule der Methodik des Schwimmunterrichts konkurriert – auch in den Köpfen von Sportstudenten und –referendaren – mit Vorschlägen zur methodischen Gestaltung des Schwimmunterrichts, die sich das Vermitteln sportlicher Schwimmtechniken zum Ziel setzt und im Wesentlichen auf die sehr genauen Bewegungsanalysen dieser Techniken von COUNSILMAN (1975) zurück greift.

Aus dessen Technikanalysen hat sich seit Jahren ein Detail in die gängige Methodikliteratur über schulischen Schwimmunterricht eingeschlichen, dass sich nämlich durch den Vortrieb des Kraulschwimmers vor seiner Stirn eine “Bugwelle“ bildet, die auf Mundhöhe ein kleines “Wellental“ nach sich zieht. Folglich heißt die entsprechende Bewegungsanweisung zum Atmen: „Drehe den Kopf um seine Achse, statt ihn zu heben und zu senken. (Beachte, daß der Mund im Tal der Bugwelle liegt)“ (COUNSILMAN 1975, S.27). Das Wissen um diesen Tatbestand lässt Sportlehrer und –referendare Schüler immer wieder anweisen, sie dürften beim Kraulschwimmen zum Atmen den Kopf nicht aus dem Wasser heben, ihn nur seitlich drehen, auf dass die Wasserlage sich nicht instabilisiere. Dass sich aber bei Schülern, die das Kraulschwimmen erst erlernen sollen, in Folge sehr geringen Vortriebs gar keine Bugwelle, geschweige denn ein “Wellental“ ergibt, aus dem heraus sie durch alleiniges Drehen des Kopfes Luft schöpfen könnten, fällt ihnen nicht auf. Man muss es sie sehen lehren.

Es ist dies ein anschauliches Beispiel dafür, wie das Angebot der in der Fachliteratur vorgeschlagener Lehrmethoden[21] sich erst in der Praxis bewähren kann, und zwar durch sachkundiges, hinschauendes und nachdenkliches Erproben vermeintlich sicherer Rezepte.

---

21 Das Dilemma erklärt sich häufig dadurch, dass die benutzten Bücher zur Methodik des Sportunterrichts von Dozenten an sportwissenschaftlichen Instituten verfasst wurden, die die anstehenden Methoden mit Sportstudenten im Simulationsverfahren erprobt haben, obwohl die Probanden der methodischen Hilfen i.d.R. gar nicht mehr bedurften. Ein beredtes Beispiel für dieses Dilemma liefert KOTTMANN (1980) mit Bezug auf die Methodik zur Vermittlung volleyballspezifischer Spielfähigkeit ab.

Mit diesen Beispielen ist in Andeutungen bereits der Übergang beschrieben, der mir als unausgebildetem Ausbilder half, den Weg aus der Beschränktheit auf naive und subjektive Theorien hin zu Möglichkeiten des professionsrelevanten Erkenntnisgewinns durch Reflexion zu finden. Das ermöglicht nun, gleichsam von einer nächst höheren Reflexionsstufe, einen Bericht über geleistete Berufsarbeit. Mit allmählich zunehmender Selbstverständlichkeit und dem Werden eines beruflichen Selbstkonzepts gelang es, das Ausbilden nach dem schwierigen Beginn mehr und mehr – ganz im Sinne des oben definierten Begriffs (s. dazu auch Kap. 4.1) – zu einem sinnsuchenden und bewusst sinngetragenen *Handeln* werden zu lassen.

2. *Hineingearbeitet:* Berufsbewältigung

Der Blick auf den Beruf und Werdegang des Fachseminarleiters aus eigener Sichtweise und dem persönlichen Erlebnis heraus soll nun ergänzt werden durch den Blick auf die Institution des Studienseminars, wie es sich mir als Ausbildungsstätte durch Verordnungen, Richtlinien, Weisungen, Vorgesetzte, Kollegen, Referendare, Konventionen und etablierte Rituale darstellte. Auch wenn diese Perspektive im Bemühen um ein stärkeres Maß von Sachlichkeit und objektiver Distanz gewählt wird, unterliegen Beschreibungen, deren Auswahl und Bedeutungszumessung natürlich subjektiven Bewertungen. Sie sind und waren allerdings auch notwendig, um zu lernen, mit Vorgesetzten, Dienstanweisungen oder Bestimmungen so umzugehen und sich in vorgegebene Organisationsstrukturen so hineinzufinden, dass man im Glauben an ihre Sinnfälligkeit anstehende Arbeiten verrichten konnte. Das genügte allerdings nicht wissenschaftlichen Ansprüchen, stellt sich hier deshalb auch nur dar als verarbeitetes und größtenteils vielleicht auch verstandenes Wissen. Die damit geweckte Erwartung kann folglich zunächst, um es mit BERG (1976, S.30) auszudrücken, über die „aufgeklärte Subjektivität guter Journalisten“ nicht hinausreichen.

Der in Gesetzestexten immer noch verwendete Begriff ’Dienst*herr*’ ist historisch gesehen nicht nur verbunden mit der Berufungs-, Weisungs- und Versetzungsbefugnis gegenüber Beamten, sondern auch mit der Fürsorgepflicht ihrer Landes*väter*. Bei allen Nachteilen, die das Beamtentum arbeitsethisch im Laufe der Zeit damit an den Tag gelegt haben mag, sind leistungsbezogene Errungenschaften des deutschen Beamtenstaates im Laufe seiner Geschichte unverkennbar. Das hat die Notwendigkeit einer Fortentwicklung des Systems im Sinne des ihn kennzeichnenden permanenten Wandels nie ausgeschlossen. Wenn man heute z.B. darüber debattiert, ob Lehrer immer noch verbeamtet werden müssen, als Angestellte mit Bundesangestellten-Tarifverträgen (BAT) den staatlichen Haushalt möglicher Weise weniger belasten oder ob zur anstehenden Problemlösung “nur“ die Lehrerarbeitszeit verlängert werden muss, kann das als ein Politikum wie vieles andere auch angesehen werden. Über dessen Relevanz müssen die dafür zuständigen Gremien zum Wohle des Gemeinwesens demokratisch entscheiden. Gehen entsprechende Entscheidungen jedoch einher mit einer beruflichen Diffamierung[22], wie sie seit geraumer Zeit die Lehrerschaft trifft, nimmt das folgenschweren Einfluss auf die Loyalität und Arbeitsmoral des Berufsstandes.

Es soll an dieser Stelle nicht untersucht werden, wodurch sich der offenkundige Wandel von einer landesväterlichen Personalführung hin zu dienstherrischem Aufsichtsverhalten durch Behördenvertreter (in Hamburg) im Einzelnen erklären ließe.

---

[22] Z.B. finden sich mit der von Bundeskanzler Schröder 1995 in einer niedersächsischen Schülerzeitung zitierten Äußerung, dass „Lehrer faule Säcke“ seien, in der Internet-Suchmaschine *Google* „ungefähr 16.000“, vielfach auch zustimmende Einträge (12.10.2007).

Es gab gewiss politische Anstöße und Bedrängnisse, vielleicht auch gutgemeinte Ambitionen[23]. Sie können den autoritären Führungsstil einer Behörde aber weder begründen noch entschuldigen, vor allem dann nicht, wenn er unerfreuliche Folgen zeitigt.

Ich habe den zum passiven Widerstand reizenden Wandel dieses Stils seit Mitte der achtziger Jahre erlebt: In den ersten Jahren als Lehrer und Fachseminarleiter war ich es gewohnt, über das Pflichtstundenkontingent hinaus ermuntert, angeregt, manchmal auch respektvoll gedrängt zu werden, mich in Ausschüssen, Gremien und Arbeitsgruppen zu engagieren, um anstehende Probleme zu lösen oder "die Sache" voranzutreiben. Das Studienseminar lebte von der Bereitschaft einer Gruppe von Seminarleitern, die Notwendigkeit von Innovationen kritisch zu hinterfragen und reformträchtige Konzepte für die Lehrerausbildung im Allgemeinen und zur Gestaltung der Seminararbeit im Besonderen zu erarbeiten[24] (z.B. ALBRECHT, veröffentlicht erst 1996). Sie wurden amtlich immer seltener zur Kenntnis genommen; schlimmer noch: sie wurden durch Dienstanweisungen oder Behördenpapiere konterkariert (AMT für SCHULE 1992).
Nicht nur im Amt war es schwer, sich seine Arbeitsmoral zu erhalten, sich um Wesentliches zu kümmern. Besondere Mühe kostete es, die Referendare dabei nicht aus dem Blick zu verlieren, die sich durch die Einführung des bedarfsdeckenden, i.e. eigenverantwortlichen und nicht betreuten Unterrichts zusätzlichen Anforderungen zu stellen hatten. So fällt es auch in der Rückschau schwer, einen unpolitisch-sachlichen Blick auf die durch die Ausbildungsverordnung, Richtlinien, Curricula und Prüfungsbestimmungen festgelegte Ausbildungsarbeit zu werfen.

2.1. Die Ausbildungsarbeit am Studienseminar als Inszenierung

Die beunruhigenden Ergebnisse der *Pisa2000-Studie* (BAUMERT u.a. 2001) und der *OECD-Studie 2004* haben durch die konsequent fortgesetzte Suche nach Schwachpunkten der Lehrerausbildung im Verbund mit den noch folgenreicheren politischen Zwangsvorgaben für Kosteneinsparungen zu einem deutlichen Stabilitätsverlust des Bildungssystems (in Hamburg) geführt. Organisationsstrukturen erweisen sich als genauso kurzlebig wie Richtlinien und Verordnungen; und idealistische Gestaltungswünsche bleiben zumeist wegen der mit ihnen verbundenen "Un"-Kosten unerfüllt. Deshalb sei an dieser Stelle nur auf bislang zeitüberdauernde Prinzipien der Regelungen hingewiesen, mit deren Hilfe Ausbildungsziele für

---

[23] Der damit verbundene, im Herbst des Jahres 1991 einsetzende Reformeifer ist in einer "Übersicht über die Reformschritte und Veränderungen am Staatlichen Studienseminar in Hamburg" von KRUSE-MOOSMAYER (1998) detailliert protokolliert.

[24] Das Fach Sport fand in diesen Arbeiten, i.e. hausinternen Veröffentlichungen, zumeist von Hauptseminarleitern verfasst, allerdings nur selten Erwähnung und/oder Berücksichtigung.

Referendare mit höherem Lehramt und dem Fach Sport in Hamburg sichergestellt werden sollen.
Jeder Lehramtsanwärter wird beim **Eintritt in das Referendariat** am Hamburger Studienseminar[25] einem **Hauptseminar** zugewiesen, dessen Leiter sein Dienstvorgesetzter ist. Es findet wöchentlich statt. Im Hauptseminar werden ausbildungs- und schulrechtliche Fragen geklärt, allgemeinpädagogische und fächerübergreifende Problemstellungen der Arbeit in der Schule erörtert und alle notwendigen organisatorischen Maßnahmen (Schulzuweisungen, Hospitationen, Arbeits- und Leistungskontrollen, Prüfungsplanung u.a.m.) getroffen[26].
Neben diesem Hauptseminar hat jeder Referendar im wöchentlichen Wechsel und seiner persönlichen Fächerkombination entsprechend an **zwei Fachseminare**n teilzunehmen.

Über diese obligatorische Einbindung in Seminararbeit hinaus wird seit 1996 erwartet, dass die Referendare **Aus- und Fortbildungsangebote** nach individuellem Bedarf, aber in vorgeschriebenem Mindestumfang auf dem freien Angebotsmarkt (Fortbildungsinstitute, Universität) und/oder im Rahmen des vom Studienseminar offerierten **Lehrer-Training**s wahrnehmen. Die Teilnahme wird überprüft, bleibt aber ohne Relevanz für die Noten im Zweiten Staatsexamen.

Der Lehrbetrieb am Studienseminar dient im Wesentlichen der Vorbereitung und Begleitung der praktischen Arbeit an Ausbildungsschulen. Dort erteilen Referendare nach einer gewissen Einarbeitungszeit und in festgelegtem Mindestumfang **Unterricht unter Anleitung** und, ebenfalls seit 1996, **selbstständigen Ausbildungsunterricht**[27], um theoretisch Gelerntes in praktischem Unterricht zu erproben. In welchem Umfang vor allem das nicht-betreute Unterrichten das amtlich propagierte Prinzip des reflexiven Erfahrungslernens (FREIE und HANSESTADT HAMBURG 2003) umsetzbar macht, wird allerdings noch zu überprüfen sein.

---

25 Das Studienseminar wurde im Verlauf der im Februar 2001 durch den Hamburger Senat in Gang gesetzten Reform der Lehrerausbildung (Drs. 16/5668 vom 27.2.2001) umbenannt in "Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Ausbildung". Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit verwende ich im Folgenden weiterhin die Bezeichnung "Studienseminar".

26 Inhalte und Ziele der Hauptseminararbeit sind seit 2002 festgelegt in einem Kerncurriculum. Es ist abrufbar unter http://www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung oder
www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Soz06%20KC%20Studsem-Hauptseminar.pdf

27 Beim *selbstständigen Ausbildungsunterricht* handelt es sich um Unterrichtsstunden, mit denen Referendare wie Lehrer im Dienst einen Teil des obligatorischen Unterrichtsangebots einer Schule abdecken. Seine Einführung hatte ohne jeden Zweifel finanzpolitische Ursachen; es sollten Kosten eingespart werden. Es wurden dadurch aber auch Ausbildungsmöglichkeiten reduziert. Seminarleiter und Referendare nannten diesen *selbstständigen Ausbildungsunterricht* deshalb – zum Leidwesen der Behörde – auch *bedarfsdeckend.* Ein authentischer "Leidensbericht" findet sich bei KROHN (1997). Gleichwohl soll bei den Andeutungen von Kritik nicht verkannt werden, dass viele Referendare die Möglichkeit auch schätzen, sich unbeobachtet von kritischen und/oder belehrenden Mentoren bzw. Seminarleitern im Unterrichten erproben zu können.

Ein Teil der vom Referendar *selbstständig* unterrichteten Stunden wird seiner Ausbildungsschule bei der alljährlichen Lehrerzuteilung als Mentorenstunden gutgeschrieben. Sie sollen für Ausbildungsunterricht unter Anleitung durch hospitierende und beratende Mentoren mit Berufserfahrung genutzt werden. Die zweckgebundene Nutzung dieses Stundenzuweisungskontingents wird amtlich aber nicht überprüft und scheint deswegen im Regelfall – zumindest in vollem Umfang – nicht sichergestellt (KROHN 1997, S.50f.)[28].

Hospitationen von Haupt- und Fachseminarleitern, die bei sogenannten Gruppenhospitationen zuweilen auch von anderen Referendaren aus den (Fach-)Seminaren begleitet werden, bringen Schul- und Seminararbeit in gegenseitige Verbindung. Im Idealfall schaffen es Haupt- und Fachseminarleiter, jeden der ihnen zugewiesenen Referendare ein- bis maximal dreimal pro Schulhalbjahr beim Unterrichten zu beobachten und anschließend zu beraten. Selten jedenfalls gelang es nach meinen Erfahrungen einem Fachseminarleiter, einen Referendar vor seinen Examenslehrproben mehr als insgesamt sechs- bis siebenmal zu hospitieren. Dabei ist es aus Gründen schulinterner Organisationsschwierigkeiten immer weniger selbstverständlich geworden, dass bei Hospitationen durch die Seminarleiter auch die für die Referendare verantwortlichen Mentoren anwesend sein und an den Hospitationsbesprechungen teilnehmen können.

Abgeschlossen wird das Referendariat mit dem **Zweiten Staatsexamen**. Es besteht aus zwei Lehrproben, einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung, deren Ergebnisse in einer Note zusammengefasst werden. In diese Note einbezogen wird ein Bewertungsvorschlag des Hauptseminarleiters für die Bewährung des Examenskandidaten im Vorbereitungsdienst. Der Vorschlag stützt sich auf schriftliche, aber ausdrücklich nicht in Noten zusammengefasste Berichte aus den Schulen bzw. von den Mentoren und von den Fachseminarleitern.
Die Qualität der Examensnote nimmt in Hamburg Einfluss auf spätere Einstellungschancen und folglich auch auf persönliche Lebenspläne. Die Verantwortung von Ausbildern gegenüber (abhängigen) Auszubildenden macht es erforderlich, ihre Arbeit am Studienseminar auch unter diesem Gesichtspunkt kritisch zu durchleuchten.

Ausbildungsarbeit am Studienseminar wird also konkret in der *Inszenierung* von Seminarveranstaltungen, Hospitationen und den Prüfungsverfahren Lehrprobe, Examensarbeit und mündliche Abschlussprüfung[29]. Ich nenne sie Seminarrituale,

---

28 Zu den "*Chancen und Gefahren des selbständigen Ausbildungsunterrichts*" äußert sich u.a. OTTO (1998).

29 Ich beschränke mich bei dieser Auflistung im Folgenden auf die die Fachausbildung bezogenen *Inszenierungen.* Da es mir in dieser Arbeit vornehmlich um organisatorische, technologische und didaktisch-methodische Fragen der Sportlehrerausbildung geht, bleibt auch die politische Dimension bei dieser Auflis-

weil sie als Strukturelemente relativ festgefügt sind, schon viele Überarbeitungen der Ausbildungsverordnung überlebt haben und in ihren Abläufen deutliche Kennzeichnungen einer Ritualisierung aufweisen.
Der Terminus *Inszenierung* ist, ebenso wie *Porträt* und *Rezension* (s.u.), einem Gutachten von BERG (1976) entlehnt. Mit diesem Gutachten beschreibt BERG eine Schule, um deren Bemühen um „*Bildung und Demokratie*“ kritisch zu würdigen. Für ihre *Sportpädagogik* (1990) übernehmen auch DIETRICH & LANDAU die auf die Welt des Theaters verweisenden Begriffe. Sie tun dies, um Ansatzpunkte für sportpädagogische Untersuchungen zu finden und der Frage nachzugehen, wie solche Untersuchungen reformerisches Erkenntnisinteresse befördern können (DIETRICH & LANDAU 1990, S.250). Sie stellen die Arten und Formen, in denen Sport als soziale und erzieherische Wirklichkeit (z.B. „dienstleistungsorientierter Freizeitsport im Verein“ oder „Sport in Schule und Unterricht“ u.a.m.) hervorgebracht wird, als *Inszenierung* dar. Damit versuchen sie, das jede Inszenierung am Theater kennzeichnende Rollenspiel und diejenigen Regeln formal zu erfassen, denen die Betroffenen auch beim Sporttreiben (auf dem Spielplatz, im Sportverein oder im Sportunterricht) unterworfen sind (S.250). Beschreibungen realer Handlungsgeschehnisse im Rahmen einer bestimmten Inszenierung nennen DIETRICH & LANDAU dann wie BERG *Porträts*. Sie verleihen den Inszenierungen Konturen, belegen sie mit Beispielen, mit Rolleninterpretationen und zeigen unterschiedlich genutzte Spielräume auf.
Methodisch folgerichtig und in fortgeführter Anlehnung an BERG (1976) wählen die Autoren zur Begutachtung einer Inszenierung schließlich den Begriff der *Rezension*. Eine Rezension dient der Beurteilung von Qualität und Effizienz einer Inszenierung, auch in der Absicht, parteilich – und hier auf Sportunterrichten bezogen – konstruktive Vorschläge für „didaktisches Weiterhandeln“ (S.254) zu entwickeln.

Da es auch in dieser Arbeit im weitesten Sinne um *Sportpädagogik* geht, halte ich es für ebenso reizvoll wie methodisch hilfreich, die Ausbildungsarbeit im Sport-Fachseminar als „sportpädagogische Veranstaltung“ zu verstehen. Das Studienseminar selbst kann dann in Anlehnung an die Interpretation von DIETRICH & LANDAU als Bühne begriffen werden, für die Seminare inszeniert und auf der Rollen gespielt werden; diese Inszenierungen ließen sich im konkreten Einzelfall porträtieren und natürlich auch rezensieren.
Die vorliegende Arbeit lässt jedoch nicht genügend Raum, um dem methodischen Vorgehen von BERG in sauber sezierender Sachlichkeit konsequent zu folgen[30]. Vor allem die inhaltliche Abgrenzung der Inszenierungen von ihren Porträts, die sie mit konkreten Beispielen belegen sollen, wäre zu aufwendig. Ich halte die Begriffswahl aber für so reizvoll, dass ich sie zu übernehmen mir erlaube. Ich be-

---

tung unberücksichtigt: Selbstverständlich gibt es für Referendare z.B. im *Seminarrat* Möglichkeiten der institutionalisierten Interessensvertretung.

30 Das genauere Studium der Arbeit von BERG (1976) macht deutlich, dass auch DIETRICH & LANDAU diesem Anspruch nicht zu genügen wissen.

schreibe die oben genannten Seminarrituale im Folgenden also als zum großen Teil ritualisierte *Inszenierungen*. Ein *Porträt* werde ich beispielgebend nur von einer Fachseminarsitzung (Kap. 2.1.1) und in Ausschnitten von einer Hospitationsauswertung (Kap.2.1.2, S.50f.) ausarbeiten. Es geschieht all dies im Bemühen, verarbeitetes Wissen konkret zu belegen. Damit verbinde ich, um die Begründungen für spätere Reformvorschläge zu untermauern, kritische Überlegungen. Auch sie können den methodologischen Ansprüchen an *Rezensionen* im Sinne BERGs (1976) nicht voll genügen. Sie sollen sich aber spätestens mit dem Kap.3 der vorliegenden Arbeit „den Gütemaßtäben hermeneutischen Vorgehens“ in dem von DIETRICH & LANDAU geforderten Maße stellen (1990, S. 251).

2.1.1 Fachseminar-Sitzungen

Die für die Ausbildung im Fach Sport wohl ertragreichste Inszenierung am Studienseminar ist die Fachseminar-Sitzung. Man hat sich an den Begriff *Sitzung* für diese Arbeitstreffen gewöhnt, zu denen Seminarleiter und Referendare regelmäßig zusammenkommen. Aber wirklich *gesessen* wird, insbesondere in den Sport-Fachseminaren, wenig.

Die Bildungsbehörde legt die Häufigkeit dieser Sitzungen fest, die Leitung des Studienseminars terminiert sie. In ihnen werden vornehmlich didaktisch-methodische Fragen der Unterrichtsgestaltung in den von den Referendaren studierten Fächern aufgearbeitet[31]. Im Fachseminar Sport sollen die Referendare ihre „in der ersten Phase der Ausbildung erworbenen Kompetenzen“ erweitern und in die Lage versetzt werden, „Unterricht unter den spezifischen beruflichen Anforderungen des Faches Sport lerngruppenadäquat zu konzipieren, zu realisieren und zu evaluieren“ (FREIE und HANSESTADT HAMBURG 2003, *Ausbildungscurriculum Sport*, S.1). Das sind herkömmliche und eigentlich selbstverständliche Zielsetzungen.

Solange der Vorbereitungsdienst viersemestrig ablief[32], galt der Erfahrungswert, dass im Vorbereitungsdienst **insgesamt 30-35 Fachseminarsitzungen** stattfanden. Bisweilen gelang es aber auch, mit den Sport-Fachseminaren zusätzlich mehrtägige Exkursionen, i.e. Intensivlehrgänge in Projektform gegen die organisatorischen Schwierigkeiten des Gesamtbetriebes durchzusetzen. Sie erwiesen sich

---

31 Auch für die einzelnen Fächer liegen inzwischen Ausbildungscurricula vor, für das Fach Sport abrufbar unter www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Soz16%20KC%20Studsem.pdf

32 Die neueste Organisationsvariante sieht wieder nur drei Semester vor: Die Referendare werden in einem drei Monate dauernden Intensivverfahren in den Seminaren auf die Arbeit in den Schulen “professionell“ eingestimmt und gehen dann zwei volle Semester an eine Ausbildungsschule mit “bedarfsdeckendem“ Unterricht und solchem unter Anleitung. In drei das Referendariat abschließenden Monaten sollen sie sich dann ohne bedarfsdeckende Unterrichtsverpflichtungen intensiv auf das zweite Staatsexamen (Lehrproben, Hausarbeit, mündliche Prüfung) vorbereiten.

durch ihre Kompaktheit und über Tage hinweg anhaltende Konzentration auf das Fach als außerordentlich ertragreich.

Die scheinbare Gleichförmigkeit des **Verlauf**s **einer Sportfachseminar-Sitzung** gleicht einem Ritual: Begrüßung, Klärung organisatorischer Probleme, Terminabsprachen, Erfahrungsberichte aus der Schularbeit, ausführliche Behandlung eines Sachthemas, abschließender Ausblick auf die Folgesitzung.
Nach der das Fachseminar eröffnenden Begrüßung der Referendare in ihrem ersten Semester am Studienseminar und nach der Erledigung notwendiger Formalitäten hatte ich es mir zur Aufgabe gemacht, den Teilnehmern einen Katalog möglicher Arbeitsthemen vorzulegen. Sie waren mit Verweisen auf leicht zugängliche und nicht zu umfangreiche Fachliteratur versehen. Mit Hilfe dieses Katalogs – er konnte von den Referendaren ergänzt oder auch verändert werden, was im ersten Semester allerdings selten geschah – einigte ich mich mit den Seminarteilnehmern auf einen Arbeitsplan, der die Seminarsitzungen in vorgegebener Terminierung für jeweils ein Semester im Voraus thematisch festlegte (s. Anhang: Anlage 8.1). Das half den Referendaren gemäß ihren eigenen Schwerpunktsetzungen und in Abstimmung mit anderweitigen Verpflichtungen bei ihrer Arbeitsplanung. Wir blieben in der Handhabung der Pläne allerdings flexibel genug, um auf drängenden aktuellen Bedarf einzelner Referendare eingehen zu können, sofern er das Allgemeininteresse traf.

Die seminardidaktische Aufbereitung und methodisch strukturierte Präsentation von Themen, für die sich keine Referenten fanden oder von denen ich glaubte, sie Referendaren zu Beginn ihrer Ausbildung nicht zumuten zu dürfen, übernahm ich selbst[33]. Dabei gestehe ich, damit zum Einstieg in die Arbeit im Fachseminar bewusst die Möglichkeit genutzt zu haben, grundsätzliche didaktisch-methodische Vorgaben sowohl für das Unterrichten als auch für die Gestaltung von Fachseminarsitzungen wirken zu lassen. Es galt allerdings die Auflage, dass jeder Seminarteilnehmer sich im Laufe der anstehenden Ausbildungssemester mehrfach als Referent, auf Wunsch auch in Kooperation mit anderen zur Verfügung stellen musste.

Mit zunehmender Berufserfahrung nahm ich immer mehr Abstand davon, Referendare mit meinem Erfahrungs-, Wissens- und Könnensvorsprung belehren zu wollen; und dem zunehmenden Bekenntnis zur Handlungsorientierung (s.Kap.1.4) entsprechend ließ ich im Laufe der Zeit nur zu Beginn des Referendariats und zu dessen Abschluss **theoretische Themen** referieren bzw. diskutieren[34]. Dazu trafen wir

---

33 Selten war die Einladung von Gastdozenten möglich, weil es wenig Mittel zu ihrer Entlohnung gab.

34 Als Beispiele für solche Themen seien genannt: “Sportunterricht planen und auswerten“, “Differenzieren – wie kann es, wie muss es funktionieren ?“, “Notengebung im Sportunterricht“, “Fertigkeits- vs. handlungsorientierter Sportunterricht“, “Theorie im Leistungskurs Sport“ u.a.m. (s. dazu den Seminar-Arbeitsplan, Anhang 8.1).

uns in einem Unterrichtsraum mit der notwendigen medientechnischen Ausstattung.

Zur Aufarbeitung **sportpraktische**r **Themen** für den Unterricht fand das Fachseminar in einer Sporthalle, auf einem Sportplatz oder in einer Schwimmhalle statt[35]. Dort gab es Gelegenheiten, Vorschläge für die methodische Erarbeitung eines Bewegungsthemas[36] praktisch nachzuvollziehen, zu erproben, vielleicht auch nur zu beobachten und dadurch in Bezug auf Sinnfälligkeit und Verbesserungsmöglichkeiten zu hinterfragen. Gern wurde dabei auch die Möglichkeit genutzt, das eigene sportmotorische Können noch ein wenig zu verbessern, was eigentlich nicht im Aufgabenbereich eines Sport-Fachseminars liegt. Eine sportpraktische Teilnahmepflicht aber gab es ausdrücklich nicht. Denn ich wollte die Referendare im Lehrbetrieb des Fachseminars auch indirekt nicht einer Überprüfung ihres sportmotorischen Könnens aussetzen, ist doch der Nachweis dieses Könnens Teil des Ersten Staatsexamens. Außerdem ist es, wenn auch hilfreich für die Entwicklung von Demonstrationsfähigkeit, für einige im Alter fortgeschrittene Referendare nicht konservierbar.

Der Versuch, Referendare bei der **Erarbeitung sportmethodischer Kompetenzen** in psychologisch und erwachsenen-pädagogisch förderlicher Weise zu unterstützen, erwies sich als unterschiedlich erfolgreich: er glückte am besten, wenn die Referenten es zuließen bzw. zeitlich schafften, sich vor der Abfassung oder nach rechtzeitiger Vorlage ihrer schriftlichen Ausarbeitungen von mir beraten und auf eventuelle methodische Schwierigkeiten, didaktische Widersprüche oder pragmatische Unverträglichkeiten hinweisen zu lassen. Diese schriftlichen Vorbereitungen der Referenten sollten den Seminarteilnehmern nach Möglichkeit am vorangehenden Seminartag ausgehändigt werden. Das gelang jedoch nicht immer.
Zu den Fachseminar-Sitzungen hatten die Referendare nach den vormittäglichen Unterrichtsverpflichtungen in ihren Schulen nachmittags anzureisen. Im großflächigen Stadtstaat Hamburg dauerte dies im Einzelfall bis zu einer Zeitstunde und war

---

35 Den Sport-Fachseminarleitern in Hamburg bleibt es i.d.R. selbst überlassen, sich “irgendwie“ eine Sporthalle zu “besorgen“, in der der sportpraktische Seminarbetrieb abgehalten werden kann. Das geschieht dann häufig in den Schulen, in denen sie, bisweilen weit entfernt vom Studienseminar, als Lehrer tätig sind und das Wohlwollen der Schulleiter gewonnen haben. Die viel aufwendigeren Mühen, Gerätschaften in den benutzten Sportstätten in hinreichender Qualität und Quantität sicherzustellen, die man für diese Arbeit benötigt, sind allerdings noch unbedeutend im Vergleich zu der Not, für einen begrenzten Zeitraum eine Schwimmhalle zu finden, in der sich didaktische und methodische Besonderheiten des schulischen Schwimmunterrichts praktisch erproben und auswerten lassen.

36 Als Beispiele dafür seien genannt: “Hochspringen in Klasse 5/6“, “Hip-Hop in Klasse 9“, “Entwicklung und Förderung von Spielfähigkeit: Schulung taktischen Verhaltens beim Basketballspielen (Sek.Stufe II)“, “Die Erarbeitung zyklischer Übungsverbindungen beim Gerätturnen“, “Gleiten und Balancieren“, “Erarbeitung einer Akrobatik-Präsentation“ u.a.m.

immer mit Zeitnot verbunden. Das dreistündige Fachseminar füllte also zusammen mit An- und Abfahrt im Regelfall einen Nachmittag aus.
Begonnen wurden Fachseminar-Sitzungen zumeist mit Berichten aus dem Schulalltag. Mit zunehmender Vertrautheit in der Arbeitsgruppe fanden die Referendare auch den Mut, von Missgeschicken, von Missglücktem oder von persönlichen Verärgerungen und Enttäuschungen zu erzählen. Ich lernte im Laufe der Zeit, auf diese Berichte nicht bzw. nur auf dezidierte Anfrage hin mit Vorschlägen für das Bessermachen zu reagieren. Empathische Zuhörer waren den Betroffenen offenkundig wichtiger als vermeintlich kompetente Besserwisser. Zudem konnte die Erfahrung Mut machen, dass auch andere “nur mit Wasser kochen“ und von vergleichbaren Missgeschicken nicht verschont blieben – das schloss ja selbst den Fachseminarleiter nicht aus.

Ein keinesfalls vorbildliches, aber konkretes **Beispiel einer Fachseminar-Sitzung** soll diesem regelhaften Rahmen für Fachseminar-Sitzungen anschauliche Konturen im Sinne eines *Porträts* verschaffen:
Eine Referentengruppe hatte sich im ersten Semester aus dem Arbeitsplan das Thema “Hochspringen in Klasse 5/6“ ausgesucht, weil die Jahreszeit das Thema in der Schule anstehen ließ, die Seminarteilnehmer entsprechenden Bedarf bestätigt hatten und die Referenten sich selbst in der Leichtathletik “zu Hause“ fühlten. Die übliche Zeitnot hatte Absprachen mit mir verhindert und Ratschläge von mir nach eigenem Bekunden nicht abrufbar gemacht. Der schriftlich vorliegende Arbeitsplan hatte die Referentengruppe mit folgenden Informationen versorgt :

Staatliches Studienseminar Abt.2 **Sport-Fachseminar Be**

Auszug aus dem Arbeitsplan

Anmerkung: In den folgenden Abschnitten beziehen sich Zahlen wie z.B. 2/89 auf Erscheinungsnummer und -jahr der Fachzeitschrift "**Sportunterricht**". Der Zusatz "L" verweist auf die "**LEHRHILFEN**"-Beilage in der gleichen Ausgabe dieser Zeitschrift.
"SpoPra 8/84" bezeichnet Erscheinungsnummer und -jahr der Fachzeitschrift "**Sportpraxis**".
"SpoPä 6/87" bezeichnet Erscheinungsnummer und -jahr der Zeitschrift "**Sportpädagogik**".
"Bd.21" bezeichnet die entsprechende Nummer eines Bandes aus der "**Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports**" (Schorndorf, Hofmann-Verlag). Dabei handelt es sich vornehmlich um Beiträge zur sportartspezifischen Fertigkeitsschulung. Aus den darin sehr zahlreich vorgeschlagenen methodischen "Rezepten" lassen sich allerdings - etwas Phantasie vorausgesetzt - ohne Schwierigkeiten schöne Bewegungsaufgaben ableiten.

Arbeitsbereich: ...

Arbeitsbereich: ...

Arbeitsbereich: Leichtathletik: Laufen, Springen, Werfen, Stoßen

Thema und
Arbeitsform: ***Hochspringen*** *in Kl.5/6* (Workshop) Datum: …… Referenten: ……

Mögliche Referenzen (sollten nach persönlicher Auswahl, können und müssen nicht alle gelesen werden):

Frey/Kurz/Hildenbrand, Laufen, Springen, Werfen, Reinbek 1990
Frey, Didaktische und methodische Aspekte der Schul-Leichtathletik, 6/84
Scherer, Zur Situation der Leichtathletik aus der Sicht der Schule, 8/89
Murer, 1003 Spiel- u. Übungsformen in der Leichtathletik, Schorndorf 199l[7]
Medler, Leichtathletik - Spiel- und Wettspielformen, Neumünster 199l[3]
Joch (DLV), Rahmentrainingsplan für das Grundlagentraining, Aachen 1991
Medler/Katzenbogner, Spiel-Leichtathletik, Neumünster 1993
Joch, 'Trendbericht Leichtathletik, SpoPra 3/85
Balz 11/80
Themaheft 'Sportpädagogik' 2/82 u. 3/95
Buhr-Franzke SpoPra 4/93
Scheer SpoPä 5+6/94 u. H2/95
Bde Nres: 9,11,33,40,62,99,138
Helms 6/98 L

Dokument: Auszug aus dem im Fachseminar verteilten Arbeitsplan (s.Anhang 8.1) mit möglichen und nach Bedarf abrufbaren Arbeitsthemen, hier: *Hochspringen in Kl. 5/6.*

Die großzügige Ausstattung der genutzten Drei-Felder-Sporthalle ließ nach Absprache mit den parallel unterrichtenden Schulkollegen den Aufbau mehrerer Hochsprung- und Übungsanlagen zu.
Die Referenten erschienen pünktlich, leider nicht vorzeitig, mit den Referendarskollegen in der Sporthalle. Nach meiner Begrüßung und dem begründeten Verzicht auf die üblichen Schulberichte verständigten sie sich mit dem Seminar darauf, ihren *workshop* organisatorisch vorzubereiten, während alle anderen sich in selbstzuwählender Form "aufwärmen" sollten. Aus dem "Aufwärmen" wurde ein sportliches Sich-Einstimmen durch ein schnell und unkompliziert in Szene gesetztes Basketballspiel auf einen Korb.
Nachdem die Referenten unter Verwendung von Bänken, Weichböden, Hochsprungständern und Zauberschnüren zwei Sprunganlagen aufgebaut hatten, riefen sie das Seminar (6 Referendarinnen, 10 Referendare) zusammen. Einige Minuten vergingen nun doch mit einem Bericht eines Teilnehmers aus seinem Schulvormittag, der ihm auf den Nägeln zu brennen schien (Disziplinarprobleme). Wirklich helfen konnten wir aus der Entfernung nicht, es sei denn, das Zuhören und einige gutgemeinte Kommentare der Seminarkollegen wurden als Hilfe empfunden.
Dann verteilten die Referenten ihre Arbeitspapiere. Sie kündigten "Die Einführung des *Fosbury-Flop* in Klasse 5/6" an und skizzierten einen „erfolgversprechenden" methodischen Lehrgang, den die Referenten nun mit Teilnahme-Willigen (zwei Referendare schauten zu) praktisch zu erproben versuchten: sie klärten Begriffe wie (*lattenfernes/-nahes*) *Sprung- und Schwungbein, Stemmschritt* und *Doppelarmschwung*; sie ließen die Teilnehmer zunächst nach eigenem Gutdünken und selbstgewähltem Anlauf eine 1,00m- bzw. 1,20m-hohe Zauberschnur überspringen, stellten Aufgaben zu besonderen Landungsformen auf dem 80cm-hohen Mattenberg. Man sollte z.B. „auf einem Bein !", „auf beiden Füßen !" und „im Sitz mit Blick aus der Anlaufrichtung !" landen. Die teilnehmenden Referendare stellten dazu keine Fragen, die zuschauenden machten sich Notizen. Das abgelieferte Seminarpapier blieb unbeachtet und ungelesen.
Die formal umgesetzte Bewegungsanweisung – Funktionales wurde nicht "erforscht" -, auf dem Rücken zu landen, dabei die Beine zum Absprungpunkt zurück zeigen zu lassen, nutzten die Referenten dann, um den Teilnehmern einen durch

Verkehrshütchen abgesteckten *bogenförmigen Anlauf mit Kurveninnenlage und Schwungbeineinsatz mit Doppelarmschwung* abzuverlangen.

An dieser Stelle bat ich um eine Unterbrechung. Wahrscheinlich gelang es mir nicht, eine gewisse Unzufriedenheit, wenn nicht sogar kritische Verwunderung zu verbergen. In jedem Fall stellte ich eine Reihe von Fragen, die leider viel zu rhetorisch waren, als dass sie in dieser schwierigen Situation nachhaltig zum Nachdenken hätten anregen können:

- *Wie hoch muss eigentlich ein Hindernis sein, dass man bei dessen Überwindung von einem Hochsprung sprechen darf* ? (Für einige großgewachsene Teilnehmer hatte sich bei der vorgegebenen Höhe der zu überspringenden Zauberschnüre nach meiner Wahrnehmung eher ein Niederfallen als ein Hochspringen ergeben)
- *Wie kann es gelingen, Fünftklässler herausfinden zu lassen, welches Bein ihr (starkes) Sprungbein ist ?; und: macht es nicht Sinn, dass sich Fünftklässler zunächst sowohl mit ihrem starken als auch mit ihrem schwachen Absprungbein beim Hoch- und Weitspringen erproben (zwecks Schulung der Beidseitigkeit zur Verbesserung koordinativer Fähigkeiten) ?*
- *Reicht das Kraft-, Schnelligkeits- und Koordinationspotential eines "normalen" Fünftklässlers aus, um ihm einen ausgeprägten Stemmschritt, einen mit dem Schwungbeineinsatz koordinierten Doppelarmschwung oder eine von hoher Laufgeschwindigkeit abhängige Kurveninnenlage abzufordern ? Und: wie lässt sich die Funktionalität solcher Bewegungsdetails vermitteln ?*
- *Macht der Versuch Sinn, Fünftklässlern auf deduktivem Wege (möglicher Weise sogar mit einer Lehrbildreihe an der Hallenwand) eine spezielle Technik zu vermitteln, bevor sie sich durch das Lösen von Bewegungsaufgaben eine Fülle technomotorischer Möglichkeiten des Hochspringens erarbeiten und dabei Einsichten darüber gewinnen konnten, wie einzelne technomotorische Lösungen die Wahl des Sprungbeins, der Anlaufrichtung oder der Absprungtechnik funktional mitbestimmen ?*

Ich bat die Referenten, zum Wohle einer deutlicheren Handlungsorientierung für Schüler – das Thema war zuvor im Seminar ausführlich behandelt und diskutiert worden – den Seminarteilnehmern ein paar exemplarische Bewegungsaufgaben stellen zu dürfen, um Möglichkeiten zu exemplifizieren, wie das Bewegungsthema "Hochspringen" handlungsorientiert und weniger deduktiv mit Fünftklässlern erarbeitet werden kann.
Wer immer bereit war zu versuchen, die von mir gestellten Arbeitsaufträge[37] praktisch zu lösen – dies auch in der Absicht, sich in die Rolle von Fünftklässlern hin-

[37] Bei den Aufgaben ging es darum, versuchsweise von links/frontal/von rechts (mit wenigen Schritten !) anzulaufen, dann wahlweise mit dem linken/rechten Bein abzuspringen, um den Hochsprung in vorgegebenen Landepositionen zu beenden; das war verbunden mit dem Auftrag herauszufinden, welche Detailkombination aus welchen Gründen am besten "funktionierte" oder ob es andere Vorschläge gab für eine möglichst erfolgsträchtige Art, die Hochsprunglatte (= Zauberschnur) zu überspringen. Der Weg zur Ausformung bestimmter Hochsprungtechniken aus dem Leistungssport Leichtathletik blieb dabei zunächst bewusst offen.

einzufühlen -, vermittelte den Eindruck von Einsichtigkeit und Überzeugung. Ein Teilnehmer sprach sogar von einem Aha-Erlebnis. Unschwer zu erkennen war jedoch ein Gefühl der mit Enttäuschung gemischten Verärgerung der Referenten über den Verlauf des Seminars. Meine Bemühungen, ihnen mein aufrichtiges Verständnis für diese Verärgerung zu vermitteln, blieben wohl vergeblich.
Nach Abschluss der sportpraktischen Erarbeitung der Methodik des Hochspringens in den Klassen 5/6 setzten wir uns dann in einem Unterrichtsraum am runden Tisch zusammen, um das erlebte Problemfeld zu analysieren. Problematiert wurden:

- die Möglichkeit und/oder Notwendigkeit ebenso wie die durch ständige Zeitnot bedingte Schwierigkeit, Seminarthemen inhaltlich mit dem Fachseminarleiter im Vorhinein abzusprechen, um “Blamagen“ zu vermeiden;
- die verständliche Verärgerung der Referenten darüber, viel Zeit und Mühe aufgebracht und trotzdem mit ihrem Konzept einer Themenaufbereitung öffentlich gescheitert zu sein;
- das Dilemma der Referendare, sich trotz ehrlich und empathisch vorgetragener Versicherung des Fachseminarleiters, die Leistungen von Referenten in Seminarsitzungen und Hospitationsstunden zumindest in den ersten beiden Semestern nicht zu bewerten, sich ständig vor sich negativ summierenden Bewertungen zu fürchten und deshalb keine “Fehler“ machen zu wollen;
- die schier unlösbare Aufgabe für Referendare, ihr ohnehin schon kompliziertes Rollenspiel noch dadurch zu erschweren, dass sie sich in sportpraktischen Lehrgängen nun auch noch in die Schülerrolle hineinfinden sollten;
- die Schwierigkeit des Fachseminarleiters, “seine“ Referendare mit seinem Vorsprung an Wissen, Können und Erfahrung einerseits nicht belehrend erschlagen, andererseits aber doch sicherstellen zu wollen, dass im Seminar nicht – auch nicht durch Stillschweigen – “gut“ geheißen werden kann, was im Abschlussexamen negativ bewertet werden würde;
- der Wunsch des Seminars, den Fachseminarleiter mit seinem Erfahrungsvorsprung viel öfter als Referenten und Lehrmeister bei sportpraktischen Übungen agieren zu lassen;
- die Vergeblichkeit des Mutmachens; denn, so lautete die Begründung der Referendare, es sei nun einmal schwierig, “Fehler“, wie sie die Referenten offensichtlich gemacht hatten, zu vermeiden, weil die Suche nach methodischen Hilfen für die Gestaltung handlungsorientierten Sportunterrichts oft erfolglos bliebe.

Dass meine Entscheidung für die Methodik des Hochspringens in der Schule diskutabel ist, belegen FUNKE und EHNI 1989 durch ihren Disput in der Fachzeitschrift *Sportpädagogik* eindringlich. Mir geht es bei der anstehenden Frage jedoch nicht darum, im Schulsport „leistungssportliche Bezüge kunstvoll“ auszuklammern (EHNI 1989, 8), sondern den Weg zu tradierten Bewegungsmustern bis in die Sekundarstufe I hinein möglichst offen zu gestalten.

Die Offenheit, mit der die Referendare ihre Sorgen und Nöte zum Ausdruck brachten, sei – auch aus Gründen der Fairness - durch den Bericht eines der Referenten belegt, den dieser auf meine Bitte hin ein paar Jahre nach seinem Referendariat verfasste[38]. Vielleicht verhilft es dem obigen *Portrait* zu ein wenig Authentizität:

> *„Ich hatte mich mit einer Kollegin für das Thema 'Hochspringen' entschieden. Wir wälzten Fachliteratur und Unterlagen aus der gemeinsamen Universitätszeit (Schwerpunktfach Leichtathletik). Wir erstellten ein Papier mit Geschichte, Bildern und Bewegungsanleitungen für bekannte Hochsprungtechniken. Genauso, wie wir es von der Universität her kannten. Meine Partnerin hatte dies alles schon einmal gemacht und war sich sicher, dass wir Herrn Beyer zufrieden stellen würden. Das Referat war so gestaltet, dass es nach einem theoretischen Teil einen praktischen geben sollte. Dieser umfasste Erwärmung, Dehnung und Sprungschule. Herr Beyer hörte sich alles geduldig an. Als wir dann aber technomotorische Details des Anlaufes zum Fosbury Flop erklären und schulen wollten, mischte er sich ein und machte uns auf seine „freundliche Art" klar, dass dieser Ansatz sich keineswegs für die Schule eignen würde (womit er absolut recht hatte, wie ich inzwischen aus eigner Berufserfahrung weiß). Er zeigte uns einen Ansatz, den ich heute noch verwende und der Schülern die Möglichkeit gibt, nach ihren Möglichkeiten zu springen.*
>
> *Damals fühlten wir uns gekränkt und missverstanden. „Warum die ganze Arbeit, wenn wir es doch so machen müssen, wie er es will?", waren meine Gedanken.*
>
> *Herr Beyer hatte uns zu Beginn unseres Fachseminars mitgeteilt, dass er uns klare Rückmeldungen geben und es uns nicht leicht machen wollte … Dagegen ist wohl nichts einzuwenden, wenn man auf einer Augenhöhe miteinander redet. Aber im Referendariat wird man von Fachseminarleitern bewertet, genauso wie man als Lehrer Schüler bewertet. Allerdings sind wir so eine der Rückmeldung aus der Uni auch nicht gewohnt gewesen …*
>
> *Persönlich hatte ich immer das Gefühl, ich müsste es ihm in den Sitzungen und Hospitationen recht machen. Ich erkannte nicht, dass seine Kritik konstruktiv war. Ich war irgendwie immer beleidigt …*[39]
>
> *Gez.: Referendar X*

---

38 2004 habe ich alle noch berufstätigen und erreichbaren Referendare aus meinen Sport-Fachseminaren angeschrieben mit der Bitte, mir Szenen aus unserem gemeinsamen Seminarleben zu beschreiben, an die sie sich vor allem wegen deren Konfliktträchtigkeit erinnerten. Die Antworten waren in der Regel zu pauschal, nicht auf einen konkreten Konfliktfall beschränkt oder, mit Verlaub, zu freundlich, um hier weitere Verwendung zu finden.

39 Ich weiß mich mit dem Autor, der seinen Bericht fünf Jahre nach dem Abschluss seines Referendariats auf meine Bitte hin verfasste, heute freundschaftlich-kollegial verbunden.

Im Hinblick auf eine spätere kritische Auswertung dieses Porträts einer ausgewählten Fachseminar-Sitzung genügt es an dieser Stelle, auf die Unlösbarkeit einiger Probleme bei der Ausbildungsarbeit im Studienseminar hinzuweisen, die sich antinomisch bedingen:

i. Zeitknappheit führt bei der Ausbildungsarbeit im Seminar häufig zu Bedrängnissen, wo Muße zum Reflektieren und Kooperieren angebracht wäre;
ii. die didaktische Analyse sportunterrichtlicher Sachthemen, die man Referendaren abverlangt, erfordert Unterrichtserfahrung, die ihnen fehlt;
iii. die verkrampfte Absicht der Auszubildenden, keine “Fehler“ machen zu wollen, macht es ihnen schwer, sich zu “Fehlern“ zu bekennen, obwohl sie wissen, dass vor allem “Fehler“ autonomes intelligentes Lernen in Gang zu setzen vermögen;
iv. auch die von den Referendaren im Seminar wiederholt eingeforderte Meisterlehre durch den Fachseminarleiter räumt grundlegende Zweifel an ihrer Sinnfälligkeit nicht aus und behindert Bemühungen um subjektorientiertes und vor allem expansives Lernen (HOLZKAMP 1993);
v. die Auswirkungen erster Berufserfahrungen und des seminaristischen Lehrbetriebs auf die subjektiven Sportlehrertheorien der Referendare können außerordentlich bedenklich sein: auf Grund der Bedrängnisse durch Zeitnot, Leistungs- bzw. Zensurendruck und ungeduldig-anpasserische Bewährungsanstrengungen der Auszubildenden erarbeiten sie sich eher eine sportdidaktische Reformresistenz als Kompetenzgewinn; Rückfälle in das scheinbar weniger schwierige Agieren in Fertigkeits- bzw. Sportartenkonzepten oder im Rahmen von *Feiertagsdidaktiken* bremsen offenkundig den Mut zu innovativer Dynamik;
vi. ein Ausbilder, der auch die Funktion eines Prüfers zu erfüllen hat, bringt allen guten Absichten zum Trotz die Referendare, die auszubilden er beauftragt ist, in einen Konflikt mit ihrer Doppelrolle als Lerner und als Prüflinge. Dieser Rollenkonflikt ist nicht störungsfrei lösbar. Er birgt die Gefahr in sich, Lehre zum Diktat werden zu lassen und berufsbezogene Lernanstrengungen auf eine strategische Vorbereitung auf die Abschlussprüfung zu beschränken.

Die Auflistung dieser den Seminarbetrieb kennzeichnenden Fragwürdigkeiten ließe sich in leichter Abwandlung auch auf das Inszenierungsritual von Hospitationen zuschneiden. Bei genauerem Hinschauen erwachsen in Bezug auf die üblichen Unterrichtsbesuche allerdings Erkenntnisnuancen, die die Reihe von Ansatzpunkten für eine grundlegende Rezension seminaristischer Inszenierungen in Vorbereitung der beiden abschließenden Kapitel dieser Arbeit fortsetzt.

2.1.2 Hospitationen

Praktisches und konsequent fortgesetztes Versuchen unterrichten zu lernen, kann im Sinne des angestrebten reflexiven Erfahrungslernens erfolgsträchtige Handlungsorientierung *par excellence* sein. Erfahrung, das deutet der englische Begriff *experience* dafür an, hat auch etwas mit Experimentieren, Versuchen und Ausprobieren zu tun.
Da Hospitationen vor allem den Zweck verfolgen, Lehramtskandidaten beim Nach-Denken über den von ihnen gestalteten Unterricht zu helfen, handelt es sich beim angeleiteten Unterrichten um eine Maßnahme der Lehrerausbildung, die – zumindest theoretisch - bestmögliche Professionalisierungsmöglichkeiten schafft. Angeleiteter Unterricht ist per Verordnung obligatorischer Teil der Ausbildung, auch in unterschiedlicher Form (Einzel- und Gruppenhospitation, aktiv und passiv), aber nicht in festgelegter Häufigkeit.

Für die Inszenierung der Unterrichtsbesuche durch das Seminar hat man sich an die Bezeichnung “Hospitation“ bzw. “Hospitationsstunde“ gewöhnt. Ich erlaube mir aus Gründen der Gewohnheit eine fortgesetzte Verwendung dieser Kennzeichnung. Der aus dem Lateinischen *hospitari* (= zu Gast sein) abgeleitete Begriff kann allerdings in etymologischer Auslegung zu Missverständnissen führen, was Referendare und ihre Schulen, i.e. Mentoren, Abteilungs- oder Schulleiter und Sekretariate bisweilen veranlasst, den Unterrichtsbesucher wie einen Gast zu bewirten. Dies geschieht möglicher Weise auch, um ihn in seiner Funktion als Ausbilder und Prüfer milde zu stimmen
Diese Freundlichkeit muss natürlich nicht immer und unbedingt als strategische Falle für Seminarleiter verstanden werden. Gleichwohl hilft der heute offiziell für *Hospitation* verwendete Begriff “**Unterricht unter Anleitung**“, aus einem verbindlichen Arbeitstermin für Auszubildende und Ausbilder mehr zu machen als den Austausch kollegialer Nettigkeiten bei Kaffee und Kuchen. Denn in der Tat kommt der Ausbilder nach Absprache mit dem Auszubildenden, seiner Schule und seinen dortigen Mentoren, um Hilfe anzubieten. Das gelingt manchmal dadurch, dass er Mut macht und Gekonntes mit Lob und Respekt würdigt, Lernfortschritte bestätigt, Ratschläge erteilt, kritische Fragen stellt oder zu beantworten hilft, Optionen aufzeigt oder konstruktive Verbesserungsvorschläge verständlich macht; und er hat dies zu tun auf der Folie pädagogisch begründeter und fachwissenschaftlich abgesicherter Kriterien für das, was man auf der Grundlage zeitgemäßer pädagogischer Wunschvorstellungen für ertragreiche Schularbeit und erfolgreiches Unterrichten hält[40].

Die relative Seltenheit, mit der Fachseminarleiter wegen ihrer doppelten Beanspruchung in Schule und Seminar die ihnen anvertrauten Referendare im Unterricht beobachten und anschließend bei der Auswertung dieses Unterrichts assistieren kön-

40 Ein geradezu mustergültiges Beispiel für ein *Porträt* einer Sportstunde und deren *Rezension* in Form einer Hospitationsauswertung findet sich bei BERG (1976, S. 324 ff.).

nen[41], macht **Hospitationen i.d.R.** zu **besondere**n **Schulereignisse**n: Die Vorbereitungen sprengen in ihrer zeitlichen Ausdehnung und Gründlichkeit, die schriftlichen Stundenplanungen im Seitenumfang den Rahmen schulalltäglicher Machbarkeit. Die Schüler werden unter Umständen auf den amtlichen Besuch eines "Behördenvertreters" vorbereitet[42] und auf besonderes Wohlverhalten eingeschworen[43]. Die Schulleitung erwartet, über den Seminarleiter-Besuch informiert zu werden und behält sich vor, als Beobachter ebenfalls an der "Vorführstunde" teilzunehmen. Die Mentoren – wenn denn welche zuständig sind und Zeit haben – sehen sich nicht selten selbst überprüft bezüglich ihres Erfolges als Ausbilder und bezüglich ihrer Verantwortung für das Arbeitsverhalten und den Leistungsstand der unterrichteten Klasse; ihre engagierte Unterstützung bei der Vorbereitung der Hospitationen nimmt deshalb manchmal nicht nur kurzfristig zu, sie läuft auch Gefahr, bevormundende oder die Selbstständigkeit des Referendars einschränkende Auswirkungen zu zeitigen. Schließlich macht der Referendar seinen Glauben offenkundig, "seinem" Fachseminarleiter mit der Hospitationsstunde etwas Besonderes zeigen und exzeptionelles Können unter Beweis stellen zu müssen. Deshalb wählt er für seine Hospitationsstunde ein Unterrichtsthema aus, das sich in seiner Ausrichtung auf Außergewöhnliches, inhaltliche Stringenz, methodische Folgerichtigkeit und optimale Aktionsdichte weit von dem abhebt, was der Schulalltag üblicher Weise zulässt.

Gewiss ist diese Beschreibung der Inszenierung *Hospitationsstunde* zwecks Pointierung etwas überzeichnet. Aber sie verdeutlicht Kritikwürdigkeit, vor allem wenn – implizit – der Seminarleiter durch seine vermeintliche Bedeutsamkeit als Prüfer und Notengeber im späteren Staatsexamen die eigentliche Ursache für die beschriebenen Bedenklichkeiten ist.
Positiv an den besonderen Anstrengungen, Hospitationsstunden anspruchsvoll zu gestalten und möglichst optimal gelingen zu lassen, ist die **Orientierung an beispielgebender Unterrichtsarbeit**, an didaktisch-methodisch Wünschenswertem und an dem unter optimierten Bedingungen Machbaren. Es geht also, das kann eigentlich nicht schlecht sein, um pädagogische, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Idealkonstrukte ("Feiertagsdidaktik"). Dabei entstehen dann Mustervorlagen, "Stern"stunden, fachdidaktische Konzepte, pädagogische Entschei-

---

41 Ich machte es mir zur Aufgabe, für jeden Referendar aus dem Fachseminar in Absprache mit ihm pro Semester mindestens zwei Unterrichtsbesuche mit Zeit für ein anschließendes Auswertungsgespräch zu organisieren und musste mich häufig damit zufrieden geben.

42 Geschickte Referendare machen ihre Schüler – wenn sie denn naiv genug sind – allerdings gerne glauben, nicht sie, die Referendare, sondern die Schüler würden in der anstehenden Hospitationsstunde "inspiziert". Es wirft diese Taktik allerdings die Frage auf, ob sich darin nicht ein Machtmissbrauch verbirgt, weil natürlich (ein wenig) Angst produziert wird.

43 Nach meinen Erfahrungen erzielt das geheimbündische Abrufen von Respekt gegenüber Amtspersonen heute allerdings nur eine Wirkung von der Dauer weniger Minuten.

dungen und unterrichtliche Handlungsfolgen, wie sie, auf den Einzelfall einer Schul(Sport)stunde bezogen, schwerlich besser denkbar erscheinen.

Diese Orientierung an Idealvorstellungen verschafft der Arbeit von Referendaren für "ihre" Schulen einen Innovationseffekt, der häufig verkannt und vor allem zu Zeiten seltener Neueinstellungen von Junglehrern ins Amt unverzichtbar war und immer noch ist.

Es darf allerdings kein Zweifel darüber aufkommen, dass derart hohe Ansprüche an die Gestaltung von Fachunterricht nur im Schonraum von Studium und Referendariat mit großer Selbstverständlichkeit gestellt werden dürfen. Der Schulalltag macht im Sinne einer "Alltagsdidaktik" **Abstriche** nicht nur erkennbar, sondern **notwendig**. Was der normale Arbeitstag Lehrern abverlangt, erweist sich im Regelfall als so vielschichtig, atemraubend und zeitstehlend, dass er auch lernen muss, sich mit Teilerfolgen zufrieden zu geben. Dabei darf er die Orientierung an Wünschenswertem und Optimalem trotzdem nicht aufgeben, um sich selbst wenigstens hin und wieder einmal an einem besonderen Stück Schularbeit begeistern und für die Aufrechterhaltung idealistischer Ansprüche motivieren zu lassen. Es reizt, dafür noch einmal GOETHE zu bemühen: *„Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen" (*Faust II, 5.Akt, Vers 1936f.*).*
Diese Kunst des Strebens *und* Überlebens macht die Profession des Lehrers aus. Sie im Seminar zu vermitteln, bereitet Schwierigkeiten. Empathische Beteuerungen helfen da ebenso wenig weiter wie apologetische Ermunterungen. Ich habe, da ich weder Kontrolleur sein noch mich des Missbrauchs meiner Amtsgewalt bezichtigen lassen wollte, es auch nicht für sinnvoll gehalten, bei Referendaren auch ohne vorherige Anmeldung und Vereinbarung zu hospitieren. Das hätte ihnen aufwendige Vorbereitungsarbeit erspart. Aber unangemeldete Unterrichtsbesuche hätten reflexives Erfahrungslernen am Beispiel des im Alltag "normalen" bzw. machbaren Unterrichts nur unterstützen können, wenn die Überraschung des Besuchs nicht mit großer Wahrscheinlichkeit als Willkür des Ausbilders gegenüber den von ihm abhängenden Auszubildenden verstanden worden wäre.

Folglich habe ich im Laufe der Zeit gelernt, mich auf andere **Angebote** zu beschränken:

i. Alle von mir betreuten Referendare kannten *meinen* Stundenplan; und sie durften jederzeit unangekündigt in meinen Sportstunden hospitieren. Diese Einladung war allerdings mit der Bitte verbunden, so rechtzeitig vor Stundenbeginn zu erscheinen, dass sie von mir in aller Kürze über meine unterrichtlichen Absichten informiert werden konnten. Unangemeldet gingen sie das Risiko ein, wegen kurzfristiger Stundenplanänderungen oder gar –ausfälle vergeblich gekommen zu sein. Sie haben deshalb, wenn sie denn einen Unterrichtsbesuch bei mir mit den eigenen Unterrichtsverpflichtungen in Einklang bringen konnten (was nicht sehr oft geschah), ihr

Kommen i.d.R. am Vorabend telefonisch angekündigt. Aber auch das ermöglichte ihnen die Feststellung, dass selbst ihr Fachseminarleiter im Schulalltag nichts Übermenschliches und Makelloses zu leisten vermochte.

ii. Obwohl es aus organisatorischen Gründen nur selten gelang, erwies sich die Option als ertragreich, in Folge einer Hospitation *zusammen* mit dem hospitierten Referendar die Planung der anstehenden Folgestunde auszuarbeiten, diese Stunde unter Beobachtung durch den Fachseminarleiter ablaufen zu lassen und dann auch gemeinsam auszuwerten. Das verringerte den Vorbereitungsaufwand für den Referendar, machte Unterrichtszusammenhänge ausbildungswirksam transparent und half, das didaktisch-methodische und organisatorische Anspruchsniveau auf schulalltägliches Normalmaß beispielgebend zu reduzieren.

iii. Die Qualität einer Unterrichtsvorbereitung – dies war eine mir als Berufsanfänger implizit vermittelte Seminarweisheit – korrespondiert mit ihrer Länge und kleinschrittigen Ausführlichkeit. Obwohl ich in meiner naiven Begeisterung als junger Fachseminarleiter von der grundlegenden Machbarkeit detaillierter Vorausplanung von Unterricht überzeugt war (s. dazu Kap. 5.1.3), habe ich dank zunehmender Berufserfahrung und mit wachsender Überzeugungskraft jedoch darauf bestanden, dass schriftliche Unterrichtsvorbereitungen (für Hospitationsstunden) den Umfang von drei Din-A4-Seiten nicht überschreiten durften. Da eben diese schriftlichen Vorbereitungen mir meistens erst kurz vor Stundenbeginn überreicht werden konnten, war es ohnehin nicht möglich, umfangreichere Ausarbeitungen mit genügender Sorgfalt und wünschenswertem Respekt zur Kenntnis zu nehmen und für die Auswertung des entsprechenden Unterrichts zu nutzen. Die sich auf wichtige Schaltstellen konzentrierende Unterrichtsvorbereitung half auch, den Raum für flexibles Reagieren im Unterricht nicht durch zu viele Korsettstangen einzuengen. Zudem bedeutete der verordnete Mut zur Kürze für die meisten eine Arbeitsentlastung, auch wenn die Kompression des vermeintlich Wichtigen auf drei Seiten manch einem schwer fiel.

iv. Mit vorausschauendem Blick auf Schulalltägliches habe ich Referendaren vorgeschlagen, mich wenigstens ein Mal sehr kurzfristig zu einem Unterrichtsbesuch einzuladen und mich in die dafür geleistete Stundenplanung nur mit Hilfe eines mit Stichworten gefüllten Spickzettels (einseitig beschriebene Din-A5-Karteikarte) Einblick nehmen zu lassen.

Es soll hier keineswegs behauptet werden, dass (Sport-)Lehrer mit zunehmender Unterrichtserfahrung und Planungsroutine die Neigung pflegen, unvorbereiteten bzw. im Detail ungeplanten Unterricht zu gestalten. Aber bei vollem Stundendeputat schaffen sie es im Regelfall wohl kaum, ihre Planungsgedanken über den Rahmen eines Spickzettels hinaus tagtäglich schriftlich auszuarbeiten. Lehramtskandidaten sollten m.E. Gele-

genheit erhalten, sich auch mit solchen Formen arbeitsökonomischer Beschränkung auf Notwendiges vertraut zu machen.

Die Beschreibung des Weges, auf dem *ich* zu lernen versuchte, mich auf die Besonderheit von **Hospitationsstunden** einzustellen, soll nicht vergessen lassen, dass das relativ festgefügte Inszenierungsritual für Unterrichtsbesuche durch den Fachseminarleiter Gestaltungsmöglichkeiten begrenzt. Das **Ritual** spiegelt sich in dessen durch Tradition und Gewöhnung festgefügtem Ablauf wieder, der sich wie folgt darstellt:

- Zu Beginn des Referendariats macht der Seminarleiter seine Ansprüche transparent. Er spricht mit den Referendaren ab, wie oft mindestens er bei ihnen zu hospitieren für wünschenswert hält, dass die Hospitationsangebote sich möglichst auf Unterricht in allen Schulstufen (Kl.5/6, Kl.7-10, Studienstufe) und auf möglichst breit variierte Unterrichtsthemen (Sportarten, später Bewegungs- und Lernfelder) beziehen sollten. Die Neigung der Referendare, für Hospitationsstunden wiederholt Inhalte zu wählen, die ihren besonderen Vorlieben und Stärken entsprechen, ist verständlicher Weise groß.
- Unter Berücksichtigung dieser Vorgaben und in Kenntnis der persönlichen Stundenpläne unterbreitet der Referendar "seinem" Fachseminarleiter Terminvorschläge für dessen Unterrichtsbesuche. Sie werden mit den Vorschlägen der Referendarskollegen abgestimmt und schließlich dem Seminar in einem Hospitationsplan für jeweils ein Semester im Voraus bekannt gemacht.
- Der Fachseminarleiter erscheint zum vereinbarten Termin in der Schule des Hospitanden, stellt sich bei der Schulleitung vor und trifft sich mit dem Referendar und dessen Mentor im Lehrerzimmer. Dort hofft er noch ein wenig Zeit zu finden, die schriftliche Unterrichtsvorbereitung zu studieren (die heutigen digitalen Möglichkeiten lassen es allerdings immer selbstverständlicher werden, dass Stundenvorbereitungen dem Fachseminarleiter tags zuvor als *e-mails* oder *Fax* zugeschickt werden).
- Pünktlich zum Unterrichtsbeginn – kaum eine Schulstunde beginnt so pünktlich wie Hospitationen - suchen sich Fachseminarleiter und Mentor einen geeigneten Platz in der Sporthalle (Sportplatz, Schwimmhalle), um sich von dort Einblick in den Unterrichtsablauf zu verschaffen und entsprechende Notizen zu machen.
- Eingriffe in den Unterrichtsablauf, gleich welcher Art, gelten als unerwünscht[44]. Auch wenn die Besucher ihre lokale Distanz aufgeben und den unterrichtenden Referendar zu Gesprächskreisen, zu Arbeitsgruppen oder unterschiedlichen Lernstationen begleiten, empfinden Referendare dies nicht selten als beklemmend.

44 Von außen eingegriffen wird i.d.R. nur, wenn Referendare Gefährdungen "ihrer" Schüler nicht registrieren und dies unverantwortliche Folgen heraufzubeschwören droht.

- Nach Ablauf der Hospitationsstunde trifft man sich zur gemeinsamen Auswertung und kritischen Würdigung der geleisteten Arbeit. Bisweilen steht dafür allerdings wegen der räumlichen Auslastung einer Schule ein abgeschlossener, ruhiger Ort nicht zur Verfügung. Dann muss man sich mit einem Platz im betriebslärmigen Lehrerzimmer oder z.B. mit dem Lehrer-Umkleideraum in der Sporthalle begnügen.
- Den Einstieg in das Hospitationsgespräch suchen Mentor und Seminarleiter zumeist in der freundlichen Aufforderung an den Referendaren, sich selbst über seinen Unterricht, über Zufriedenstellendes, Auffälliges, vielleicht auch Bedenkliches zu äußern. Dies führt seitens des Referendars, wenn er denn nicht gerade vor Selbstvertrauen strotzt, häufig zu überwiegend kritischen Kommentaren. Dem begegnen die Ausbilder zumeist mit ermunterndem Respekt vor der geleisteten Arbeit und der Heraushebung dessen, was nach ihrem Eindruck uneingeschränkt Lob verdient. Und natürlich gibt es viele, ja, sehr viele Hospitationsstunden, die wenig Anlass bieten zu notwendiger konstruktiver Kritik, weil einfach “gute“ oder sogar “sehr gute“ Arbeit geleistet wurde.

  Wenn aber Ausbildungshilfen angebracht erscheinen, folgt der zu Beginn des Hospitationsgesprächs sehr allgemein formulierten Belobigung i.d.R. ein kritisches „Aber“. Die konziliante und scheinbar nebensächliche Einschränkung macht dann mit zunehmender Gewichtigkeit Bedenkenswertes, Fragliches, vielleicht sogar Unverträgliches und Verbesserungswürdiges an vielen Details des beobachteten Unterrichtsgeschehens fest. Entwickelt sich daraus ein sachlicher Disput, trägt er Früchte. Oberflächliche Beschönigungen oder Rechtfertigungen und vor allem trotziger Widerspruch, wie auch immer er seitens des Hospitanden psychologisch begründet sein mag, führen hingegen selten zu Abmilderungen oder Zugeständnissen. Sie neigen eher rhetorische und argumentative Schärfe zu bewirken, die einer ausbildungsförderlichen Atmosphäre abträglich ist. Das mindert nicht selten die Transparenz von Unterrichtszusammenhängen und die Wirksamkeit konstruktiver Verbesserungsvorschläge für fortgesetzte Unterrichtsversuche. Es lässt auch leicht in Vergessenheit geraten, dass Fortschritte im Ausbildungsgang und Zielsetzungen für das fortzusetzende Lehrertraining konstruktiv zu belegen sind.

Das Inszenierungsritual Hospitationsstunde und deren Auswertung erweisen sich also bisweilen als konfliktträchtig. Das erklärt, warum Unterrichtsbesuche von den Referendaren i.d.R. mit großer Anspannung erwartet, erlebt und ausgewertet werden. Als Grund dafür lässt sich einmal mehr herausstellen, dass der hospitierende Seminarleiter glaubt und sich mitunter auch bewusst vornimmt, als Ausbilder zu kommen, *realiter* aber als Prüfer empfangen wird. Deshalb sollte es nicht überraschen, dass der **Ertrag kooperativer Hospitationsauswertungen** zum Wohle einer voranschreitenden Professionalisierung des Referendars im Hinblick auf seine Fähigkeit, Unterricht erfolgreich zu gestalten, nicht nur abhängig ist von dem psychologischen Geschick, der Empathie, Sachkompetenz, Überzeugungskraft und

Begeisterungsfähigkeit von Ausbildern. Individuelle Lernfortschritte hängen auch in erheblichen Maße ab von der beruflichen Souveränität des Referendars als Auszubildendem. Trifft beides aufeinander, erweist sich Ausbildungsarbeit als einfach und läuft, zwar nicht immer spannungsfrei, so doch im Wesentlichen ohne atmosphärische Störungen ab. Die Bereitschaft, aus nicht vermeidbaren Fehlern zu lernen und daraus gewonnene Einsichten für das berufliche Vorankommen zu nutzen, wächst erfahrungsgemäß mit jedem erreichten Ausbildungsfortschritt. Bleiben im Einzelfall aber wichtige Lernerfolge im Laufe des Referendariats aus oder fehlen Frustrationstoleranz bzw. die Bereitschaft, Lernhilfen und konstruktive Kritik anzunehmen, ergeben sich in Hospitationsgesprächen nicht selten Kommunikationsstörungen. Sie werden geradezu klassisch bei SCHULZvonTHUN (1981) beschrieben und erklärt. Auf Seiten des Referendars führen Enttäuschung oder Verärgerung dann zu penetranter Uneinsichtigkeit. Sein Mentor ersetzt sachliche Argumentation nicht selten durch Empathie, wenn nicht sogar durch väterliche Fürsorge oder Beschwerde über Seminarleiter-"typische" Überheblichkeit. Der Seminarleiter hingegen hadert mit Verärgerung über Verärgerung und versteckt sich gern hinter einer bewusst hervorgekehrten Sachlichkeit, die man ihm allerdings mehr oder weniger offen als arrogante Amtsautorität anzukreiden neigt.

Zugegeben, auch diese Beschreibung eines eskalierenden Konflikts bezieht sich in ihrer Pointierung auf wenige Ausnahmefälle. Aber es gibt sie, und sie sind strukturell angelegt. Folglich gibt es Hospitationen, in deren Folge Tränen fließen. Und es darf kein Zweifel darüber aufkommen, dass, wenn bei erwachsenen-pädagogischer Arbeit Tränen der Verärgerung fließen, Fehler gemacht wurden. Im Kern lassen auch sie sich zurückführen auf den Umgang mit dem systembedingten Machtgefälle zwischen zensurengebenden Ausbildern und zensurenabhängigen Auszubildenden, die um ihre Berufschancen bangen. Die markierten Bedenklichkeiten können im Einzelfall möglicher Weise auch als Indiz dafür herhalten, dass es einem Seminarleiter an wünschenswerter Professionalität mangelte. Vielleicht aber fehlte dem betroffenen Referendar nur die Einsicht, dass sein Weg in die Profession wie jedes Training, jede Lehre, jeder Berufseinstieg nicht ausschließlich mit Lust und Freude begangen werden kann, sondern auch mit harter Arbeit zu tun hat. Ausbildung im menschlichen Einzelfall kann eben nicht linear konsequent erfolgreich sein, d.h. ist nicht ohne den einen oder anderen Misserfolg planbar und zu realisieren. Lern- und Anstrengungsbereitschaft sowie Geduld und Frustrationstoleranz sind auf Seiten der Referendare also unverzichtbar. Gleichermaßen unverzichtbar sind auf Seiten der Seminarleiter Kompetenzen, von denen Auszubildende erwarten dürfen, dass sie in erwachsenen-pädagogischer Verantwortung und in sozial verträglichen Formen der Sachorientierung, Interaktion und Dienstverpflichtung zum Ausdruck kommen.

Ich kann das Ursachen- und Bedingungsgeflecht des Inszenierungsrituals Hospitation(sstunde) heute aus der Distanz klarer beschreiben und rezensieren als während der Befangenheit im Amt. Meine berufsbegleitenden **Versuche**, die **Konflikt-**

und Störanfälligkeit von Unterricht unter Anleitung in seiner komplexen Struktur von ersten Planungsentscheidungen bis hin zu auswertenden Hospitationsgesprächen zum Wohle größerer Effizienz **ab**zu**mildern**, haben jedenfalls nur zu Teilerfolgen geführt:

i. Den **ersten Unterrichtsbesuch** im ersten Semester habe ich von Verkrampfung, Aufregung oder falschem Ehrgeiz dadurch möglichst frei zu halten versucht, dass für die schriftliche Vorbereitung keinerlei Vorgaben gemacht wurden. Nach ehrlichem Bekunden – Zweifel auf Seiten der Referendare machten Überzeugungsarbeit notwendig – sollte es mir um ein erstes Kennenlernen bei der Arbeit gehen. Ich meldete aber auch Interesse an der grundlegenden Vergewisserung an, dass der besuchte Lehramtskandidat in seiner Berufswahl grundsätzlich bestärkt werden konnte[45]. Natürlich konnte es auf Wunsch auch um eine erste konkrete Zielsetzung der Ausbildungsarbeit gehen. In jedem Fall pflegte ich ehrlich zu versprechen, kein ausführliches Unterrichtsprotokoll anzufertigen und zu meinen Personalakten zu nehmen, was später auf meinen Abschlussbericht negativen Einfluss hätte nehmen können. Die Skepsis der Referendare hat dies Versprechen nie vollständig ausräumen können.

ii. Ich habe mich nach reiflicher Überlegung schon im Laufe der Betreuung meines ersten Fachseminars dazu entschlossen, für meine **Unterrichtsprotokolle** ein **Formblatt** zu entwerfen und zu benutzen (s. Anlage 8.2a [46]). Dieses Formblatt gab Gelegenheit, Stichworte über die schriftliche Unterrichtsvorbereitung und über den zeitlichen Ablauf der Hospitationsstunde zu notieren. Es half darüber hinaus, Beobachtungen bezüglich der “Organisation und Intensität“ des Unterrichts, über das “Lehrerverhalten“, den “Lernerfolg“ der Schüler und über das “Schülerverhalten“ zu ordnen und gab Raum für “zu-

---

45 Zunehmende Erfahrung ließ ein untrügliches Gefühl über eine grundlegende Berufseignung auch beim ersten Hinschauen entstehen. In zwei bis drei Fällen hätte ich zum Wohle des betroffenen Referendars und der später zu unterrichtenden Schüler deshalb gern von einer Fortsetzung der Lehrerausbildung abgeraten. Es musste bei ganz vorsichtigen diplomatischen Andeutungen bleiben, die nur bei der entsprechenden Empfangsbereitschaft für solche Signale zum Ausstieg aus dem Lehrberuf geführt hätten. Deutliches Anraten – zu spät auf dem Lebensweg, zu früh im Referendariat – wäre nach meinem Empfinden als Voreingenommenheit und/oder Missbrauch der Amtsgewalt verstanden worden. Stillschweigend verschworen sich Ausbilder und Auszubildende dann ersatzweise auf trotzige Absichtsbekenntnisse („Auch diesen Referendar werden wir schon durchboxen…“ / „Dem (Seminarleiter) werde ich es zeigen !“) und auf die Irrationalität gemeinsamen Hoffens („Na, vielleicht gelingt es ja doch …“).

46 In Folge der Abkehr vom sportarten- und fertigkeitsorientierten hin zum handlungsorientierten Sportunterricht (s.S. 24f.) und in Ausrichtung auf Qualitätsstandards für “gutes“ Unterrichten im Lernbereich “Bewegung, Spiel und Sport“ (s.Kap. 3.2) habe ich dieses Formular Mitte der 90er Jahre grundlegend überarbeitet (s. Anlage 8.2 b)

sammenfassende Bemerkungen“ über grundlegend Positives (“+“) sowie über auffällige Defizite bzw. Verbesserungsmöglichkeiten (“-“).
Die **Nachteile** dieses Protokolls lagen in der formalisierten Lenkung der Beobachtung. Ich versuchte diesem Nachteil dadurch zu begegnen, dass ich der entsprechenden Gefahr bewusst zu bleiben mich bemühte. Sie wurde nach meinen Erfahrungen allerdings aufgewogen durch mehrere **Vorteile**: Das Formblatt sorgte über die einzelne Hospitationsstunde hinaus für eine vergleichbare Struktur des Protokolls. Das machte es möglich, das Protokoll nach Abschluss des Hospitationsgesprächs, in dessen Verlauf es durch das eine oder andere Stichwort ergänzt und präzisiert wurde, dem hospitierten Referendar - auf Wunsch auch seinem Mentor – als Kopie zur Verfügung zu stellen. Diese Offenlegung meiner Aufzeichnungen hat geholfen, ihnen ein wenig den Nimbus der prüfermächtigen Geheimnistuerei zu nehmen. Sie ließ Nachfragen zu, für die sich die Hospitanden erst geraume Zeit nach dem Hospitationstermin aus einer die Sache klärenden Distanz Antworten wünschten.
Das ausgehändigte Protokoll half den Referendaren auch, sich Klarheit über ihren Ausbildungsstand zu verschaffen. Die zusammenfassende Auswertung der Notizen des Seminarleiters ließ eine offizielle (und später auch einklagbare) Versicherung über Gelerntes und Gekonntes (“+“) wie über Noch-zu-Lernendes (“-“) zu. Das konnte als Signal verstanden werden für das, was “abgehakt“ und das, was als nächstes Arbeitsziel in Angriff und auf das bei Folgehospitationen Bezug genommen werden konnte.
Schließlich provozierte das formalisierte Unterrichtsprotokoll[47] die Suche nach objektivierten Gütemaßstäben, nach Kriterien für das, was man “gutes“ Unterrichten zu nennen pflegte. Ohne dass ich mir dessen im erziehungswissenschaftlichen Sinne bewusst war, hatte ich mich also auf die Suche nach Qualitätsstandards gemacht, die heute in Folge einer reformerischen *output*-Orientierung im Bildungswesen (s.Kap.2.3) zu den wesentlichen Selbstverständlichkeiten zu gehören scheinen.

iii. Das Formblatt – so wurde mir das im Laufe seiner routinisierten Nutzung deutlich – initiiert den Versuch, einen möglichst umfassenden subjektiven **Gesamteindruck von einer Unterrichtsstunde** zu **objektivieren**. Dies wiederum führte während der ersten Berufsjahre in dem einer Hospitation folgenden Auswertungsgespräch immer wieder zu Bemühungen der Ausbilder, die beobachtete Stunde möglichst umfassend und detailliert in seiner vermeintlichen Gesamtheit kritisch zu beleuchten. Der damit verbundene **Kom-**

47 Aus heutiger Distanz sind mir substantielle Mängel des Formblattes (Zuordnungsprobleme, Zweifel an Vollständigkeit, Überschneidungen, Begriffswahl u.a.m.) durchaus bewusst. Dieses Bewusstsein ist allerdings Folge meiner eigenen Professionalisierung. Die Allmählichkeit ihres Wachsens kennzeichnet zum wiederholten Male die unzureichende Berufsvorbereitung zum Zeitpunkt der Berufung in das Amt.

plexitätsanspruch[48] überforderte allerdings häufig die Aufnahme- und Verarbeitungskapazitäten des hospitierten Referendars. Es dauerte, bis mir die Zweifelhaftigkeit dieses Anspruchs bewusst wurde.

Ich lernte, die von mir in Hospitationsgesprächen gemachten Notizen hierarchisch zu ordnen, Schwerpunkte zu setzen und manch eine der zahlreich notierten Detailbeobachtungen zu übergehen. Ihre relative Unwichtigkeit konnte sich ja erst in der Gesamtschau als solche erweisen. Anstatt also die sich aus meinen Aufzeichnungen ableitenden Möglichkeiten thematischer Akzentsetzungen vollständig zu nutzen, gewöhnte ich es mir an, mich der Aufnahmebereitschaft („*Können Sie noch ?*“) und des besonderen Interesses des Referendars („*Möchten Sie noch über etwas Ihnen Wichtiges diskutieren?*“) zu vergewissern. Konsequenter Weise wurde das Hospitationsgespräch im Bedarfsfall dann einfach abgebrochen. Das schloss die Option keinesfalls aus, es zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzugreifen.

Im Rückblick lässt sich dieses Vorgehen als der erwachsenen-pädagogisch notwendige, aber unabgeschlossene Versuch werten, aus dem Auswertungsgespräch in der Folge einer Hospitationsstunde ein veritables Interaktionsgeschehen, aus der Belehrung einen um Einsichten ringenden Disput zu machen. Dabei half die Offenlegung meines Unterrichtsprotokolls, das die Transparenz amtlicher Normenorientierung und eine **argumentative Validierung von Unterricht** möglich machte. Damit verband sich einerseits ein größeres Maß von Eigenverantwortung für den Referendar, andererseits ein gewisser “Macht“-Verlust für den Fachseminarleiter. Einer verstärkten lernpsychologisch begründeten Subjektorientierung – die Arbeit von HOLZKAMP (1993) kannte ich bis *dato* nicht – versuchte ich in diesem Kontext später dadurch gerecht zu werden, dass ich den Hospitanden den Rat erteilte, mir als dem Beobachter ihres Unterrichts Beobachtungsschwerpunkte nach eigener Wahl vorzugeben („*Achten Sie bitte besonders auf …*“ Das konnte sich auf Fachinhalte, das methodische Vorgehen, die Auswahl von Organisationsformen und Hilfsmitteln oder auch auf pädagogische Aspekte des Lehrgeschicks beziehen und eingrenzen[49]). Dieses Vorgehen schloss die Problematisierung besonderer positiver oder negativer Auffälligkeiten des Unterrichtsprozesses außerhalb des Beobachtungsauftrags im auswertenden Gespräch nicht grundsätzlich aus. Auch gab es immer eine Chance für den Referendar, zusätzlichen Gesprächsbedarf anzumelden bzw. als Option angeboten zu bekommen („*Können wir/Wollen Sie noch ein wenig über … diskutieren ?*“).

---

48 Bei BERG (1976, 301) heißt es dazu: „Außer diesen Schwierigkeiten beim Wahrnehmen, Verstehen und Orientieren steht der systematischen Durchmusterung der … Unterrichtsstunden auch entgegen, dass alle Einzelheiten durch die unterschiedlichen zentralen Unterrichtsprobleme und die unterschiedliche Persönlichkeitsprägung (des Unterrichtenden und der Unterrichtsbeobachter, d.Verf.) gestalthaft gebunden sind.“

49 HOFER (1986, 260ff.) macht für Handlungsentwürfe von Lehrern einen vergleichbaren Strukturierungsvorschlag. Das wiederum entspricht der Empfehlung von BERG, für das Hospitieren einzelne Beobachtungsfelder für Unterrichtsprotokolle auszudifferenzieren (BERG 1976, S. 117).

iv. Es hat mich Zeit gekostet zu verstehen, warum es so schwierig ist, ein für mehrere Personen gleichermaßen objektiviertes Bild von einer Unterrichtsstunde in gemeinsamer Retroperspektive herzustellen (s. Anm. Nr.46). Ein Lehramtskandidat entwickelt in nur bruchstückhaft offen liegender Kenntnis eigener Unterrichtsplanung und Handlungsabsichten, unter Beobachtungsdruck, hohen Erfolgserwartungen und aus notwendiger Weise eingeschränktem Überblick über das unterrichtliche Gesamtgeschehen für sich selbst natürlich eine ganz andere Sichtweise auf seinen Unterricht als seine Schüler und die ihn beobachtenden Ausbilder. Seine Innensicht aus unvermeidlicher Selbstbezüglichkeit (SCHERLER 1996) und interaktionistischer Gebundenheit produziert in der Rückschau – zumindest im Detail – mit größter Wahrscheinlichkeit einen anderen Eindruck von seiner Arbeit als die aus größerer Distanz mögliche Außensicht der Beobachter. Auch in konstruktivistischer Auslegung erscheint es eher unwahrscheinlich, dass die Erarbeitung eines identischen Erinnerungsbildes im Kollektiv überhaupt möglich ist. Dabei muss die Möglichkeit bewusster Verzerrungen aus taktischen Gründen[50] noch nicht einmal in Betracht gezogen werden.

Bevor man also – so meine im Beruf zunehmende Einsicht – über eine Unterrichtsstunde reden kann, gilt es sicherzustellen, dass alle Gesprächsteilnehmer vergleichbare Erinnerungen an Struktur, Verlauf, Besonderheiten und Ergebnis der abgelaufenen Stunde bzw. ihre argumentativ und kommunikativ zu evaluierenden Ausschnitte aufrufen können. Demzufolge muss in der Gesprächsrunde Zeit aufgebracht werden, die erlebte Unterrichtsstunde im grundlegenden Konsens zu rekonstruieren. Ohne diese Absicherung kann kein Versuch gelingen, über Kausalzusammenhänge ausbildungswirksam zu spekulieren, die dem intentionalen Lehrerhandeln angestrebte und wünschenswerte Wirkungen zuschreiben.

Da für die Gesprächsrunde in Folge einer Hospitation im Regelfall nur der Zeitrahmen einer Schulstunde zur Verfügung steht und die Gesprächsteilnehmer evaluativ zu handeln bestrebt sind, wird diese Zeit für die Rekonstruktion einer Hospitationsstunde leider nicht immer in hinreichendem Maße aufgebracht. Das schmälert ihren Ausbildungsertrag.

Erst gegen Ende meiner Tätigkeit als Fachseminarleiter habe ich manch eine Kontroverse, Unzufriedenheit, Verärgerung oder Verständnisschwierigkeit auf dieses Phänomen zurückführen können. Ich machte es mir deshalb zur Angewohnheit, Hospitanden zu Beginn eines Beratungsgesprächs nach einer Hospitationsstunde nachdrücklich und mit entsprechender Begründung zu

---

50 Taktische Verhaltensweisen von Lehramtskandidaten bei Hospitationen, wie sie z.B. GRUSCHKA (2002) skizziert, begründen sich durch die Unterstellung, man sei als Referendar nicht den Schülern, der Sache und sich selbst verpflichtet, sondern der Aufgabe, dem Seminarleiter mit seinen ganz persönlichen Vorstellungen und Ansprüchen zu gefallen. Ich habe mich bemüht, diesem Unsinn dadurch zu begegnen, dass mit Referendaren, wenn sie sich denn auffällig taktisch verhielten, offen über die Problematik diskutiert wurde.

bitten, mit einer kurzen, aber trotzdem den Gesamtverlauf umfassenden Beschreibung ihrer Sportstunde zu beginnen. Ich riet ihnen auch, diese Beschreibung zunächst ausdrücklich nicht mit wertenden Kommentaren zu versehen.
Dieses Prozedere ließ sich einerseits als Aufforderung an Mentoren und Seminarleiter verstehen, sich zunächst auf die Perspektive des Referendars einzulassen, um grundlegende Verständigungsschwierigkeiten gar nicht erst entstehen zu lassen. Es gab aber natürlich auch Gelegenheit zu Widersprüchen, die allerdings nicht als Tadel, sondern als Trainingsaufgabe vermittelt werden sollte, das eigene Beobachtungs- und Wahrnehmungsspektrum zu vergrößern (s. Kap. 5.4.2 und 5.5.1).

v. Die Auswahl und Ordnung der Vielzahl protokollierter Unterrichtsbeobachtungen wurde mit zunehmender Berufserfahrung also als Aufgabe verstanden, aktuell Wichtiges von Unwichtigem zu trennen. Es hatte dies auch zu geschehen im Sinne eines ausbildungsförderlichen Umganges mit einer der klassischen Antinomien pädagogischer Arbeit: bei der Rekonstruktion des Besonderen bzw. Einmaligen eines konkreten Unterrichtsgeschehens muss es nämlich in der Lehrerausbildung – hier bei der Evaluation von Hospitationsstunden – auch um das Aufspüren von Allgemeinem gehen, von Regelhaftem und Beispielgebendem für die handwerkliche Kunst des Unterrichtens. Das damit verbundene, nach HELSPER (1996, S.532) gar „unaufhebbare »Technologiedefizit«“ (LUHMANN & SCHORR 1982) – hier auf erwachsenen-pädagogisches Seminarleiterhandeln bezogen – muss deshalb abgebaut werden durch Schulung der Fähigkeit, aus der Einmaligkeit einer unterrichtlichen Begebenheit etwas Allgemeines, im flüchtigen Ereignis im Sinne der Kasuistik einen *Fall* zu konstruieren (SCHERLER 2004). Dafür sei in aller Kürze, einem *Portrait* vergleichbar, ein veranschaulichendes Beispiel beschrieben:

> Ein Referendar bat mich als seinen Fachseminarleiter, während einer Hospitationsstunde besonderes Augenmerk auf seine Bemühungen zu legen, auf einen arbeitsfreundlichen Ordnungsrahmen in seinem Unterricht zu achten. Vor allem wollte er versuchen, erfolgreicher als zuvor die Aufmerksamkeit und Zuhörbereitschaft “seiner“ Schüler bei Unterrichtsgesprächen einzuklagen. Da fiel es schwer, Regelhaftes aus der kurzfristigen Unterrichtsstörung durch einen Schüler abzuleiten, der – wie Referendar und Mentor herausfanden – in seinem Aufmerksamkeitsverhalten sich dadurch behindert fühlte und deshalb störte, weil seine Freundin ihm tags zuvor ihre Zuneigung entzogen hatte.
> Andererseits entstanden Möglichkeiten, allgemeine Handlungsregeln für das “Herstellen“ von Aufmerksamkeit einsichtig zu machen durch die Analyse des Lehrerverhaltens während mehrerer Unterrichtsgespräche. In diesen Unterrichtsgesprächen wurde die gegenseitige, von Aufmerksamkeit und Zuhörbereitschaft abhängige Verständigung dadurch erschwert, dass einzelne Schüler immer wieder gegen eine

– so bekundete der Referendar nachträglich – etablierte Verabredung verstießen. Sie hieß: *Es redet nur einer zur Zeit !* Die Aufkündigung dieser Vereinbarung wurde von dem hospitierten Referendar unbewusst noch dadurch verstärkt, dass er dann selbst dagegen verstieß. Im vermeintlichen Vorrecht, an der Reihe zu sein, redete er nämlich selbst weiter und artikulierte sich mit zunehmender Lautstärke, um sich gegen den allmählich anwachsenden Lärmpegel mit seinen "Botschaften" Gehör zu verschaffen.

Ich bemühte mich, dem Referendar die Wirkung seines eigenen Verhaltens verständlich zu machen und riet ihm, die Einhaltung der Vereinbarung *Es redet nur einer zur Zeit* freundlich, aber konsequent durch die Wahl einer der folgenden (und hier längst nicht vollständig aufzuzählenden) Handlungsoptionen sicherzustellen.

Sobald einzelne oder mehrere Schüler während eines Unterrichtsgesprächs anfangen, "auf Nebengleisen" zu kommunizieren, "dazwischen zu reden" oder durch andere Aktionen das Zuhören erschweren, kann man, so riet ich dem Referendar, allgemeine Aufmerksamkeit wieder herstellen dadurch, dass man:

- freundlich, aber bestimmt (vielleicht auch noch einmal begründet) um Aufmerksamkeit bittet
- den eigenen Redefluss sofort unterbricht
- die Stimme hebt oder senkt und Blickkontakt zum Störenfried aufnimmt
- den Namen des Störenfrieds fragend, ermahnend, rügend oder in anderer, Unzufriedenheit ausdrückender Form aufruft
- durch theatralische Gesten das Fehlverhalten markiert
- den Störenfried bittet zu wiederholen, was gerade "Wichtiges" gesagt wurde
- Ärger (als Ich-Botschaft) über die Störung zum Ausdruck bringt.

Jede Option für sich – dies mein Erklärungsversuch für den Referendar – wird gewählt in der Erwartung, dass ein Störenfried sein Fehlverhalten abstellt. Keine dieser Optionen kann dies jedoch garantieren. So gilt es, eine persönliche Auswahl zu treffen, vielleicht auch einige Optionen zu kombinieren oder aneinander zu reihen. Und all dies gilt es, auszuprobieren und zu üben.

Der Referendar reagierte auf meine Beratung mit artigem Nicken. Er machte aber anfangs mit kurzen Einwendungen (*„Aber Franz hat doch..."*) deutlich, dass er insgeheim wohl eher eine von Empathie getragene Verurteilung des Fehlverhaltens von Schülern als einen Vorschlag zur Veränderung des Lehrerhandelns erwartet hatte. Vielleicht verband er damit auch das Gefühl einer an ihn gerichteten Schuldzuweisung. Mein freundlicher Hinweis darauf, dass er selbst um Beratung gebeten hatte, half aber, die sich ankündigende Verstimmung positiv zu wenden.

Ein konkretes Unterrichtsgeschehen muss durch Ausbildungsbemühungen also als ein ***Fall von*** "**etwas**" - im geschilderten Beispiel war dieses "Etwas" eine besondere Form von Unterrichtsstörung – begriffen werden: er wird ausbildungswirksam, wenn die Suche nach den für seine Lösung geeigneten Mitteln den *Fall von "etwas"* zu einem ***Fall für*** **einen Auszubildenden** macht, durch den veranlasst er sich sein

berufliches Handeln und (Noch-nicht-)Können ins Bewusstsein ruft und gegebenenfalls daran arbeitet. Dies anregen zu können, kennzeichnet das Geschick des Ausbilders, aus dem besonderen Unterrichtsereignis etwas Allgemeines und Regelhaftes für die Kunst des Unterrichtens abzuleiten und dem Auszubildenden verständlich zu machen.

Die Bühne für die Inszenierung des Nachweises dafür, dass ein Lehramtskandidat die Kunst des Unterrichtens gelernt hat, ist dann die *Examenslehrprobe.*

2.1.3. Lehrprobe

Das zweite Staatsexamen sieht im Bundesland Hamburg für den Kandidaten für das höhere Lehramt in jedem seiner beiden Schulfächer eine Lehrprobe vor. Eine dieser Lehrproben muss in der Studienstufe, die zweite entweder in der Beobachtungsstufe (Kl.5/6) oder der Sekundarstufe I stattfinden. Der zuständige Fachseminarleiter hat laut Prüfungsordnung das Recht, den Themenbereich für die Lehrprobe in Absprache mit dem Mentor des Prüfungskandidaten vorzugeben. Er nutzt dieses Recht gewohnheitsmäßig aber nur nach Rücksprache mit ihm oder gesteht ihm sogar die Möglichkeit eines eigenen Themenvorschlags zu.

Terminlich werden Examenslehrproben vom Hauptseminarleiter mit dem zu prüfenden Referendar, den Ausbildungsschulen und dem Prüfungskollegium abgestimmt und festgelegt. Den Vorsitz der **Prüfungskommission** bei Lehrproben übernimmt ein Vertreter der Bildungsbehörde, in der Regel ein Schulrat. Ansonsten besteht sie aus dem Mentor des Referendars, dem Leiter seiner Schule, dem Fach- und dem Hauptseminarleiter. Auch dieser kann im Auftrag der Behörde, dann eben in Doppelfunktion als Behördenvertreter und als Hauptseminarleiter, den Vorsitz der Prüfungskommission übernehmen. Bei der Notenfestlegung nach einfacher Mehrheit der Kommissionsmitglieder hat er dann zwar nur eine Stimme, aber Entscheidungsrecht bei Stimmengleichheit.

Zur Lehrprobenstunde und zum anschließenden Notenfindungsprozess sind Referendarskollegen nach vorheriger Anmeldung beim Prüfungsvorsitzenden zugelassen. Rede- und Abstimmungsrechte haben sie nicht.
Der Prüfungskandidat ist gehalten, seine **Lehrprobe schriftlich vor**zu**bereiten**. Diese Vorbereitung muss er den einzelnen Mitgliedern der Prüfungskommission spätestens einen Tag vor der Lehrprobe zukommen lassen. Das war zu Zeiten von Schreibmaschinen bisweilen mühsam, regelt sich heute dank digitaler Versendungsmöglichkeiten aber relativ einfach.

Eine Lehrprobe ist festgelegt auf den Zeitrahmen einer normalen Schulstunde, i.e. zumeist 45 Minuten. Doppelstunden sind unzulässig. Die Lehrprobe beginnt mit dem Stundenläuten bzw. mit dem Erscheinen der vollständigen Prüfungskommission. Ihr Verlauf wird von einem Mitglied der Prüfungskommission protokolliert.

Unmittelbar nach Abschluss einer Examenslehrprobe setzt sich die Prüfungskommission mit dem Kandidaten zum **Notenfindungsprozess** zusammen, zumeist im Zimmer des gastgebenden Schulleiters. Dafür ist eine über kleines Gebäck und Kaffee hinausreichende Bewirtung der Kommission gemäß Behördenanweisung inzwischen ausdrücklich untersagt.

Das Notenfindungsverfahren beginnt mit einer **Stellungsnahme des Prüfungskandidaten**, von dem nun erwartet wird, dass er seine Leistung selbst einschätzen kann. Er bekommt damit auch die Gelegenheit, eventuelle Abweichungen von seinem Unterrichtsplan zu begründen und das Zustandekommen unliebsamer Geschehnisse bzw. Schülerreaktionen zu kommentieren. Die selbstkritische Einschätzung solcher Begebenheiten kann ihm bei der späteren Benotung seiner Lehrprobe durchaus zum Vorteil geraten; denn die Note “sehr gut“ setzt keinesfalls fleckenlose Vollkommenheit einer (Sport-)Stunde voraus – wenn denn so etwas durch Unterrichten überhaupt herstellbar ist.
Im Anschluss daran legen die **Mitglieder der Prüfungskommission** in festgelegter Reihenfolge (Mentor, Fachseminar-, Schul-, Hauptseminarleiter, Prüfungsvorsitzender) ihre wertende **Einschätzung der Lehrprobe** dar. Sie folgen dabei eigenen Ansprüchen und Erfahrungswerten. Objektivierte Gütekriterien in gewichteter Abstimmung zueinander gibt es nicht. Vor allem die Gewichtung grundlegenden pädagogischen Geschicks gegenüber demonstrierter Sachkompetenz und handwerklichem Geschick zur Unterrichtsgestaltung bleibt subjektiven Entscheidungen überlassen.
Die Mitglieder der Prüfungskommission sind, solange der Prüfungskandidat an der Aussprache teilnimmt, bei ihrer Einschätzung seiner Leistung gehalten, die für Zeugnisnoten gebräuchlichen Adjektive (“sehr gut“, “gut“ etc.) zu vermeiden. Trotzdem wird erwartet, dass der Kandidat die Gesprächsrunde mit einer klaren Einschätzung seiner Lehrprobe durch das Prüfungskollegium verlässt. Wird der Kandidat von einer Note für seine Lehrprobe ehrlich überrascht – auch das kommt vor -, hat die Kommission einen Fehler gemacht, der i.d.R. allerdings folgenlos bleibt.

Es gehört zu den Ablaufregularien, die sich durch Gewohnheit eingeschliffen haben, aber nicht durch die Prüfungsordnung festgelegt sind, dass der Fachseminarleiter, nachdem der Prüfungskandidat mit evtl. Zuhörern den Raum verlassen hat, als Experte seines Faches das Recht eines ersten **Notenvorschlag**s erhält. Das soll eine deutliche Gewichtung fachunterrichtlichen Könnens gegenüber allgemeinpädagogischem Unterrichtsgeschick sicherstellen. Den letzten Notenvorschlag macht der Prüfungsvorsitzende. Unterscheiden sich die Notenvorschläge der Kommissionsmitglieder, werden Argumente und Begründungen ausgetauscht und gewichtet. Dabei sollen Aspekte der Beurteilung, die während der Aussprache der Kommission in Anwesenheit des Prüfungskandidaten nicht zur Sprache kamen, ausdrücklich unberücksichtigt bleiben.
Der Prüfungsvorsitzende beendet den Notenfindungsprozess schließlich nach Maßgabe der Vernunft. Hat sich die Kommission nicht auf eine **Note** einigen kön-

nen, wird sie **durch Abstimmung festgesetzt** (s.o.). Der Vorsitzende teilt dem Prüfungskandidaten dann die Note für seine Examenslehrprobe mit und entlässt ihn damit aus diesem Teil des 2. Staatsexamens.

Die hier noch nicht einmal in allen Details vollständig wiedergegebene Inszenierung von Examenslehrproben hat sich als notwendig erwiesen, weil der Prüfungskandidat Einspruch gegen die ihm erteilte Note für seine Lehrprobe (und andere Teile des Examens) einlegen kann. Der Einspruch ist schriftlich zu begründen. Notfalls entscheidet das Verwaltungsgericht über diesen Einspruch, dem allerdings nur nachgegeben wird, wenn der Prüfungskommission Verfahrensfehler nachzuweisen sind. Das macht die genaue Reglementierung erklärlich. Sie führt, vor allem wenn es dem Vorsitzenden der Prüfung an menschlicher Souveränität fehlt, bisweilen zu Förmlichkeiten, die einfühlsames Handeln und (Re-)Agieren der Kommissionsmitglieder, empathisches Verständnis für die Situation eines aufgeregten Prüfungskandidaten und Bemühungen um eine leistungsfördernde ebenso wie ermutigende Atmosphäre dieser und anderer Teilprüfungen erschweren.

Diese übertrieben anmutende Reglementierung von Lehrproben, die dem Kandidaten im Vorhinein ja bekannt gemacht werden muss, damit er notfalls seine damit verbundenen Rechte einklagen kann, lassen Lehrprobenstunden als Schulveranstaltung ein gehöriges Maß von Abnormität gewinnen. Das befördert Prüfungsängste der Kandidaten. Auch scheinen Lehrproben bisweilen geeignet, die schon den Hospitationsstunden zugeschriebenen Besonderheiten im Vergleich zu alltäglicher Schularbeit zu karikieren: Die Intensität der Planung, der Umfang der schriftlichen Vorbereitung, die darin erkennbaren Bemühungen um eine scheinbar logische Kleinschrittigkeit des geplanten methodischen Vorgehens, die feiertagsdidaktische Themenwahl, das Einschwören der unterrichteten Lerngruppe auf Wohlverhalten und emsig demonstrierte Lernwilligkeit und schließlich der qualitative Anspruch an dieses einmalige Machwerk Sportstunde lassen den Abstand zum Schulalltag so groß werden, dass an der Sinnfälligkeit der Form dieses Prüfungsteils grundsätzlich gezweifelt werden muss. Ein positiver Aspekt für die Lehramtskandidaten ergibt sich allein aus der statistischen Tatsache, dass Lehrproben im Vergleich zu allen anderen Prüfungsteilen im 2. Staatsexamen die besten Durchschnittsnoten ergeben und in ungewöhnlicher Häufigkeit mit dem Prädikat “sehr gut“ abgeleistet werden.

Die **Justitiabilität des Verfahrens**, die die Rechte von Lehramtskandidaten sichert, macht es nahezu unmöglich, den offenkundigen Nachteilen dieses Prüfungsverfahrens zwecks Absicherung üblicher Testkriterien zu begegnen. Meine aus beruflicher Erfahrungen erwachsenen Bemühungen räumten grundlegende Zweifel an einer zuverlässigen Aussagekraft von Examenslehrproben nach Hamburger Vorbild keineswegs aus. Sie machen in dem System eher individuelle Ohnmacht und substantielle Hilflosigkeit deutlich:

i. Ich habe Referendaren immer geraten, sich zur Lehrprobe von einem Mitstreiter ihres Vertrauens begleiten zu lassen. Ein solcher parteilicher Kollege oder gar Freund schien mir am ehesten geeignet, Aufregung zu dämpfen, Zuspruch zu leisten, Mut zu machen oder notfalls auch Trost zu spenden.

ii. Im Laufe meiner Tätigkeit als Fachseminarleiter habe ich in Bezug auf anstehende Lehrproben mit zunehmender Bestimmtheit darauf gedrungen sicherzustellen, dass das Thema der Examenslehrprobe in den aktuellen Unterrichtszusammenhang für die ausgewählte Lerngruppe passte. Mit wenigen Hinweisen sollte in der schriftlichen Vorbereitung für die Examenslehrprobe deshalb darüber informiert werden, zu welchem Thema und mit welchem Ergebnis die der Lehrprobe vorlaufende Sportstunde unterrichtet worden war und wie der Sportunterricht in Folge der Lehrprobe fortgesetzt werden sollte. Diesem Anspruch wurde zumindest schriftlich entsprochen. Eine Überprüfung der Veritabilität des Beschriebenen gab es nicht, sie wurde auch nicht versucht. Gleichwohl half die Vorgabe, das thematische, organisatorische und ergebnisorientierte Anspruchsniveau für Examenslehrproben schulalltäglichen Erwartungen deutlich anzunähern.

iii. Ich habe Prüfungskandidaten immer wieder zu überzeugen versucht, den Umfang ihrer schriftlichen Vorbereitung auch für die Examenslehrprobe auf drei, maximal vier Schreibmaschinenseiten zu begrenzen. Das stellte sie vor die schwierige Aufgabe, sich in der Konzentration auf Wesentliches kurz zu fassen. Der Mut zur Kürze ersparte ihnen andererseits weitschweifige didaktische (zumeist aus Lehrbüchern übernommene) Ausführungen ebenso wie die ihre Flexibilität einschränkende Festlegung auf zu viele Planungsdetails.

iv. Es versteht sich von selbst, dass ein Prüfer einem Prüfling keine Hilfestellung bei der Vorbereitung auf die zu stellenden Prüfungsaufgaben leisten darf. Trotzdem habe ich nach Festlegung des Themenbereichs für die Examenslehrprobe in einem Arbeitsgespräch mit dem Kandidaten und/oder seinem Mentor über allgemein Bedenkenswertes, darüber, was es in dem anstehenden Themenbereich in jedem Falle zu beachten oder zu vermeiden galt, gesprochen. Das half, Prüfungskandidaten nicht in Fallen treten zu lassen, die im Voraus zu erkennen ihnen bisweilen die nötige Erfahrung fehlt.

Auf das *Portrait* einer Lehrprobe erlaube ich mir an dieser Stelle zu verzichten. Es würde nicht nur den Rahmen dieser Arbeit sprengen, sondern auch die bereits ausgeführte Kritik in einer Weise verschärfen, die den Vorwurf unsachlicher Befangenheit entstehen lassen könnte.

Wenn sich Examenslehrproben, insbesondere weil sie den Referendaren in großer Mehrheit gute Notenergebnisse in Aussicht stellen, scheinbar über viele Jahre be-

währt haben, muss das nicht heißen, dass es nicht reliablere Wege gäbe, die sportunterrichtliche Handlungsfähigkeit eines Lehramtskandidaten zu begutachten. Darauf soll im Sinne einer Rezension des hier beschriebenen und kritisierten Inszenierungsrituals *Lehrprobe* in Kap.6 noch einmal Bezug genommen werden, in dem es um konkrete Reformvorschläge geht. Denn Zweifel an der Sinnfälligkeit von Examenslehrproben in der beschriebenen Form lassen sich kaum ausräumen, wenn man ihre Inszenierung grundlegend beibehält und lediglich deren Ritualisierung modifiziert.

Ähnliche Bedenken entstehen auch in Verbindung mit dem Teil des 2.Staatsexamens, der den Referendaren nach meinen Erfahrungen die größten Anstrengungen abverlangt:

2.1.4. Unterrichtsversuch und schriftliche Hausarbeit

Die **Prüfungsordnung** bringt die Erwartung zum Ausdruck, dass die Lehramtskandidaten in einer schriftlichen Hausarbeit den Nachweis erbringen, Unterricht didaktisch begründen, effizient planen, erfolgreich durchführen und eigenverantwortlich auswerten zu können. Dazu wird die Fähigkeit vorausgesetzt, die Auswertung von Unterrichtsstunden und –sequenzen konstruktiven Einfluss nehmen zu lassen auf die Begründung und Planung des Folgeunterrichts. Das macht Planungsdidaktik in der zweiten Phase der Lehrer(aus-)bildung zu einem Theoretikum, Auswertungsdidaktik zur alltäglichen Selbstverständlichkeit[51].
Der Umfang der schriftlichen Hausarbeit soll 30 Din-A-4-Seiten – bei eingegrenzter Zeilenzahl pro Seite und Anschlagzahl pro Zeile – nicht überschreiten.
Der Bezug auf praktische Schularbeit bindet die schriftliche Hausarbeit der Kandidaten in großer Mehrheit thematisch an eines der beiden von ihnen studierten Fächer. Obwohl die Prüfungsordnung für die Examensarbeit allgemein-pädagogische Themen ausdrücklich zulässt (z.B.: Evaluation von Schulprofilen), stützen sich Hausarbeiten im Regelfall auf einen **praktischen Unterrichtsversuch zu einem fachdidaktisch begründeten Thema**. Wissenschaftliche Ansprüche entstehen, wenn überhaupt, in Verbindung mit der Begründung dieses Themas. Ihr folgt eine auf besondere Unterrichtsbedingungen zugeschnittene Übersichtsplanung für eine Stundensequenz im Hinblick auf inhaltsbezogene, methodische und organisatorische Handlungsfolgen. Im Anschluss daran wird eine möglichst anschauliche Beschreibung der tatsächlich abgelaufenen Stunden erwartet, was die Begründung für evtl. notwendig gewordene Planungsänderungen während des Unterrichtsversuchs einschließt. Schließlich soll die abgeschlossene Unterrichtssequenz evaluiert und dahingehend kommentiert werden, welchen Einfluss die Ergebnisse des Versuchs auf dessen Fortsetzung oder Wiederholung nach Einschätzung des Autors nehmen müsste.

---

51 Damit eröffnen sich Möglichkeiten, didaktisches Arbeiten als Teil selbstverantworteter und zunehmend autonomer Lehrerausbildung auch konstruktivistisch anzulegen (REICH 1997, S.256-284).

Planung und Durchführung des Unterrichtsversuchs, den die Lehramtskandidaten zum Thema ihrer Hausarbeit machen, haben sie in ihren Schul- und Seminaralltag einzupassen. Für die **schriftliche Abfassung der Examensarbeit** standen ihnen lange vier schul-, nicht seminarfreie Wochen zur Verfügung. Nach neuester Prüfungsordnung wird ihnen die Verschriftung in den letzten drei Monaten des Referendariats abverlangt, in denen sie zumindest von den Verpflichtungen zu bedarfsdeckendem Unterricht befreit sind. Spätestens vier Wochen vor der das Examen abschließenden mündlichen Prüfung ist die Hausarbeit beim zuständigen Seminar-Seminarleiter einzureichen. Das Prüfungsamt erweist sich allerdings immer wieder als großzügig, wenn Examenskandidaten unter Berufung auf ärztlich attestierte Unpässlichkeiten um Aufschub dieser Frist bitten. Das gereicht den Referenten zum Nachteil, deren Zeit für die Lektüre und die schriftliche Begutachtung der Hausarbeit sich dadurch verringert.
Begutachtet werden Hausarbeiten von einem der Seminarleiter, deren (Fach-) Seminar der Kandidat als Referendar zugeordnet ist, und einem vom Prüfungsamt bestellten Korreferenten. Ihre Zuständigkeit erklärt sich im Regelfall durch das auf ein Schulfach bezogene Thema der Arbeit, für das Kompetenz von ihnen erwartet werden darf. Sie schreiben ihre **Gutachten** unabhängig voneinander. Nicht selten einigen die beiden sich aber nach der eigenen kritischen Durchsicht der Hausarbeiten auf einen **Notenvorschlag**, den sie in getrennten Gutachten dem Prüfungsamt vorlegen.

Hausinterne Statistiken des Studienseminars bzw. des Lehrerprüfungsamtes haben immer wieder den Nachweis erbracht, dass die schriftlichen Hausarbeiten für die Prüfungskandidaten die im Vergleich mit anderen Prüfungsabschnitten schlechtesten Teilnoten im 2.Staatsexamen ergeben. Mich hat die Häufigkeit der Noten “ausreichend“ und “mangelhaft“ jedenfalls für eine lange Zeit immer wieder in Verwunderung versetzt und nachdenken lassen. Aber erst das Freisein von beruflichen Verpflichtungen lässt heute **grundsätzliche kritische Überlegungen** zu:
So darf bezweifelt werden, ob die Unbestimmtheit der schriftlichen Hausarbeit in Bezug auf die an sie gestellten Ansprüche Prüflinge wie Prüfer mit der notwendigen Klarheit über Wesen und Form wünschenswerter Gestaltung und Begutachtung ausstattet. Es bleibt letztendlich nämlich offen und irritierend, ob es bei der Hausarbeit “nur“ um einen auf einen praktischen Unterrichtsversuch bezogenen Erfahrungsbericht aus dem Schulalltag mit sachkompetenter Evaluation abgeleisteten Unterrichts geht. In diesem Fall ließen sich für die Begutachtung Kriterien anwenden, wie sie für die Benotung von Aufsätzen im Fach Deutsch zur Anwendung kommen; und in der Tat beeinflussen z.B. formale sprachliche Mängel (Gliederung, Diktion, Satzbau, Argumentationslogik, Rechtschreibung) die Notenvorschläge häufig vor allem negativ. Implizit geht es vielleicht aber doch um eine wissenschaftliche Arbeit, in der fachdidaktisches Wissen, Begründungsvermögen, professionalisierte Reflexionskompetenz, unterrichtswissenschaftlich gestütztes Forschen im Kleinformat, vielleicht auch eine den Regeln der Kasuistik folgende methodologische Kompetenz nachgewiesen bzw. überprüft werden soll. Mit einer genaueren

Analyse einer größeren Zahl von Gutachten ließe sich eine diffuse Mischung aus diesen heimlich angemeldeten Ansprüchen m.E. leicht nachweisen. Solchen Ansprüchen gerecht zu werden, fehlt den Prüfungskandidaten unter den Arbeitsbedingungen des Referendariats aber Muße und Zeit.

Es soll hier nicht in Zweifel gestellt werden, dass Prüfer und Gutachter in professionellem Bemühen um Fairness den Prüflingen gegenüber das Wissen um diese Ungereimtheiten mehr oder weniger bewusst, d.h. Begutachtungsschärfe mildernd in ihre Benotungspraxis einfließen lassen. Das räumt Unsicherheiten nicht aus. Dabei soll aber nicht verschwiegen werden, dass es eine große Zahl tüchtiger, einfallsreicher und kompetenter Examenskandidaten gab und immer wieder gibt, die als Arrangeure von Unterrichtsversuchen und Verfasser von Hausarbeiten diese Schwierigkeiten überraschender Weise mit Bravour meistern.

Unabhängig davon aber drängen sich aus reflektierter Erfahrung Überlegungen auf, die neben systemisch bedingten Zweifeln (s. Kap.6.1) zu einer kritischen **Rezension** des Inszenierungsrituals *Unterrichtsversuch und schriftliche Hausarbeit* beitragen können:

i. Die Einbindung der Referendare in den Schulalltag mit bedarfsdeckenden Unterrichtsverpflichtungen und die quantitative Begrenzung der Hausarbeit auf maximal 30 Din-A-4-Seiten verlangen automatisch nach einer Eingrenzung des darin reflektierten Unterrichtsversuchs auf eine Sequenz von kaum mehr als sechs bis acht Schulstunden. Da die Hausarbeit nach Möglichkeit auch Unterrichtserfolge nachweisen soll, die sich aus Sachkompetenz, einer gewissen Planungslogik und unterrichtlicher Handlungskompetenz ergeben, **begrenzt** dies **die Optionen der Themenwahl**. Das führt im hier betroffenen Fachbereich konsequenter Weise nicht selten zur Auswahl und Beschreibung fertigkeitsorientierten Sportunterrichts (z.B. "*Einführung in die Technik des Pritschens. Ein Unterrichtsversuch in einer xten Klasse des Gymnasiums/der Gesamtschule*"). Die Verbesserung bzw. das Erarbeiten grundlegender sportmotorischer Fähigkeiten im Sinne moderner Lehrpläne[52] (Spielfähigkeit, koordinative Fähigkeiten, körperliche Leistungsfähigkeit, sportart-übergreifendes Bewegungskönnen u.a.m.) lässt sich eben normaler Weise nicht im kurzen Zeitrahmen von wenigen Unterrichtsstunden nachweisen. So kommt die Frage auf, ob das bereits durch die Themenwahl (z.B.: "*Vermittlung der Kraultechnik in Klasse 5 …*") eingeschränkte unterrichtliche Anspruchsniveau realiter nicht auch automatisch die wenig zufriedenstellenden Notenergebnisse der Hausarbeiten zu erklären hilft.

---

52 Zeitgängige empirische Befunde einer Analyse von Sport-Lehrplänen und –Curricula finden sich bei KRICK & PROHL (2005).

In Ausübung meines Amtes habe ich auf die hier aufgeworfene Frage keine Antworten und auch keine konstruktiven Orientierungshilfen für die Verfasser schriftlicher Hausarbeiten gefunden. Im Bemühen um fürsorgliche Fairness hatte man sich als verantwortlicher Fachseminarleiter mit dem Problem “irgendwie“ zu arrangieren.

ii. Der Unterrichtsversuch, der die Grundlage für die Examensarbeit bildet, findet häufig schon im 2., spätestens im 3. Semester (bei viersemestrigem Referendariat), also mitten in der Ausbildungszeit statt. Das ruft die Frage auf, inwieweit und ob überhaupt der Ausbilder als späterer Prüfer und Gutachter **den Referendar bei seinem Unterrichtsversuch ausbildend begleiten** darf. Es handelt sich ja ausdrücklich um einen Versuch.
Bei der Betreuung der ersten Fachseminare folgte ich in Beantwortung dieser schwierigen Frage – unreflektiert, weil unerfahren – der nirgendwo verschrifteten, aber von Behördenvertretern und Prüfungsvorsitzenden immer wieder propagierten Forderung, dass sich jedwede Hilfestellung bei der Ableistung von Prüfungsaufgaben verbiete: ein Gutachter sei vor allem aus juristischen Gründen gehalten, sich in keiner Weise an einer Arbeit zu beteiligen, um sich andernfalls später nicht selbst benoten zu müssen.
Das dadurch bewirkte „*Nun macht mal schön !*“, ohne Assistenz, aber auch ohne Kontrolle, führte in wiederholten Fällen zu merkwürdigen Arbeitsergebnissen: Da wurden Lehrgänge und Unterrichtssequenzen beschrieben, die dem erfahrenen Lehrer und fachkundigen Gutachter schnell deutlich machten, dass die sorgfältige Planung des Unterrichts und die didaktische Begründung des Lehrgangsthemas dem beschriebenen und zumeist “sehr erfolgreichen“ Unterrichtsverlauf in der Hausarbeit offenkundig *nachträglich* übergestülpt worden waren. Das ließ sich an Unwahrscheinlichkeiten, Ungereimtheiten und an der wiederkehrenden Floskel erkennen, dass „*alles nach Plan verlaufen*“ sei – ein Gütesiegel, das zu verdienen auch erfahrene Fachleute und Praktiker in ihrem Unterrichtsalltag wohl nur sehr selten fähig sind.
Ich habe aus dieser Erfahrung im Laufe der Zeit die Konsequenz gezogen, mich vor dem Beginn ihres praktischen Unterrichtsversuchs von den Prüfungskandidaten in kurzer Form über die fachdidaktische Begründung ihres Themas, über die genaue Terminierung der dafür veranschlagten Sportstunden und über die Grobplanung dieser Stunden schriftlich informieren zu lassen. Es geschah dies vornehmlich aus der Verantwortung des Ausbilders für die Lehramtskandidaten in gemeinsamer Vorbereitung auf diesen Teil des 2.Staatsexamens.
Die schriftliche Vorlage des Arbeitskonzeptes machte es möglich, sich mit den Verfassern zusammenzusetzen und ihre Fragen, wenn sie denn welche hatten, zu beantworten. Zwecks Beratung habe aber auch

ich Fragen zu möglichen Problemen gestellt, die sich mir nach meiner Sachkenntnis und Lehrerfahrung aus der vorgelegten Grobplanung des anstehenden Unterrichtsversuchs aufdrängten. So provozierte ich Anregungen für die Prüfungskandidaten, über die eine oder andere Problematik ihres Vorhabens neu nachzudenken. Grobe Fehlplanungen oder zweifelhafte Grundentscheidungen ließen sich auf diese Weise mit größerer Wahrscheinlichkeit vermeiden, ohne dass sich der spätere Begutachter der Arbeit durch die Eingabe von Problemlösungen rechtswidrig in deren Abfassung eingemischt hätte. Es geschah dies in m.E. vertretbarer Auslegung des Aufgabenbereichs eines Ausbilders, der seine Rolle mit der des späteren Prüfers sowohl in Einklang als auch in Abgrenzung zu bringen hat.
Darüber hinaus habe ich mir in Kenntnis der Termine und der Grobplanung für die einzelnen Stunden eines Unterrichtsversuchs ausdrücklich vorbehalten, mir nach sehr kurzfristiger Anmeldung eine dieser Stunden anzuschauen. Vor Beginn einer solchen Hospitation ließ ich mich dann über das Zwischenergebnis des bis *dato* abgelaufenen Unterrichtsversuchs informieren. Nach der Stunde stand ich wieder zur Beantwortung von Fragen zur Verfügung und erlaubte mir auch, wie nach der Vorlage der schriftlichen Grobplanung (s.o.), selbst kritische Fragen zu stellen. Ein Beratungsgespräch, wie es in Folge "normaler" Hospitationsstunden üblicher Weise geführt wird, wurde daraus nicht. Die Balance zu halten im Doppelrollenspiel des Ausbilders und späteren Prüfers erwies sich trotzdem immer wieder als schwierig.

iii. Diese Schwierigkeiten entstanden nicht in Verbindung mit einem anderen **Ausbildungsangebot zur Vorbereitung** des Inszenierungsrituals ***Unterrichtsversuch und schriftliche Hausarbeit****:* In vielen der von mir und anderen Referenten kritisch begutachteten Hausarbeiten erwies sich insbesondere der Auswertungsteil als unbefriedigend. Nicht selten begnügten sich die Autoren bei der Evaluation ihres Unterrichtsversuchs mit oberflächlichen Pauschalurteilen („*alles nach Plan, recht erfolgreich, zu meiner Zufriedenheit verlaufen …*"). Das erwies sich in der dargebotenen Kürze häufig u.a. auch deshalb als notwendig, weil Begründung, Planung und Beschreibung des Unterrichtsverlaufs bereits das Limit von 30 Seiten füllten.
Nach vielen Enttäuschungen über die Vergeblichkeit von Abhilfeversuchen, die oft beklagenswerte Qualität des evaluativen Teils von Hausarbeiten verbessern zu helfen, wuchs eine wichtige Einsicht: genau in diesem Abschnitt der Hausarbeit wird etwas abgeprüft und benotet, was nicht Teil der Ausbildung war. Für die für die Ausbildungsarbeit so wichtigen Hospitationen übten sich die Referendare in der schriftlichen Begründung und Planung von Unterricht, nicht aber in dessen Auswertung in schriftlicher Form. In der Rückschau und beim *Nach*-Denken

kann auch ich mich des Vorwurfs nicht erwehren, dass Seminarleiter Gesprächsrunden in Folge von Hospitationsstunden in bester Absicht nur allzu gern beratend, wenn nicht sogar belehrend zu leiten neigen. Die Fähigkeit der Referendare, evaluierte Bedeutsamkeiten (schriftlich) zu formulieren, zu gewichten, zu ordnen und zu erklären, wird dabei zu selten geschult.
Aus dieser Erkenntnis entstand ein Angebot an die Referendare, in Vorbereitung auf die Abfassung einer Examensarbeit auf ein Auswertungsgespräch im unmittelbaren Anschluss an eine abgeleistete Hospitationsstunde zu verzichten. Dieser Verzicht wurde kompensiert durch die Aufgabe für den Hospitanden *und* den Fachseminarleiter, die abgelaufene Stunde schriftlich auf nicht mehr als zwei Din-A-4-Seiten kurz zu beschreiben und auszuwerten. Zu einem schnell vereinbarten Termin traf man sich dann erneut und legte sich diese schriftlichen Auswertungen gegenseitig vor; man suchte nach Übereinstimmungen und Geglücktem, stritt sich konstruktiv um Formulierungsmöglichkeiten, diskutierte über vermeintliche Ursachen für evtl. Fehlgelaufenes und über dessen Bedeutsamkeit in Abwägung zu anderen Faktoren, die man ursächlich für das mehr oder weniger erfolgreich abgelieferte Stück Unterrichtsarbeit als Begründung aufspüren zu können glaubte. Und zur besseren Vergleichbarkeit der beiden schriftlichen Auswertungen versuchte ich, in meiner Niederschrift so zu tun, als hätte auch ich die auszuwertende Sportstunde selbst unterrichtet.

Dieses Rollenspiel hat, so glaube ich heute sagen zu können, den Konflikt des Hospitanden zwischen seiner *I*- und *Me*-Rolle[53] zu entschärfen geholfen. Der Seminarleiter war bei dieser Evaluationsübung nicht bzw. nur in deutlich abgeschwächter Form das bekannte *Über-Ich*, das als institutionalisierte Besserwisser-Instanz Entscheidungsfreiheiten eingrenzte und Sichtweisen, Ausbildungsfortgang und –richtung manipulierte.
Das Angebot der schriftlichen Hospitationsauswertung wurde von Referendaren gern und, wenn es die Zeit zuließ, auch mehrfach ange-

---

53 Ich berufe mich hier auf die sozialpsychologischen Begriffe des symbolischen Interaktionismus (MEAD 1970). Auch der in diesem Zusammenhang gewählte Begriff *Über-Ich* wird in Anlehnung an die von MEAD beschriebene *Me*-Rolle des Individuums benutzt, keinesfalls in Anlehnung an den psychoanalytischen Theorieansatz FREUDs (1923), der dem *Über-Ich* vorrangig moralische Funktion zuschreibt (s. dazu SCHNEIDER 2002, 209f.).
Bei der pragmatischen Zielsetzung einer handlungsorientierten (Sport-)Lehrerausbildung beschränke ich mich bewusst auf die Möglichkeiten einer erklärenden Handlungstheorie – sie war mir im Amt nur in überaus naiver Form zugänglich -, die im Wissen um die Mechanismen des symbolischen Interaktionismus die Rollen(spiele) der am Prozess seminaristischer Inszenierungen Beteiligten zu beschreiben und Handlungsformen als teleologisch, dramaturgisch oder strategisch (HABERMAS 1985) zu dekodieren hilft.

nommen. Und ich habe in Folge dieses Angebots für die Bewertung einer schriftlichen Hausarbeit nie wieder die Note “mangelhaft“ vorschlagen müssen.

Damit sind allerdings die grundlegenden Zweifel an der Sinnfälligkeit des Inszenierungsrituals *Unterrichtsversuch und schriftliche Hausarbeit* in der beschriebenen Form nicht ausgeräumt. Auch sie werden in Kap.6 noch einmal aufgegriffen, weil Validität und Reliabilität des Prüfungsverfahrens auch in diesem Abschnitt des 2.Staatsexamens fragwürdig bleiben.

Das erscheint weniger augenfällig, wenn im Folgenden das Inszenierungsritual *mündliche Prüfung* beschrieben wird, mit der jeder Referendar sein 2.Staatsexamen in Hamburg abschließt.

2.1.5. Mündliche Prüfung

Zur mündlichen Abschlussprüfung wird in Hamburg **zugelassen**, wer für seine beiden Lehrproben einen Notenschnitt erzielt hat, der besser ist als “mangelhaft“. Wer ansonsten in mehr als zwei Teilprüfungen mit “mangelhaft“ oder auch nur für die Bewährung im Vorbereitungsdienst schlechter als mit “ausreichend“ bewertet wurde, kann das Examen nicht mehr bestehen und erhält keinen Zugang zur mündlichen Prüfung. Dann besteht die Möglichkeit, das Referendariat um ein Semester zu verlängern und das Examen ein zweites Mal anzugehen.

Die mündliche Prüfung **dauert eine Zeitstunde**. Ihren **Vorsitz** übernimmt wie bei den Lehrproben entweder ein Vertreter der Bildungsbehörde oder der für den Kandidaten zuständige Hauptseminarleiter. Seine beiden Fachseminarleiter vervollständigen die Prüfungskommission. Haupt- und Fachseminarleiter leiten für je ca. 20 Minuten das Prüfungsgespräch zu ihrem Fachbereich, an dem sich aber grundsätzlich alle Kommissionsmitglieder beteiligen (dürfen). Dabei ist zur Gewohnheit geworden, dass der Seminarleiter, der als Referent die Hausarbeit des Kandidaten betreut und begutachtet hat, den ersten Teil der Prüfung übernimmt. Der Hauptseminarleiter schließt sie mit seinem Prüfungsgebiet (allgemeine Schulpädagogik, Schulrecht) ab. Die beiden Fachseminarleiter führen abwechselnd das Prüfungsprotokoll.
Unmittelbar vor Beginn der mündlichen Prüfung wird über die **Note für die schriftliche Hausarbeit** des Prüfungskandidaten abgestimmt. Dafür liegen die Gutachten der beiden Referenten mit deren Notenvorschlägen vor. Auch vom Kommissionsvorsitzenden wird erwartet, die Arbeit gelesen zu haben und beurteilen zu können. Stimmen die beiden Vorschläge für die Benotung der Arbeit überein, werden sie im Regelfall von der Kommission akzeptiert und amtlich festgelegt. Differieren sie, hat der Kommissionsvorsitzende zumeist den an der Arbeit nicht beteiligten zweiten Fachseminarleiter um eine Durchsicht gebeten, so dass auf diese Weise alle Kom-

missionsmitglieder die Voraussetzung für eine Beteiligung an der notwendigen Entscheidungsfindung erfüllen. Die Note wird dann durch Stimmenmehrheit beschlossen, bei Stimmengleichheit entscheidet der Prüfungsvorsitzende.

Nach der Festlegung der Note für die Hausarbeit legt der Hauptseminarleiter der Prüfungskommission seinen "**Bericht über die Bewährung (des Kandidaten) im Vorbereitungsdienst**" mit einem darin begründeten Notenvorschlag vor. Es gehört nämlich zu seinen Aufgaben, die schriftlichen Berichte aller an der Ausbildung des Kandidaten beteiligten Mentoren, Schul- und Seminarleiter in einem eigenen Bericht zusammenzufassen und zu gewichten. Transparente, klar umrissene Kriterien für die Beurteilung der Bewährung eines Lehramtskandidaten im Vorbereitungsdienst und für die Gewichtung der einzelnen Schul- und Fachseminarleiter-Berichte gibt es nicht.
Trotzdem entstehen in der Kommission selten Schwierigkeiten, sich auf die Festlegung einer Note für die Bewährung im Vorbereitungsdienst nach dem Vorschlag des Hauptseminarleiters zu einigen.

Es ist in diesem amtlichen, die Ausbildung abschließenden Prüfungsritual neben der Ungewissheit über zwei Teilnoten (Hausarbeit und Bewährung im Vorbereitungsdienst) möglicher Weise auch dieser personal- und zeitaufwendige Reglementierungsaufwand, der auf Seiten der Kandidaten vor ihrer mündlichen Prüfung Aufregung, bisweilen auch Prüfungsangst entstehen lässt. Dessen sind sich die Prüfer bewusst, was zumeist ihre Bereitschaft erhöht, die Atmosphäre des Prüfungsgesprächs empathisch zu entkrampfen. Da es zudem Vorabsprachen zwischen den Prüfern und dem Prüfling über eine Reihe von Prüfungsthemen gibt, sind schlechtere **Notenergebnisse** als "noch befriedigend" für die mündliche Abschlussprüfung außerordentlich selten.

In dem **Prüfungsgespräch** soll sich der Lehramtsanwärter als Anwalt seiner Profession, als Pädagoge und Experte seiner beiden Schulfächer darstellen. Dazu erhält er Gelegenheit durch Beiträge und Stellungnahmen zu den vorabgesprochenen Themen. Kritische Zwischenfragen, die Diskussion übergreifender Bezugspunkte und das Aufrufen aktueller schulpädagogischer, -politischer und/oder fachdidaktischer Problemfelder sollen den Bereich dieser vorabgesprochenen Themen jedoch deutlich überschreiten, wenn die Kommission ein "gutes" oder auch "sehr gutes" **Prüfungsergebnis** für den Kandidaten für möglich hält. Das ergibt sich recht häufig.

Bisweilen ereignen sich allerdings auch **Unglücksfälle**. Gelingt es einem Kandidaten nicht, mit einer "guten" Note für die mündliche Prüfung zwei eventuell eingebrachte "mangelhafte" Vorleistungen auszugleichen, gilt das Examen unwiderruflich als "nicht bestanden". Das kommt zwar selten vor, aber es geschieht und stellt sich dann als menschliche Tragödie dar. Sie kann allen daran Beteiligten schmerzlich zum Bewusstsein kommen lassen, dass in der Lehrerausbildung eine solide,

vor allem ehrliche frühzeitige Berufsberatung durch Experten durch eine viel zu späte amtliche Überprüfung ersetzt wird. Aus der Verantwortung für ihr Scheitern dürfen sich erwachsene und studierte Prüfungskandidaten trotzdem nicht grundlegend selbst entlassen. Wenn sie es tun, bestätigen sie damit auch nur ein hinreichend bekanntes Phänomen bei Testverfahren jedweder Art: Erfolge neigen die Überprüften gern sich selbst als Verdienst, Misserfolge stets "den anderen", i.e. den Prüfern als Schuld zuzuschreiben.

Von allen Inszenierungsritualen am Studienseminar[54], die das 2.Staatsexamen ausmachen, erfüllt die mündliche Abschlussprüfung wohl am ehesten die Erwartung, die Qualifikation, Persönlichkeitsmerkmale und eine Auswahl professionsbezogener Kompetenzen möglichst berufsrelevant zu testen, die man von einem "guten" (Sport-)Lehrer erwarten darf. Denn die Fähigkeit, sich engagiert, sachkompetent und mit Hilfe Einsicht vermittelnder Begründungen als Anwalt und Experte seines Schulfaches darzustellen und als solcher durch Diktion, Körpersprache und Ausstrahlungskraft zu überzeugen, wird in der mündlichen Prüfung vom Lehramtskandidaten vor kritischem Publikum ebenso gefordert wie vom ins Amt bestellten Lehrer in Lehrerkonferenzen, auf Elternabenden und im praktischen Unterricht. Auch der Notendruck in der Prüfung spiegelt sich in der – wenn auch nicht immer offenen, so doch bisweilen grausamen – alltäglichen Beurteilung durch Vorgesetzte, Kollegen, Eltern und Schüler wieder. Bedenklich erscheint lediglich der zeitliche und personelle Aufwand, mit dem die mündliche Prüfung zum Abschluss des 2.Staatsexamens vorbereitet und durchgeführt wird. Aber auch darauf soll in Kap.6 noch einmal kritisch Bezug genommen werden, um Änderungsvorschläge zu begründen.

Damit ist das *scenario* der durch die amtliche Verordnung vorbestimmten Ausbildungsveranstaltungen am Hamburger Studienseminar umrissen. Deutlich sollte geworden sein, wie begrenzt die Möglichkeiten für Seminarleiter sind bzw. waren, erkannten Bedenklichkeiten in Ausübung des Amtes zu begegnen. Kritikwürdiges kann man markieren, und mitunter sollte es einem Ausbilder auch gelingen, die eine oder andere Schwierigkeit für sich und "seine" Referendare aus dem Weg zu räumen. Aber Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen lassen sich eben nicht im Schnellverfahren ändern. Schwierig ist es zudem, bei der Arbeit unter ohnehin nicht idealen Ausbildungsbedingungen negative Einflussfaktoren auszuklammern, auf die Ausbilder im Amt keinen rechten Zugriff haben. Dazu gehört z.B. der schlechte Ruf, in den Lehrerseminare geraten sind und der examinierte Studenten ihre Ausbildung am Studienseminar wiederholt voreingenommen und mit – nicht immer berechtigten und selten hinterfragten – Vorurteilen beginnen lässt.

---

54 Es wäre sehr aufwendig, die Beschreibung des Inszenierungsrituals *mündliche Prüfung* durch ein *Portrait* zu veranschaulichen. Es wird darauf verzichtet, weil ein solches *Portrait* weiterführende Einsichten in die Notwendigkeit von Veränderungen des Prüfverfahrens als Teil einer vorzuschlagenden Reform der Sportlehrerausbildung auch nicht auslösen könnte.

2.2. Der schlechte Ruf der Studienseminare

Begründungen für eine Reform der (Sport-)Lehrerausbildung lassen sich möglicher Weise am ehesten aus einer kritischen Beschreibung dessen ableiten, was "wirklich" läuft und vielleicht nicht (mehr) zufrieden stellt. Der entsprechende Versuch in Bezug auf das Hamburger Studienseminar und seine Inszenierungen wurde im vorigen Kapitel durch die Brille subjektiver Erfahrung und Betroffenheit unternommen. Die Erwartung, dass sich berufs*begleitend* aus der **kritische**n **Betrachtung des Arbeitsalltages** mit seinen Inszenierungen und Ritualen in die Praxis umsetzbare Erkenntnisse gewinnen lassen, erweist sich allerdings als Illusion. Denn eben dieser Berufsalltag in Schule und Studienseminar lässt viel zu wenig Muße zur (selbst-)kritischen Reflexion zu. Er lässt auch zu wenig Zeit übrig für Fortbildungsmaßnahmen oder für forschendes (Nach-)Lernen, um den eigenen Horizont zu erweitern. Zudem fehlt es häufig an der Kraft, sich für notwendige Reformkonzepte zu engagieren. Das setzt Grenzen und verstärkt subjektive Befangenheit. Die persönliche Betroffenheit durch pausenloses Eingespanntsein behindert "Wahrheit"sfindung, auch wenn man sich dieser Gefahr bewusst bleibt. Und mit dieser Gefahr verbindet sich nur allzu leicht das Gefühl von Resignation darüber, dass das System eben nur so gut sein kann wie die Akteure, die es in Gang setzen bzw. halten.

Das kann man bedauern und kritisieren, soll hier aber trotzdem nicht auf Kollegenschelte hinauslaufen oder sich auf Selbstkritik beschränken. Es sei an dieser Stelle ausdrücklich betont, dass sich das Kollegium des Hamburger Studienseminars trotz nachgewiesener Überalterung, anwachsender beruflicher Belastung und amtlich verursachter Irritationen in den späten 1980er und frühen 1990er Jahren kritisch mit offenkundigen Problemen der hausinternen Lehrerausbildung auseinander setzte. Die Gruppe der Hauptseminarleiter bemühte sich dabei sehr konstruktiv um konzeptionelle Lösungen anstehender Probleme (z.B. ALBRECHT 1996). Diese Bemühungen fielen behördeninternen Machtkämpfen zum Opfer und wurden u.a. durch eine Fragebogenaktion und ein von der Behördenleitung in Auftrag gegebenes Inspektions-Gutachten über das Hamburger Studienseminar in dienstherrischer Manier in eine offenkundig vorbestimmte Richtung umgelenkt (s.Kap.2.3.1)[55].

Systemtheoretisch lässt sich das Phänomen erklären, dass die Träger eines Systems, in diesem Falle die agierenden Repräsentanten des Studienseminars, nur all zu leicht für seine Schwächen und Unliebsamkeiten, wie sie im vorigen Kapitel rezensorisch beschrieben wurden, verantwortlich gemacht werden. Davor schützt sie auch ihre Ohn-Macht im System nicht. Denn obwohl konstatiert werden darf, dass Seminarleiter große Anstrengungen aufbringen, um diese ihre amtliche Ohn-Macht in erwachsenen-pädagogischer Verantwortung gegenüber den ihnen zugewiese-

55 In diese Zeit fiel auch die Einleitung einer Umstrukturierung des Studienseminars. Es fungiert heute als "Abteilung Ausbildung" innerhalb des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

nen Referendaren zu kompensieren, sind ihre Handlungsoptionen beschränkt: auf möglichst kompetente konstruktive Ausbildungsarbeit unter den vorgefundenen Bedingungen, auf die Entwicklung reformerischen Gedankenguts und auf empathische Bemühungen um Aufbau und Pflege einer gedeihlichen Arbeitsatmosphäre im Seminar. Das geschieht nicht immer zur vollen Zufriedenheit aller Beteiligten. Auch löst das die beschriebenen Bedenklichkeiten nicht auf. Die oft unangenehmen Amtspflichten, in Verbindung mit Prüfungen, Benotungen und Beurteilungen auch unliebsame Entscheidungen treffen zu müssen, bleiben Teil ihres Dienstauftrags.

Es ist gerade dieser Bereich unausweichlicher Amtpflicht, der Seminarleiter selbst, *in persona,* hin und wieder dem **Vorwurf dienstherrischen Verhaltens** aussetzt. Das u.a. mag in Anbindung an die in Kap.1.2.2. beschriebenen Rollenfindungsschwierigkeiten der Referendare und die in Kap.2.1.1-2.1.5 erläuterten systembedingten Probleme erklären, warum sich das Studienseminar (nicht nur in Hamburg) bei Studenten und Referendaren eines schlechten Rufes erwehren muss. Er scheint sich etabliert zu haben. Er wird vielleicht zusätzlich genährt durch den Vorwurf, dass sich die allerorts überalterten Seminarleiterkollegien als Systemträger gegenüber der z.T. ja berechtigten, aber weithin wirkungslosen Kritik an ihrer Arbeit (z.B.: DEUTSCHER SPORTBUND 1975; FRECH 1976, bis hin zu: WINKEL 1992, GECKS 1999 und GRUSCHKA 2002) zunehmend zu immunisieren neigen. In dieses ungünstige Bedingungsgeflecht systemischer Vorgaben und angeblicher personaler Unzulänglichkeiten lassen sich wohl Berichte von Referendaren einordnen, die von ihrem Referendariat als der „schlimmsten Zeit“ ihres Lebens reden und dabei zumeist Fairness, Sachlichkeit und Konstruktivität in ihrer emotional vorgetragenen Kritik am Seminarbetrieb vermissen lassen (z.B.: SCHÄFER 1992; WINKEL 1992, S.43 f., JUNG & vonSTAER 1997; MÜLLER 1998; KATZENBACH 1999).

Dieser immer wieder kolportierte schlechte Ruf des Studienseminars lässt Referendare nicht selten schon mit wenig greifbaren Vorurteilen gegenüber ihren Ausbildern antreten, was den Einstieg in konstruktive Zusammenarbeit erschwert. Dabei ist leicht nachzuweisen, dass die Strukturbedingungen der zweiten Phase der Lehrer(aus)bildung für Seminarleiter und Referendare gleichermaßen ihren Preis haben, der auch von den Referendaren im Bewusstsein der Verantwortung für sich selbst (LANGE & SINNING 2001) möglichst professionell abzuarbeiten ist (GECKS 1999).
Erfahrungsgemäß trifft das harte (Vor-)Urteil die **Hauptseminare** allerdings stärker als die **Fachseminare** (FRECH 1976; MÜLLER-FOHRBRODT et al. 1978; BEINER 1982), und die **Sport-Fachseminar**e im Vergleich mit allen anderen nach meinen Erfahrungen oft am wenigsten. Das erklärt sich auf der einen Seite durch die Zweifel an der Effizienz der Hauptseminare. Sie werden in der Regel mit dreißig bis fünfzig Referendaren beschickt, erschöpfen sich nicht selten in der Bewältigung organisatorischer Aufgaben und laufen, wenn denn Zeit dazu bleibt, ohnehin Gefahr,

ein Pädagogikstudium im Schnelldurchlauf zu wiederholen[56]. Die etwas weniger kritische Würdigung der Fachseminararbeit erklärt sich andererseits aus der größeren Verwendbarkeit dessen, was mit Blick auf den praktischen Schulalltag und die aus ihm abgeleiteten, ganz realen Bedürfnisse der Referendare in meist funktionsfähigen Arbeitsgruppen aufbereitet wird. Die Sport-Fachseminare schließlich verdanken ihr am wenigsten negativ belastetes Renommee vielleicht der profanen Tatsache, dass es bisweilen, vor allem zu Beginn des Referendariats, Gelegenheiten gibt (die auch bewusst ergriffen werden sollten), zweckfrei miteinander Sport zu treiben („*ein Spiel zum Schluss*"). Das verringert Distanzen, befreit kurzfristig von Leistungsdruck und hilft bei den Bemühungen um eine gedeihliche Arbeitsatmosphäre.

Ich habe es im Laufe meiner Tätigkeit als Fachseminarleiter in zunehmender Weise als Teil meiner Berufsauffassung verstanden, mir des schlechten Rufes der Institution und der systemischen Kritik am Studienseminar bewusst zu sein: ich war nun einmal dessen Vertreter und musste mich als solcher im Amt - von der Sache Schulsport überzeugt und begeistert - vertreten. In den Arbeitsbereichen, in denen ich Autonomie genoss, i.e. vor allem auf dem Handlungsfeld didaktisch-methodisch gestalteter Fachseminararbeit, habe ich mich in konstruktiver und lebhafter Zusammenarbeit mit den Fachkollegen um das Aufspüren von Problemen, deren Analyse und darum bemüht, Antworten und Lösungswege für eben diese Probleme zu finden. Auch darüber sollte das Kap.2.1. Zeugnis ablegen. Die Versuche, mich unmittelbar an der **Abarbeitung administrativer und systemisch bedingter Antinomien** und an der **Ausarbeitung von Reformvorschlägen** zu beteiligen, habe ich im Laufe der Zeit aufgegeben. In unzähligen Ausschüssen wurden zu viele Papiere mit freiwillig (d.h. natürlich auch unentgeldlich) erbrachtem Engagement zu häufig für den Reißwolf produziert – sie hatten anscheinend das *placet* der Behörde nicht gefunden, die aber auf entsprechende Begründungen verzichtete und diesen Verzicht immer häufiger durch eigene Dekrete aus zumeist anonymer Autorenschaft ersetzte. Dabei war nach meiner Einschätzung der Ereignisse unstrittig, dass nicht mehr einfach fortgeführt werden durfte, was scheinbar immer noch funktionierte. Es gab ohne jeden Zweifel einen erheblichen Reformbedarf.

---

[56] In gewisser Weise lässt sich die Notwendigkeit von Hauptseminaren mit ihren allgemein-pädagogischen Vermittlungsabsichten mittlerweile auch in Frage stellen. Organisatorische Aufgaben, i.e. vor allem Terminabsprachen, lassen sich verwaltungstechnisch sicher zeit- und kostengünstiger, beamtenrechtliche Probleme strukturell lösen; und die deutlich aufgewerteten Fachdidaktiken und schulpraktischen Orientierungen im Rahmen der obligatorischen erziehungswissenschaftlichen Anteile im Lehramtsstudium sorgen *per se* für eine deutlich berufsbezogenere Ausrichtung des Studiums als zu Zeiten, in denen Schulalltagsbezug für unwissenschaftlich gehalten wurde und die Einrichtung allgemein-pädagogischer Seminare deshalb geboten war (s. dazu Kap. 6.1).

2.3. Hamburger Reformbedarf

Ungeachtet aller beschwerlichen Alltagsarbeit, unverkennbarer, auch durch Überalterung bedingter Abnahme von Arbeitsfreude und kräftezehrender Verständigungsschwierigkeiten zwischen der Behördenleitung und dem Kollegium des Studienseminars gab es gegen Ende der 1980er Jahre wohl niemanden, gleich auf welcher Ebene im komplexen Gefüge des Bildungssystems, dem die Notwendigkeit grundlegender Reformen der Lehrer(aus)bildung nicht einsichtig gewesen wäre. Das setzte Aktivitäten in Gang, deren unterschiedliche Anschubsmotive hier nicht untersucht werden sollen. Durch den damaligen Landeschulrat begann das Hamburger Amt für Schule bildungspolitische Akzente zu setzen, die 1992 ihren ersten Wirkungstreffer mit dem Auftrag an den Berliner Erziehungswissenschaftler R.WINKEL erzielten, ein Gutachten über das Referendariat (in Hamburg) in Form einer Systemanalyse zu erstellen (WINKEL 1992). Bundesweit war es in Mode gekommen, auch Behörden(abteilungen) zum Wohle von Prozessoptimierung, *output*-Maximierung und Kostenminimierung einer professionellen Inspektion in Form von Unternehmensberatungen zu unterziehen. Es schien, als wollte man auf diese Weise Reformdruck aufbauen, um den auf breiter gesellschaftlicher Ebene offenkundigen Reformstau in Sachen Bildung und Lehrerausbildung abzubauen. So geschah es also auch in der Hamburger Bildungsbehörde.

2.3.1. Destruktiver Reformdruck: das WINKEL-Gutachten

Der beauftragte Berliner Erziehungswissenschaftler WINKEL versprach, sich mit seinem Gutachten über das Hamburger Studienseminar um ein „Höchstmaß von Objektivität“ (WINKEL 1992, S.6) zu bemühen. Er erstellte eine Systemanalyse des Instituts mit Hilfe „einer nicht repräsentativen und den Kriterien zeitgemäßer Sozialforschung nur in sehr eingeschränktem Maße entsprechenden **Befragung zur Ausbildung am Studienseminar**“ (S.7, fett Gedrucktes im Original) und einer einwöchigen “teilnehmenden“ Hospitation“ (S.8) im komplexen Seminargeschehen [57].

Im Kern läuft das Gutachten auf die Markierung von insgesamt zwölf “Doublebinds“ hinaus. WINKEL entlehnt diesen Begriff aus der Sozialforschung, in der man damit eine Situation kennzeichnet, die irritieren kann, weil man gleichzeitig vor sich widersprechende Anforderungen gestellt wird (www.sociologicus.de/lexikon, bearbeitet am 5.7.1999). Eine Abgrenzung zu den in der Erziehungswissenschaft üblichen Begriffen “Antinomie“ und “Dilemma“ nimmt er nicht vor.

WINKEL klassifiziert **unter didaktisch methodischen Gesichtspunkten:**

---

57 Das schloss die Teilnahme an einer Examenslehrprobe, an sechs Hospitationsstunden, an vier Fachseminar- und fünf Hauptseminarsitzungen sowie elf Fachgespräche ein, die Winkel mit dem Verwaltungspersonal, der Leitung des Studienseminars, mit einigen Haupt- und Fachseminarleitern, mit Referendaren und Mentoren aus den Schulen führte.

das sprachlich-interaktionelle Double-bind

markiert die weithin fehlende Symmetrie von Interaktion und Kommunikation zwischen Seminarleitern und Referendaren.

(Der Nachweis darüber wird durch den Bericht über eine (!) Hospitation in einem Fachseminar geführt);

das methodisch-normative Double-bind

beschreibt die normative Präsentation von „didaktisch-methodischen Choreographien"(S.40) in einem Hauptseminar, das den Referendaren keine Gelegenheit bietet, eben diese Choreographien im Sinne eines *learning by doing* auch zu praktizieren;

das kollegial-konkurrierende Double-bind

kennzeichnet die Not der Referendare, sich in unterschiedlichen Seminaren und Ausbildungssituationen auch auf unterschiedliche Lehrkonzepte und –methoden einstellen zu müssen.

(eigenartiger Weise glaubt WINKEL, diese Not bei der Hospitation in einem Hauptseminar erkannt zu haben, das ihn durch ausgesprochen adressatengerechte Gestaltung überraschte, die die beobachteten Referendare seinem Protokoll gemäß aber in einer ihnen unterstellten Erwartung auf eine nächste normal-schlechte Seminarveranstaltung nicht ausnahmslos würdigten, um sich in ihrer Arbeitshaltung nicht umstellen zu müssen);

und das rollenspezifisch-intergenerative Double-bind

verweist auf eine „Entfremdung zwischen der älteren und ausbildenden Generation auf der einen und der jüngeren und sich ausbilden wollenden Generation"(S.44) der Referendare auf der anderen Seite, die „ein völlig anderes Verständnis ihrer selbst bzw. ihrer beruflichen Rolle (haben), als ihnen real zugemutet wird"(S.44).

Aus diesen vier Double-binds, so fasst es WINKEL zusammen, „resultieren Prozesse und Kommunikationsstrukturen vom Muster des **failing** und **crossing**", die „**ad infinitum**" noch zu einer Verstärkung der genannten Double-binds beitragen (S.68, Fettgedrucktes im Original).

Da diese hier nur kurz charakterisierten Double-binds in ihren negativen Auswirkungen natürlich hineinreichen in alle Inszenierungsrituale des Studienseminars, ist es schwer verständlich, warum WINKEL „unter evaluativem Aspekt" das Lehrproben-Ritual, das Vorführstunden-Ritual und des Besprechungs-Ritual (in Folge von Hospitationsstunden) als gesonderte Double-binds auflistet. Das erscheint methodisch nicht überzeugend, macht aber nachhaltig aufmerksam auf Bedenklichkeiten, Widersprüche und Dilemmata, wie ich sie selbst in Ausübung des Berufs eines Fachseminarleiters erlebt, empfunden und z.T. rezensierend in den Kapiteln 2.1.1 – 2.1.5 dieser Arbeit beschrieben habe.

Unter administrativen Gesichtspunkten subsummiert WINKEL schließlich

das administrativ-personale Double-bind

kennzeichnet die vergeblichen Bemühungen der Abteilungsleiter des Studienseminars, die Widersprüche und „auch von ihnen zu verantwortenden Dilemmata" (S.61) zu meistern, die

sich zwischen Anspruch und Wirklichkeit in ihrer Arbeit auftun;

das administrativ-beamtenrechtliche Double-bind

kennzeichnet im Status der Verbeamtung der Seminar- und Abteilungsleiter mit entsprechenden Konsequenzen (Unkündbarkeit trotz Überforderung, Verschleiß, Amtsmüdigkeit etc.) einen Grund dafür, dass das Studienseminar „als einem weitgehend regredient-innovativen System“ … „eher verwaltet denn gestaltet“ wird und „mittlerweile tendenziell so reformmüde (ist), dass es aus eigener Kraft wohl kaum eine innovationsfreudige Leitung wählen wird“ (S.63);

das administrativ-strategische Double-bind

belegt den Eindruck, dass von der Leitung des Studienseminars „viel zu viele Strategien geduldet und implantiert (werden), die ein möglichst konfliktlos-angenehmes (Über-)Leben im System verfolgen “(S.64);

das administrativ-kollegiale Double-bind

steht für die Behauptung, dass die Leitung der Verwaltung des Hamburger Studienseminars „eine Behandlung (erfährt), die weder ihrer Selbstwahrnehmung noch ihrer faktischen Leistung entspricht“ (S.66);

schließlich: das administrativ-mediale Double-bind

bringt (in Folge einer Recherche über die Nutzung einer hausinternen Unterrichtsmitschauanlage) die Vermutung zum Ausdruck, dass Ressourcen ineffektiv genutzt werden (S.67) und dass am Hamburger Studienseminar mit öffentlichen Haushaltsmitteln bzw. Steuergeldern nicht (immer) verantwortlich umgegangen wird.

Man kann es als Verdienst WINKELs ansehen, einige Schwachstellen des Hamburger Studienseminars zum Zeitpunkt seiner Inspektion mit einer Deutlichkeit gekennzeichnet zu haben, wie sie einzelnen Seminarleitern als betroffenen *Insidern* mit eingeschränktem Überblick über das Gesamtsystem sicher nicht möglich war. Seitens der Behörde wurde das Gutachten deshalb genutzt, um das Kollegium des Studienseminars in dienstherrischer Manier zu drängen, den übergroßen Reformbedarf für die Lehrerausbildung mit Konsequenzen zur Kenntnis zu nehmen. Dafür bot WINKEL konkrete Reformvorschläge an, die erst ein paar Jahre später zu einer gebetsmühlenartig wiederholten Selbstverständlichkeit wurden: er plädierte für eine grundsätzliche Abkehr „von einem reinen Lehr- und Lernbetrieb hin zu einer Studienstätte“ (S.78) und mahnte u.a. vor allem die Umsetzung praktischen, erfahrungsgeleiteten bzw. handlungsorientierten und entdeckenden Lernens für Lehramtskandidaten im Referendariat an (WINKEL 1992, S.70-89).

Der durch das Gutachten und die Behördenleitung ausgelöste Reformdruck erwies sich zunächst allerdings als ausgesprochen destruktiv. Im Kollegium, zur Pflichtlektüre und Verarbeitungskonferenzen bestellt, entstanden Empörung und Widerstand. WINKEL selbst hatte „Widerstand, Verdrängung und Abwehr (im psychoanalytischen Sinne)“ (S.12) prognostiziert; denn „ein systemisches Gutachten muß,“ so schreibt er in der Einleitung zu seinem Gutachten, „wenn es seinen eigenen Gütekriterien gerecht werden will, beschreiben und Kritik üben, (leidige) Realität abbil-

den und eine (bessere) Wirklichkeit durch gezielte Vorschläge ermöglichen“(S.12). Aber daran erregten sich die Gemüter nicht.

Es darf im Rückblick zunächst wohl als Verfahrensfehler verstanden werden, dass die Gutachtertätigkeit in Gang gesetzt wurde, ohne das Kollegium des Studienseminars von seiner Notwendigkeit zu überzeugen. Auch kann man die versprochene Objektivität des Gutachters in Frage stellen, weist das Impressum ihn doch als Mitarbeiter im Beirat der “Wissenschaftlichen Redaktion“ der Fachzeitschrift *Pädagogik* aus, zu der sein Auftraggeber, der Hamburger Landesschulrat, damals selbst gehörte. So konnte es 1992 auch niemanden überraschen, dass die Empfehlung, „das Studienseminar unmittelbar dem Hamburger Landesschulrat zu unterstellen“ (S.88), mit zu den Reformvorschlägen WINKELS gehörte. In diesem Punkt fehlt seinem Gutachten allerdings die argumentative Plausibilität.
Als gleichermaßen unklug darf man ansehen, dass sich der Gutachter und sein Auftraggeber nicht wirklich der Tatsache bewusst waren, dass der Berufsstand der Lehrer und Seminarleiter (noch) nicht daran gewöhnt war, das eigene Professionshandeln auf den Prüfstand gestellt zu sehen.

Schließlich und endlich missachtete WINKEL einen der üblichen Standards für externe Evaluationen, nämlich dass die Wirkung einer Evaluationsmaßnahme auch ausgerichtet sein muss auf die Stärkung der *corporate identity* (OLINS 1990) eines Kollegiums. Das Kollegium des Hamburger Studienseminars fühlte sich jedenfalls eher “rüde“ beschimpft als zu notwendiger Reformarbeit ermuntert. So griff man aus emotionaler Betroffenheit heraus nicht die z.T. überzeugenden Reformvorschläge WINKELs auf, sondern empörte sich über seine in ungewohnter Schärfe formulierten Vorwürfe: das Studienseminar sei *systemisch erkrankt* (S.13), leide an einer *gravierenden Problematik* (S.16) und sei nur *regressiv reformwillig* (S.35); auch hatte WINKEL „ein massives **Crossing-Phänomen** zwischen den meisten Seminarleitern auf der einen und den meisten Referendaren auf der anderen Seite“ (S.30, Fettgedrucktes im Original) konstatiert. Er habe „keinen einzigen Referendar als “befreit-auftretend“ oder als “beglückt-von-Arbeit“ erlebt; und „nicht ein einziges Mal (habe) ein Referendar in den Gesprächen – gelacht“ (S.43). Einzelnen, namentlich nicht genannten Seminarleitern unterstellte er Amtsmüdigkeit, Reformunwilligkeit, Überforderungssyndrome, Verschleißerscheinungen oder auch nur schlichte Berufsuntüchtigkeit, so dass er die „Entfremdung“ zwischen Seminarleitern und Referendaren in überheblich anmutender Verallgemeinerung mit dem Zitat belegen zu können glaubte: „In der Uni haben wir (die Referendare, der Verf.) mühsam das Laufen gelernt, hier müssen wir wieder zu Boden kriechen !“ (S.43 f.).

Die Fachseminarleiter der Abteilung Gymnasien/Gesamtschulen und der Abteilung Grund-, Haupt- und Realschulen blieben ausdrücklich ein wenig von der harschen Kritik WINKELs verschont (S. 51). Die Empörung des Gesamtkollegiums am Studienseminar über den Tenor des Gutachtens konnte das nicht mildern. Folglich bewirkte es – da ich selbst Betroffener war, vermittelte sich mir dieser Eindruck ge-

wiss nicht in objektiver Sachbezogenheit - in Missachtung der z.T. ja selbst heute noch überaus modernen Reformvorschläge eher Widerstände. Es verstärkte Amtsmüdigkeit und verschlechterte das Kooperationsklimas zwischen der Bildungsbehörde und dem Studienseminar. Die bis 1992 im konkret-konstruktiven Sinne aktive Gruppe der Hauptseminarleiter gab ihre Bemühungen um Reformen "aus dem Hause heraus" auf.

So verwundert es nicht, dass WINKELs Gutachten nur mit erheblicher Verzögerung Wirkung zeigte, und dies zunächst auch nur in Bezug auf verwaltungstechnische und organisatorische Problemlösungsversuche. Es traten z.B. neue "Richtlinien über Ziele, Gestaltung und Organisation der Ausbildung im Vorbereitungsdienst für die Lehrämter an Hamburger Schulen" (AMT für SCHULE, Hamburg 1996) in Kraft, durch die u.a. der selbstständige, bedarfsdeckende Unterricht (s. Anm.27, S.29) für Referendare in festgeschriebenem Mindestumfang verbindlich und rechtlich abgesichert wurde. Ab 1997 gab es differenzierte Angebote für ein in vorgegebener Mindeststundenzahl obligatorisches, Haupt- und Fachseminar-übergreifendes "Lehrertraining". Dessen Erträge sollen für das 2.Staatsexamen ausdrücklich zensurenfrei bleiben. Auch hatte die vorgesetzte Behörde Termine gesetzt für eine Neuabfassung von Rahmenplänen für die Fachseminare[58]. Sie halfen die seminardidaktische Arbeit allerdings nur grob zu strukturieren, nicht aber im Sinne zeitgemäßer erwachsenen-pädagogischer Standards wirklich neu zu gestalten.

Aber der u.a. durch das WINKEL-Gutachten verursachte destruktive Reformdruck wurde nach meiner Wahrnehmung durch einen konstruktiven Reformschub abgelöst:

2.3.2. Konstruktiver Reformschub: das IVLOS-Konzept

Spürbare Auswirkungen auf die praktische Ausbildungsarbeit von Haupt- und Fachseminarleitern am Hamburger Studienseminar zeitigten nach meinem Eindruck auch andere Resolutionen und Veröffentlichungen zur Reform der Lehrerausbildung zunächst nicht. Im Auftrag der bundesdeutschen Kultusminister-Konferenz umriss z.B. eine Kommission "Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland" (TERHART 1998). Diese Veröffentlichung nahm zusammen mit dem WINKEL-Gutachten nachweisbaren Einfluss auf den "Abschlussbericht" der 'Hamburger Kommission Lehrerbildung' (FREIE und HANSESTADT HAMBURG (Hrsg.) 2000). In grober Zusammenfassung offenbarten die drei genannten Publikationen eine akademische Fortführung der Kontroverse darüber, ob es sich bei einer zeitgemäßen Professionalisierung von Lehrern um einen Bildungs- oder Ausbildungsprozess handeln sollte. Konsens bestand allerdings in der Forderung, Lehrer-(aus-)bildung als "Entwicklungsaufgabe" (FREIE und HANSESTADT HAMBURG

58 BEHÖRDE für SCHULE, JUGEND und BERUFSBILDUNG, Amt für Schule (1997). *Rahmenpläne für die Arbeit in den Ausbildungsseminaren*, Hamburg: hausinterner Druck

(Hrsg.) 2000, S.14) bzw. als berufslebenslangen Prozess zu begreifen und die übliche Meisterlehre für Referendare durch Angebote für praktisches, erfahrungsgeleitetes, handlungsorientiertes und entdeckendes Berufslernen zu ersetzen.

Erst in diesem Kontext erwies sich 1998 am Hamburger Studienseminar ein Fortbildungsangebot als stimmig und nachhaltig ertragreich, das einer zunächst recht kleinen Gruppe von Haupt- und Fachseminarleitern einen Einblick ermöglichte in das Ausbildungskonzept des IVLOS-Instituts der Universität Utrecht, einem niederländischen Pendant zum Hamburger Studienseminar[59]. Der mehrtägige Fortbildungslehrgang war durch die Vermittlung eines Fachseminarleiter-Kollegen zustande gekommen, der eigeninitiativ Kontakt zu den niederländischen Kollegen aufgenommen, sich vor Ort kundig gemacht hatte und dann einen Vertreter des IVLOS-Instituts für eine Fortbildungsmaßnahme in Hamburg gewinnen konnte. Auch die Finanzierung dieses Projektes gelang ihm mit Unterstützung des Leitungsgremiums des Studienseminars.
Bei der relativ kleinen Teilnehmergruppe entwickelten sich dank der Professionalität des angeworbenen Kollegen aus Utrecht, seinem erwachsenen-pädagogischen Lehrgeschick, seiner beeindruckenden Berufserfahrung und mitreißenden Überzeugungskraft aus anfänglicher Neugierde Einsichten, neue Überzeugungen und ein Motivationsschub, der half, eben diese Einsichten und Überzeugungen im Schneeballsystem wirkungsvoll in das Kollegium des Studienseminars zu tragen. Kurzfristig schien es, als sei das Hamburger Studienseminar aus der ihm pauschal nachgesagten Regressivität gestoßen worden: In den Fachkollegien stellte man sehr konkrete Überlegungen darüber an, ob und wie das IVLOS-Konzept für die Ausbildungsarbeit nutzbar zu machen sei. Auch gab es hausinterne Veröffentlichungen[60], die für Fortbildungsarbeit auf Ganztageskonferenzen für das Gesamtkollegium des Studienseminars genutzt wurden.

Das **IVLOS-Konzept** zeigte also Wirkung. Für eine große Zahl von Seminarleitern hatte sich ein Weg aufgetan, im Sinne der **"von oben" verordnete**n **Reformen** über verkrustete Arbeitsroutinen nachzudenken. Aber diese neue Reformbereitschaft erwuchs aus der Initiative eines Kollegen, und sie erwies sich offensichtlich auch deshalb als ertragreich, weil sie **"von unten"** angeregt worden war und auf **Überzeugungsarbeit** baute. Damit zeigte sich, dass auch für ein Kollegium erwachsener Seminarleiter gilt, was auf jede Gruppe, auf jedes Individuum zutrifft, von der bzw. von dem man gezielte Lernaktivitäten erwartet; es zeigte sich auch, dass man sich nur mit, nicht gegen eine solche Gruppe in Bewegung setzen kann:

---

59 IVLOS = Interfacultair Institut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden
Eine umrisshafte Beschreibung des IVLOS-Konzeptes findet sich bei KORTHAGEN (1982) (s.dazu den Zusatz im Literaturverzeichnis).

60 LANGEBECK (1998) / LANGEBECK. & RITZ (2000) / LANGEBECK (2000) / BEYER (1999)

Effiziente Lernaktivitäten lassen sich eben nicht verordnen und anbefehlen. Und so müssen auch Reformen “von unten“ mitgetragen und in die dort betriebene Reformarbeit integriert werden.

In diesem Sinne ließ sich die Behörde auf den sich entwickelnden Reformeifer im Hamburger Studienseminar ein und finanzierte eine von KORTHAGEN und seinen Mitarbeitern verfasste und einem Fachseminarleiter-Kollegen übersetzte Studienausgabe für die in Hamburg tätigen Seminarleiter sowie die an der Lehrerausbildung interessierten Kollegen (STAATLICHES STUDIENSEMINAR für die Lehrämter an Hamburger Schulen (Hrsg.) 2002). Im Kern zielt das darin komprimierte IVLOS-Konzept ab auf eine erwachsenen-pädagogisch begründete **Stärkung der Autonomie des Referendars**. Sie wird im Wesentlichen getragen von der Kompetenz, sein berufliches Handeln reflektierend auszuwerten, zu steuern und dadurch fortwährend zu verbessern. Folglich steht die Entwicklung einer entsprechenden **Reflexionskompetenz** im Zentrum der professionalisierenden Lehrerausbildung. Sie ist zudem gekennzeichnet durch eine deutliche Abkehr von den Aufgaben des Ausbilders als Lehrmeister hin zu denen eines Beraters.
Sein Konzept zur Entwicklung und Förderung berufsspezifischer Kompetenzen stützt KORTHAGEN auf die These, dass zwei sich gegenseitig ergänzende Handlungsschemata (“delta–one“- und “delta-two-system“) Leitlinien für interaktives (hier: professionelles Lehrer-)Handeln sind. Dabei kennzeichnet das “delta-two-system“ das Bedingungsgeflecht und den Rahmen, in dem der Lehrer in Folge kritischer Reflexion bewusst, rational und intentional handlungsfähig ist, während das “delta-one-system“ durch unbewusst, quasi automatisch ablaufende Handlungsschemata bestimmt ist.
Ein, so KORTHAGEN, wie auch immer generiertes und beeinflusstes, aber unbewusstes Gefüge subjektiver Alltagstheorien, Werthaltungen und Sollvorstellungen (“delta-one-system“) ermöglicht unterrichtliches Handeln, dessen Ergebnisse unter Aufschaltung des “delta-two-system“ ausgewertet und dadurch verbessert werden sollen, dass sie in das “delta-one-system“ eingelagert werden[61]. Die konsequente und systematische Schulung dieses **Nach-Denken**s **über unterrichtliches Handeln** ist der entscheidende Ansatzpunkt für die Vermittlung von Reflexionskompetenz. Dementsprechend ist es Aufgabe des Lehrer-Ausbilders, das Reflektieren

---

61 Diese kognitionspsychologischen Erklärungen zum Lehrerhandeln (und wie man es lehrt bzw. lernt) kommen den Ausführungen zum impliziten, zum expliziten und zum handlungsleitenden Wissen (s.Kap. 4 und vor allem Kap. 4.4 in dieser Arbeit) und zum Entscheidungshandeln (s.Kap. 5.5) nahe. Verständnisschwierigkeiten bei der Lektüre der Arbeit KORTHAGENs entstehen, weil sie zum einen inhaltlich leider nicht so „sorgfältig gegliedert“ ist, wie es der Buchrücken verspricht. Zum anderen ist KORTHAGENs Theorie auch keineswegs so „kohärent“ wie behauptet. Zudem finden sich in der Arbeit einige sprachliche Stolpersteine, die sich wohl dadurch erklären lassen, dass der Übersetzer der amerikanischen Texte offenkundig nicht mit der Diktion der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft vertraut war.
Das Verdienst des IVLOS-Instituts um einen bahnbrechenden Einfluss auf die Reform der Lehrerausbildung am Hamburger Studienseminar kann das jedoch nicht schmälern.

über berufliches Handeln, i.e. im Wesentlichen das Begründen, Planen, Gestalten und Auswerten von Unterricht ***on and in action*** (SCHÖN 1983) zu initiieren, zu systematisieren und je nach Bedarf beratend zu unterstützen.
Von größter Bedeutung für diesen sowohl berufsbildenden wie –begleitenden Prozess[62] ist, dass er stets und immer wieder von neuem an bewusst erlebter Berufspraxis und konkreter Unterrichtserfahrung ansetzt. Aus eben dieser Erfahrung sollen sich für den Referendar auf Grund möglichst selbstständig erworbener Erkenntnisse und Einsichten professionelle Lernnotwendigkeiten und –bemühungen ableiten lassen (KORTHAGEN o.J.(A), S.3), deren Erträge in neue Unterrichtsversuche einfließen. Gezielte unterrichtliche Erfahrung steht also im Zentrum der Arbeit, die durch konsequente Auswertung an Lernwirksamkeit gewinnt. Das setzt nach KORTHAGEN beim Referendar sowohl eine grundlegende (Forschungs-)Neugier, Versuchslust und Lernbereitschaft als auch eine gewisse **berufliche Startkompetenz** voraus, die man bei Referendaren nach einem vermeintlich berufsbezogenen Studium, studienbegleitenden Berufspraktika und einer Kurzeinführung in das Referendariat einfach voraussetzt. Der Begriff wird bei KORTHAGEN allerdings weder definiert noch operationalisiert.
In dem sich ständig, wie in einer nach oben strebenden Spirale (KORTHAGEN 2002, S.65) fortentwickelnden Prozess des *Nach*-Denkens über die berufliche Praxis des Lehrerhandelns lassen sich nach KORTHAGEN in einem Modell (*ALACT*[63]) fünf aufeinander folgende Strukturphasen (KORTHAGEN 2002, S.49 u. 138) unterscheiden. Sie scheinen den Gesetzen von Regelkreisen zu unterliegen[64].

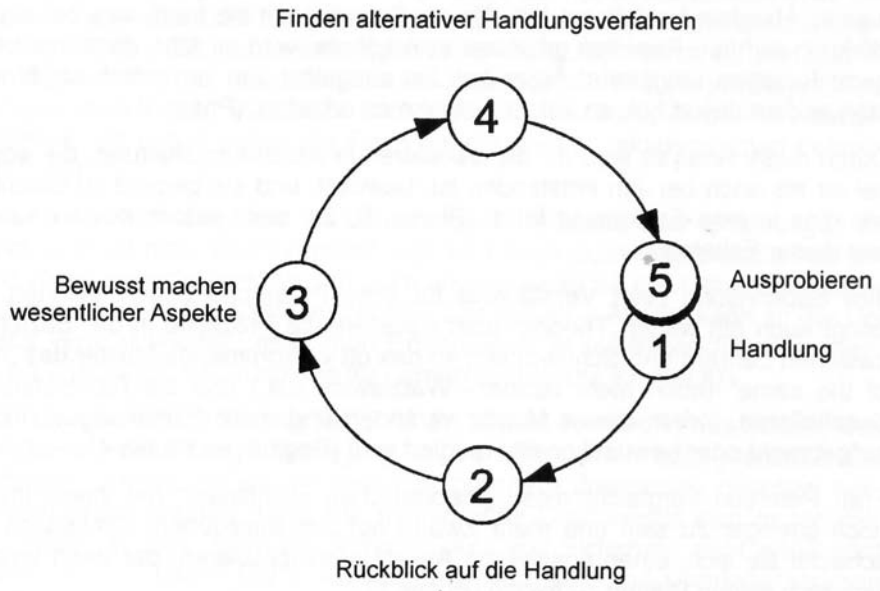


Abb.1: KORTHAGENs *ALACT*-Modell (Regelkreis der Erfahrung) (2002, S. 49)

62 KORTHAGEN spricht von „development of a competence of professional growth“ (o.J.(A), S.1), in der deutschen Übersetzung “Wachstumskompetenz”.

63 im amerikanischen Original werden die fünf Strukturphasen benannt als 1. *action*, 2. *looking back on action*, 3. *awareness of essential aspects*, 4. *creating alternative methods of action* und 5. *trial* (KORTHAGEN o.J.(A), S.3). Das Zusammenfügen der fünf Anfangsbuchstaben erklärt den Namen ***ALACT***-Modell.

64 LANGEBECK & RITZ (2000) sprechen in ihrer Interpretation vom „Regelkreis der Erfahrung“ (S.11).

Diese grundlegende Erkenntnis über Mechanismen der Verhaltens- und Handlungssteuerung findet sich schon Anfang der 1970er Jahre bei MILLER & GALANTER & PRIBAM in deren *Tote*-Modell (1973), wird auf sportunterrichtliches Handeln bezogen von BIELEFELD (1986) zur Erklärung seines Evaluationsansatzes im Hinblick auf den Lernerfolg von Schülern und von SCHERLER (1989) zur Erklärung von Auswertungsmechanismen *im* Sportunterricht genutzt[65].

KORTHAGEN lässt diesen Kreislauf mit dem Umsetzungsversuch einer deutlich eingegrenzten und klar definierten unterrichtlichen Absicht ("*Handlung*", Phase 1 des Strukturschemas) beginnen und mit dem Ausprobieren eines durch die Auswertung veränderten Versuches dieser Umsetzung enden ("*Ausprobieren*", Phase 5 des Strukturschemas). Phase 1 und 5 vollziehen sich somit im "delta-one-system", während die Phasen 2 ("*Rückblick auf die Handlung*"), 3 ("*Bewusstmachen wesentlicher Aspekte*") und 4 ("*Finden alternativer Handlungsverfahren*") im "delta-two-system" verankert sind und sein müssen.
Zielsetzung der Seminararbeit wäre demzufolge, das "delta-two-system", das Wertgefüge komplexer Soll-Vorstellungen und Optionen für handlungsleitende Entscheidungen im Sinne der allgemeinen Pädagogik, der Schul- und Fachdidaktik durch *Nach*-Denken über unterrichtliches Handeln auf immer solidere rationale und (fach-)wissenschaftlich abgesichertere Füße zu stellen und damit zu professionalisieren. Dadurch wird gleichzeitig, quasi automatisch, eine Fortentwicklung des "delta-one-system" betrieben, das durch die aus reflektierter Erfahrung erworbenen Handlungsmuster und –routinen, die nicht mehr bewusstseinspflichtig sind, Handlungsentscheidungen *für* (die Vorausplanung von) und insbesondere *im* Unterricht schnell und relativ anstrengungsfrei abrufbar macht.

Der Fortbildungslehrgang des IVLOS-Instituts am Hamburger Studienseminar fand Fortsetzungen und setzte ab 1998 im Kollegium engagierte Versuche in Gang, das IVLOS-Konzept auf Hamburger Ausbildungsbedingungen zuzuschneiden. Es gab informelle Arbeitskreise, Fortbildungsangebote durch die Fortgebildeten, hausinterne Veröffentlichungen (s.Anm. 60, S.75). Dabei konzentrierte man sich vornehmlich auf das Ausbildungsziel "Reflexionskompetenz"[66] und auf ausbildungspraktikable Optionen ihrer Operationalisierung. Insbesondere sollte das Lernen des Lernens

---

65 So wie man zielgerichtetes Handeln (nach MILLER et.al. 1973) „als zirkuläre Abfolge von 'test' und 'operation' erklären kann, so kann man also auch unterrichtliches Handeln als Kreislauf von Durchführung und Auswertung begreifen" (SCHERLER 1989, S.198).

66 Wegen der mit diesem Begriff verbundenen Ausrichtung auf eine größere Eigenverantwortung des Referendars für seine Ausbildung im Sinne eines größtmöglichen Maßes an Autonomie (s. dazu Kap. 3.1.2 dieser Arbeit) hat man am Hamburger Studienseminar für geraume Zeit den Begriff "*Selbst*-Reflexion" proklamiert. Das Suffix wurde aber bald als tautologischer Zusatz begriffen und demzufolge wieder gestrichen. Auch in den Arbeiten von KORTHAGEN und SCHÖN ist immer nur von "reflection" die Rede. "Selbst-Reflexion" ist vor allem in der Literaturwissenschaft ein häufig verwendeter Begriff, findet sich aber auch wiederholt in erziehungswissenschaftlichen Arbeiten (z.B. DEWE 1999, oder ZEMICHAEL 1985).

bei Referendaren in Gang gesetzt und unterstützt werden. Das konkretisierte sich indirekt insbesondere in der Ausarbeitung von Beschreibungen der **neue**n **Rolle des Ausbilders in seiner Funktion als Berater bzw. Supervisor** und entsprechenden Handlungsanleitungen. KORTHAGEN veranschaulicht das zusammenfassend in einem Modell (s. Abb.2). Es bezieht sich dabei auf die Inszenierung der gemeinsamen Auswertung einer Unterrichtsstunde. Es bleibt hier unkommentiert, weil darauf in Kap.6.4 und 6.5 noch einmal Bezug genommen wird.

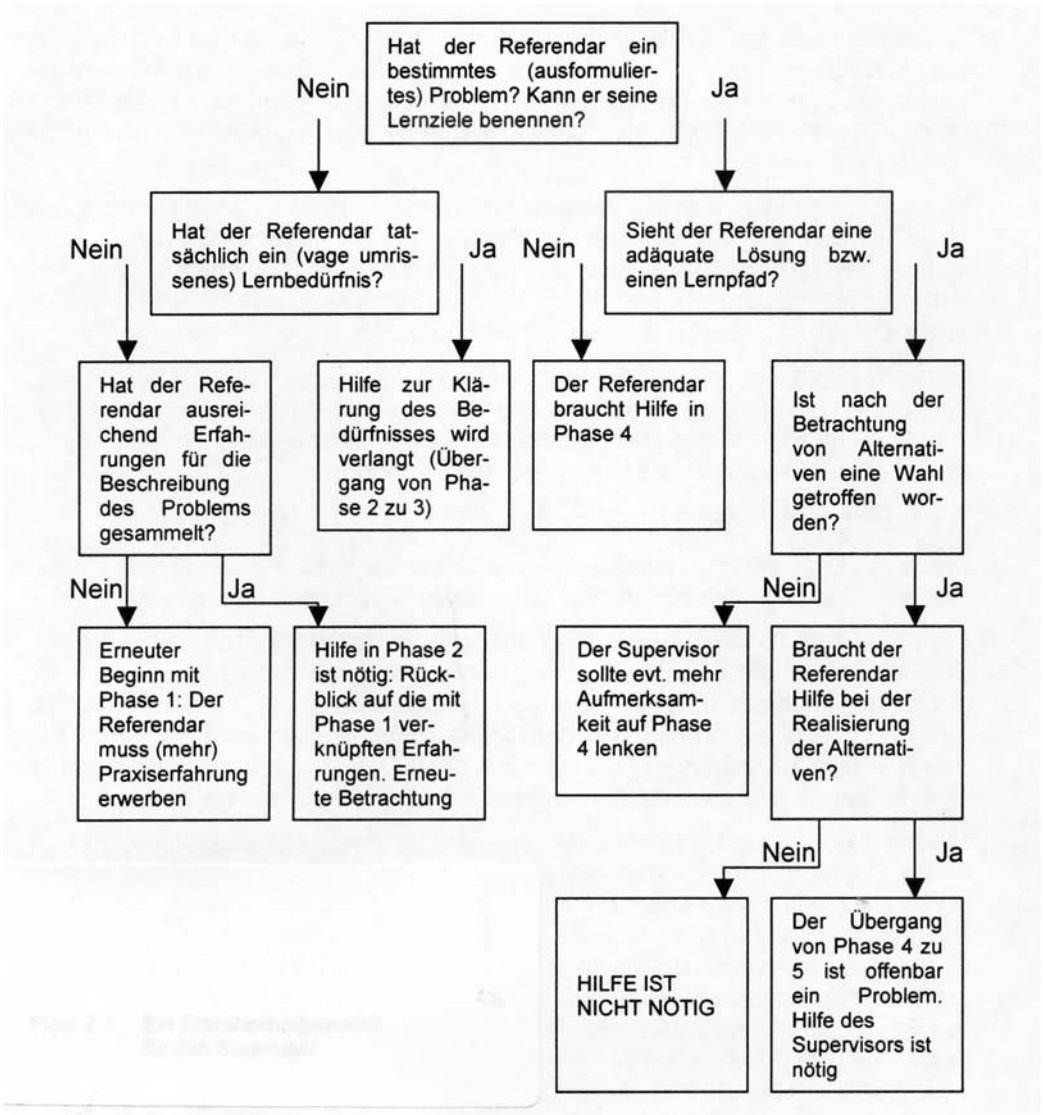


Abb. 2: Der Ausbilder als Berater

Handlungsentscheidungs-Modell für den Supervisor nach KORTHAGEN (2002, S.123)

(die Hinweise auf "Phase 1 (und 2, 3, 4 und 5") beziehen sich auf Abb.1 auf S.77)

Darüber hinaus gab es im Hamburger Studienseminar aber auch Bemühungen, Referendare von der Sinnfälligkeit der Anlage eines persönlichen **Logbuch**es (s.Kap.6.1.2) als selbstverantworteten Rechenschaftsbericht und summatives Protokoll ihrer Reflexionen über die Erträge ihrer Ausbildungsarbeit zu überzeugen.

Aber die intensiven Nachbereitungen, Auswertungen und Umsetzungsbemühungen ließen in dem IVLOS-Konzept auch Leerstellen deutlich werden und Nachfragen aufkommen, die hilfreich zu füllen bzw. zu beantworten berufsbegleitend wenig Zeit blieb (s. Kap. 3.1). So darf man die Bereitschaft der Behördenleitung, die Veröffentlichung des IVLOS-Konzeptes in Buchform zu finanzieren und eben dieses Buch zur amtlichen Pflichtlektüre zu machen, auch als Wunsch interpretieren, die arbeits- und zeitaufwendigen Nachbereitungen im Kollegium des Studienseminars zu einem schnellen Abschluss zu bringen. Man wollte wohl Kräfte für weitere Reformvorhaben der Behörde freisetzen. Da dies in recht dienstherrischer Manier geschah, hat das den Ertrag der mit dem IVLOS-Konzept in Gang gesetzten Reformbemühungen m.E. geschmälert.

2.3.3. Dienstbeflissene Reformarbeit und dienstherrischer Reformaktionismus

Das nicht zu Ende geführte *Nach*-Denken über das Ausbildungsziel 'Reflexionskompetenz' hatte Konsequenzen. In seiner Ausrichtung auf eine erwachsenenpädagogisch begründete **Eigenverantwortlichkeit und Autonomie der Auszubildenden** drohte der Begriff sich zu einer noch nicht mit praktisch umsetzbaren Inhalten gefüllten, deshalb wirkungslosen Zauberformel zu entwickeln. Das begründete sich vor allem dadurch, dass es weder Überlegungen noch amtliche Anstrengungen gab, eventuelle Notwendigkeiten entsprechender systemischer Veränderungen (z.B. Abschaffung/Änderung des vom Staat verantworteten und durch Ausbilder benoteten Staatsexamens, s. dazu Kap. 6.1.3) in Erwägung zu ziehen. Es begründete sich aber auch dadurch, dass sich in den Veröffentlichungen KORTHAGENs keine konkreten Hinweise darauf fanden, worüber denn ein Referendar eigentlich genau zu reflektieren lernen sollte: das professionelle Lehrerhandeln, für das man bei KORTHAGEN vergeblich nach Qualitätsstandards sucht?; den "guten" bzw. effizienten oder auch nur störungsfreien Unterricht, für den es dort auch keine Operationalisierungshilfen gibt? KORTHAGEN bemüht sich in seinen Arbeiten nämlich um schulfach-neutrale Ausführungen und Unterrichtsbeispiele. Er nimmt (als ehemaliger Mathematiklehrer) allenfalls einmal auf den Mathematikunterricht, ansonsten eher auf allgemeinpädagogische Fragestellungen (immer wieder: Bemühungen um die Behebung/Vermeidung von Unterrichtsstörungen) Bezug. Zudem finden sich bei ihm keine Aussagen darüber, was denn die Startkompetenz ausmacht, i.e. die Qualifikation, die den selbstständigen Einstieg in die praktische Berufsausbildung mit Hilfe des Regelkreises der Erfahrung (LANGEBECK & RITZ 2000 (s. Abb.1, S.77)) für Referendare ermöglicht und mit Erfolgswahrscheinlichkeit versieht. Auch bleibt offen, was zu geschehen hat, wenn eben diese Startkompetenz bei einzelnen Referendaren bedeutsame Mängel aufweist.

Es können an dieser Stelle keine Aussagen darüber gemacht werden, wie diese offenen Fragen – sie werden im Folgenden (Kap. 3.1) noch einmal aufgegriffen und mit Konsequenzen belegt - in den einzelnen Fachkollegien ab 1998 beantwortet oder ob sie überhaupt gestellt wurden, um aus ihren Antworten konkrete Hilfen für

die Ausbildungsarbeit in den Fachseminaren im Sinne des IVLOS-Konzeptes zu entwickeln.

Ich habe seinerzeit im Kreise des Sport-Fachkollegiums mit dessen Unterstützung begonnen, **fachspezifische Überlegungen** dahingehend anzustellen, in welcher Weise die Ausbildungsarbeit im Sport-Fachseminar handlungsorientiert vom IVLOS-Konzept profitieren konnte. So habe ich mich u.a. bemüht, eine noch kritischere Distanz zu belehrendem Seminarleiter-Habitus zu entwickeln. Auch habe ich den indifferenten Komplexitätsanspruch an die wünschenswerte Gestaltung von Sportunterricht ausdrücklich reduziert und die Entscheidungen über entsprechende Eingrenzungen und/oder Schwerpunktsetzungen für einzelne (Hospitations-)Stunden den Referendaren überlassen (s. Kap.2.1.2.). Schließlich begann ich unter neuen Voraussetzungen in Folge der Fortbildung von 1998, mich um noch deutlichere Transparenz meiner als Prüfer gestellten Ansprüche zu bemühen und fachspezifische Qualitätsstandards für das zu operationalisieren, was man gemeinhein und mit unreflektierter Selbstverständlichkeit unter "gutem" Sportunterricht verstehen zu dürfen glaubte.

Als bedeutsamer aber erwies sich eine professionelle Einsicht, die ich durch das eigene *Nach*-Denken über die von SCHÖN (1983) aufgebrachte und von KORTHAGEN (2002) übernommene Unterscheidung reflexiven Handelns vor bzw. nach dem Unterricht (***reflection on action***) auf der einen Seite und während des Unterrichtens (***reflection in action***) auf der anderen gewann. Ich war zwar bei BIELEFELD (1986) schon auf die mögliche Unterscheidung zwischen *summativer* und *formativer* Evaluation von (Sport-)Unterricht gestoßen. Auch hatte ich bereits zu überlegen begonnen, wie sich Maßnahmen der formativen Evaluation strukturieren lassen könnten, um daraus Ausbildungshilfen abzuleiten (s. Anlage 8.3). Der überwiegende Teil von (meiner) Ausbildungsarbeit war aber seinerzeit ausgerichtet auf die Vermittlung beruflichen Wissens und Könnens, das sich auf die Begründung, Planung und Auswertung von (Sport-)Unterricht im Sinne der *reflection on action* bezieht. Und da erwiesen und erweisen sich examinierte Studenten und in Schularbeit eingebundene Referendare nach meinen Erfahrungen als erfreulich kompetent. Sie lernen i.d.R. überaus erfolgreich, den Experten überzeugende Halbjahres-, Wochen- und Stundenpläne zu erstellen. Sie wissen nach entsprechenden Unterrichtserfahrungen auch, die Auswertung ihres Unterrichts für neue Planungsabsichten konstruktiv einzubringen. Bei der konkreten und auf ökonomische Effizienz ausgerichtete Umsetzung ihrer Pläne aber lässt traditionelle Seminarausbildung die Referendare allein. Ich zumindest habe als Fachseminarleiter und/oder Mentor immer wieder Referendare bei ihren ersten Unterrichtsversuchen beobachtet, wie sie sich in ihrer **Selbstreferenzialität**[67], i.e. in ihrer Befangenheit z.B. durch

67 Der Begriff wurde zunächst lange in der Literaturwissenschaft, in Verbindung zum Konstruktivismus und zur Systemtheorie (z.B. DAMMERTZ 2001) diskutiert, bevor er in psychologischer Auslegung auch in die Er-

Emotionen, beruflichen Ehrgeiz und die für Berufseinsteiger verständlichen Unsicherheiten an objektiv scheinbar vernünftigen Handlungsschritten hindern ließen. Dabei schienen sie aus sich selbst herauszutreten, um sich auch selbst zu kontrollieren, ob sie denn ja alles "gut" und "richtig" machten, und verwendeten nahezu alle Kraft darauf, einzelne Handlungsschritte aus ihrer schriftlichen Unterrichtsvorbereitung von einer dem inneren Auge vorgehaltenen Merktafel abzurufen.
Daraus lässt sich schließen: Konkrete unterrichtliche Handlungsfolgen sind bei Novizen offenbar zumeist mit Hilfe ihrer (schriftlichen) Unterrichtspläne chronologisch vorsortiert und werden nach abgelaufenen Zeitquanten aufgeschaltet. Dabei spielen Schülerhandlungen, ihre Verhaltensweisen und Reaktionen auf Lernangebote und –schwierigkeiten zunächst – wenn überhaupt – als Motiv für unterrichtliches (Re-)Agieren der Berufseinsteiger nur eine unbedeutende Rolle. Es mangelt ihnen also häufig an der Fähigkeit, die Wirkungsweise des eigenen Agierens im Unterricht, den unmittelbaren Effekt einzelner unterrichtlicher Maßnahmen auf Lerngruppen und einzelne Schüler zu registrieren, zu beurteilen und auf ihre Sinnfälligkeit bzw. erhoffte Brauchbarkeit hin zu hinterfragen, um daraus Entscheidungen abzuleiten, wie bzw. ob denn fortzufahren oder eine Planänderung vorzunehmen sei.

Diese Fähigkeit zu prozessualer **Unterrichtsdiagnostik** (s. Kap. 5.5.1) entwickelt sich im Laufe eines Berufslebens, sie wächst "irgendwie" und ist Teil professioneller Routinen. Ihre intentionale, methodisch folgerichtige Entwicklung zu einem Handwerkszeug, das es Lehrenden ermöglicht, Reflexionsergebnisse vor Ort und sekundenschnell für rationale Handlungsentscheidungen zu nutzen, diese professionelle Kompetenz – so meine späte aus Berufserfahrung und Nachbesinnung gewonnene Erkenntnis - vermittelt praktische (Sport-)Lehrerausbildung bislang nicht professionell genug.

Es ist zu vermuten, dass Kollegen anderer Fachschaften bei der Auswertung angelaufener Bemühungen um eine Reform der Lehrerausbildung auch noch auf andere Notwendigkeiten von Nachträgen, Zusätzen, Änderungen zum IVLOS-Konzept stießen. An der dazu notwenigen Bereitschaft fehlte es zunächst nicht. Aber die Behörde setzte sich durch Wahlversprechen selbst fortwährend unter Druck und ließ sich durch Ländervergleiche, KMK-Beschlüsse, den PISA-Schock[68], nicht zu-

---

ziehungswissenschaft und in die Sportdidaktik Eingang fand, um bestimmte Facetten des Bildungssystems bzw. des Lehrerverhaltens zu erklären (z.B. LUHMANN 1982 und SCHERLER 1996).
Eine hilfreiche Erläuterung über den "Preis selbstbezüglichen Wissens" findet sich bei ZIEHE (1999).

[68] Es sei an dieser Stelle an den von PICHT 1964 ausgerufenen Bildungsnotstand in der Bundesrepublik Deutschland erinnert. Er löste nicht nur eine reformträchtige Bildungsdebatte aus, sondern führte auch zu einer kritischen Überprüfung des dreigliedrigen Schulsystems. Eine Erhöhung der Zahl der Gymnasialabschlüsse und Universitätszugänge wurde gefordert und in aller Eile formal (durch Absenkung der Leistungsanforderungen im Abitur) erwirkt. Auch der Gesamtschulversuch in Nordrhein-Westfalen von 1969 lässt sich auf PICHTs Sorge um "Die deutsche Bildungskatastrophe" zurückführen. Und auch dabei entstand, den heu-

letzt aber auch durch finanzpolitische Sparauflagen zu einem **reformerischen Aktionismus** hinreißen, der vieles[69] per Anordnung anschob und immer noch anschiebt. Letztendlich aber ist bislang wenig zu einem soliden Abschluss gekommen. Denn die dienstbeflissenen Bemühungen der Lehrerschaft, eine eben dekretierte Reformmaßnahme in vernünftiger Abstimmung auf parallel verlaufende Reformprozesse und Arbeitsabläufe zu realisieren, werden immer wieder im Keime dadurch erstickt, dass vom Senat fortwährend neue Reformaufträge an die Direktoren aller Bildungseinrichtungen ergehen. Dabei wäre ein Mehr an fürsorglicher Personal*betreuung* – in Wirtschaftskreisen spricht man im Sinne einer modernen Unternehmensführung und im Bemühen um die Erhaltung optimaler Arbeitsmotivation der Belegschaften von ***human ressource management*** -, im Bundesland Hamburg wünschenswert.

Es sind die nachklingende Freude am Beruf, aber natürlich auch der durch Pensionierung entstandene Freiraum, die mich nun meine Bemühungen um eine kritische Begutachtung der Sportlehrerausbildung am Hamburger Studienseminar fortsetzen lassen. Aus der distanzierten Betrachtung beruflich geleisteter Arbeit und des Systems, in dem diese Arbeit abgerufen wurde, erwuchs das Interesse, mit wissenschaftlichen Mitteln wirklich Sinnvolles und Machbares für eine ohne Zweifel dringend notwendige Reform der (Sport-)Lehrerausbildung aufzuspüren.

---

tigen Streitigkeiten vergleichbar, ein nachhaltiger Konflikt zwischen politischer Steuerung durch die Ministerialbürokratie und dem pädagogischen Engagement (in und für Gesamtschulen).

69 eine kleine, keinesfalls vollständige Auflistung findet sich in Kap.3.2

3. *Ausgewertet:* Ein kritischer Rückblick, um Ausschau zu halten

Die Möglichkeit, sich als Pensionär erneut immatrikulieren zu können, um neugierig und problemorientiert in den Bereichen der allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Sportdidaktik, der (pädagogischen) Psychologie und der Soziologie Studien zu betreiben, habe ich in den zurückliegenden sechs Jahren nicht nur dankbar als Privileg anspruchsvoller Freizeitgestaltung verstanden, sondern auch zur beruflichen Nachlese zu nutzen versucht. Die dabei gewachsene rationale Distanz und nachlassende selbstreferenzielle Befangenheit haben geholfen, die in Kap.6 dieser Arbeit zu konkretisierenden Vorschläge für eine Reform der Sportlehrerausbildung zu entwickeln und zu begründen. Sie gewinnen hoffentlich durch die Herleitung aus langjähriger reflektierter Berufserfahrung besondere Überzeugungskraft. Sie werden verstanden als Beitrag zum kontinuierlichen Prozess notwendiger Veränderung und zeitangepasster Fortentwicklung; sie lassen sich aber auch begreifen als konstruktiver Widerspruch zu bildungspolitisch propagierten Zielsetzungen, professionelle Ansprüche an das Berufsbild von Sportlehrern durch Verschlankung ihrer Qualifizierung (Beschränkung der Lehrerbildung auf Ausbildung mit Hilfe von Lehrerseminaren ohne universitäre Vorbereitung, Demontage der zweiten Phase der Lehrer(aus-)bildung (s. Schleswig-Holstein), Verlagerung des Sportunterrichts in den Verantwortungsbereich von Vereinen, Ersatz examinierter Sportlehrkräfte durch Vereins-Übungsleiter (s. dazu z.B. KOFINK 2006), Verlegung des Hamburger Schul-Schwimmunterrichts in den Verantwortungsbereich von Schwimmbad-Personal) vor allem kostensenkend neu zu institutionalisieren.

Die universitäre Nachlese erlaubte also kritische Ein- und Rückblicke auf einem Niveau und in einer Komplexität, die der Berufsalltag (mir) erschwert (hat). Sie richten sich zunächst auf eine kritische Würdigung des IVLOS-Konzeptes:

3.1. Leerstellen im IVLOS-Konzept

Bedenken bezüglich einer komplexen Stimmigkeit und schnellen Umsetzbarkeit des IVLOS-Konzeptes unter den Voraussetzungen Hamburger Ausbildungsbedingungen entstanden bereits bei der Arbeit als Fachseminarleiter; sie wurden z.T. in Teilen des Kap.2.3.3 bereits formuliert. Eine hier vorzunehmende noch kritischere Würdigung des Konzeptes soll und kann die Bedeutsamkeit seines Reformimpulses für das Hamburger Studienseminar Ende der 1990er Jahre in keiner Weise schmälern. Sie kann aber vielleicht helfen, einige Leerstellen darin zu füllen, um seinen Effekt nicht verpuffen zu lassen.

Unstrittig ist die Ausrichtung des IVLOS-Konzeptes auf ein deutlich höheres Maß von Autonomie für die Auszubildenden; unstrittig ist auch das mit der eingeforderten Autonomie verbundene Gewicht, das man der Reflexionskompetenz als einem

konstitutiven Merkmal von Lehrerprofessionalität und als Motor für ein berufslebenlanges, selbstverantwortliches (Weiter-)Lernen zuschreibt. Entsprechende Forderungen an die Neukonzeptionierung von Lehrer(aus)bildung finden sich u.a. sowohl bei WINKEL (1992) als auch bei TERHART (1998), in dem "Abschlussbericht" der HAMBURGER KOMMISSION LEHRERBILDUNG (2000), bei HELMKE (2003), ja, auch bereits in dem Arbeitsbericht der Hamburger Hauptseminarleiter von 1993 (STAATLICHES STUDIENSEMINAR, AG Neun 1993, S.19 -28). Die argumentative Begründung dieser Forderungen durch KORTHAGEN (2002) ist allerdings weder in der Herleitung noch in ihren Folgen gründlich durchdacht.
Unbeantwortet blieb z.B. die Frage, ob die Befähigung zur reflexiven Kontrolle professionellen Handelns Reflexion oder *Selbst*-Reflexion und entsprechende Kompetenzen voraussetzt (s. Anm.66, S.78). Auch blieb offen, was denn dieses **Selbst** des Auszubildenden kennzeichnet; welche Ansprüche werden da, auch und vor allem implizit, an die Persönlichkeit des Auszubildenden gestellt, an seine Eigenverantwortlichkeit, sein Fähigkeitsprofil, sein Können und Wissen, um von der Ausbildung im Sinne des IVLOS-Konzeptes uneingeschränkt, aber auch unbeschadet profitieren zu können? In Verbindung damit bleibt der Begriff der **Startkompetenz** ein inhaltsloses Schlagwort. Zudem lässt sich bei KORTHAGEN (2002) keine Antwort auf die Frage finden, *welches Maß* an **Autonomie** die (Hamburger) Ausbildungsbedingungen denn zulassen und in welchem Umfang sie Auszubildenden überhaupt zuzumuten ist. Gleichermaßen verlangen die lernpsychologischen Implikationen nach Aufklärung: was macht die Vorteile des **selbstgesteuerten Lernen**s[70] aus, wo liegen Gefahren und Grenzen ?

Zur Beantwortung solcher Nachfragen zum IVLOS-Konzept bieten sich u.a. Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Erwachsenenpädagogik an. Innerhalb der Erziehungswissenschaft hat sie sich mit spezifischem Erkenntnisinteresse seit Jahren etabliert, ohne dass dies m.W. von den für die zweite Phase der Lehrer(aus)bildung (in Hamburg) Verantwortlichen gebührend zur Kenntnis genommen wurde. Bezeichnender Weise findet "Erwachsenenpädagogik" im Kreise Hamburger Lehrerausbilder *expressis verbis* zum ersten Mal bei RITZ (2001) Erwähnung. Vielleicht erklärt sich diese Ignoranz dadurch, dass in der einschlägigen Fachliteratur nur schwer zu klären ist, was man in der Erwachsenenpädagogik denn unter einem "Erwachsenen" versteht[71]. Es lässt sich hier nur vermuten, dass über ein diffuses

---

70 Bei KORTHAGEN findet der Begriff sich nicht, für den sich hierzulande im Rahmen der Erwachsenenpädagogik sogar ein eigenes Forschungsfeld auftut.

71 FAULSTICH (2002, S.76) definiert: "Erwachsensein kann gefasst werden als

- Zustand körperlicher Reife,
- Stabilität von Verhaltens-, Erlebens, Denk- und Lernformen,
- Verantwortung haben für Kinder und Alte,
- Übernahme von spezifischen Rollen wie Partnerschaft und Elternschaft,
- Erwerb spezifischer Rechte und Pflichten (z.B. Wahlrecht, Strafmündigkeit), Berufs- bzw. Erwerbstätigkeit und wirtschaftliche Unabhängigkeit."

Maß an menschlicher Reifung und Mündigkeit hinaus wohl vorausgesetzt wird, dass man über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen muss, um im Sinne der Erwachsenenpädagogik auch als “erwachsen“ zu gelten. Zum überwiegenden Teil der wissenschaftlichen Forschungsprojekte aus der Erwachsenenpädagogik beziehen sich entsprechende Veröffentlichungen nämlich auf berufliche Fortbildung. Dies hat Referendare, die *formaliter* ja aus- und noch nicht fortgebildet werden, möglicher Weise in dem Aggregatszustand der “Noch-nicht-ganz-Erwachsenen“ belassen, ohne dass dies Ausbildern als Absicht hätte unterstellt werden können oder auch nur wirklich bewusst gewesen wäre. Die Tatsache aber, dass in den an anderer Stelle schon mehrfach zitierten Berichten von Referendaren darüber geklagt wird, sie hätten sich im Referendariat *wie Schüler* oder *wie Lehrlinge* behandelt gefühlt[72], mag als Beleg für diese Vermutung herhalten.

Darüber hinaus vermittelt die **Selbstkonzept**forschung die Erkenntnis, dass sich ein Typus wie der des Referendars aus fortgeschrittener Prägung seiner Persönlichkeit und aus biographischer Bedingtheit heraus gewiss noch weniger als ein Schüler unbeschadet in die Hülle eines stereotypen Lerners einbinden lässt, nur weil dies seine traditionelle Kollektivierung in Seminargruppen und deren Belehrung in Unterrichtsräumen zu vorgegebenen Seminarzeiten voraussetzen. Selbst wenn das äußere Erscheinungsbild von Referendaren vielleicht wegen nicht immer voll ausgenutzter (Aus-)Bildungschancen und wegen systemisch (oder: machthierarchisch) bedingter Abhängigkeiten und Verunsicherungen in Ausnahmenfällen nicht den Eindruck von gestandenen, mündigen Persönlichkeiten vermitteln mag, haben sie doch das grundlegende Recht, wie mündige Erwachsene behandelt zu werden. Dieses Recht stützt sich allerdings nicht nur auf den Anspruch auf Respekt vor Individualität, gewachsenem Selbstkonzept und menschlicher Würde, sondern auch auf ihre u.U. folgenschwere Akzeptanz von Eigenverantwortlichkeit und die unbedingte Verpflichtung auf zielstrebige Nutzung ihrer (vom Steuerzahler finanzierten) Bildungschancen.

Es lohnt sich also, die hier ausgewiesenen Lücken im IVLOS-Konzept noch einmal einer etwas genaueren theoretischen Überprüfung zu unterziehen, um Klarheit darüber zu schaffen, welche Voraussetzungen es konkret zu erfüllen gilt, um seine reformerischen Impulse zuverlässig zur Wirkung kommen zu lassen. Dazu sei zunächst der Versuch unternommen, den Begriff der **Startkompetenz** mit Inhalt zu füllen. D.h. es gilt zu klären, welche Fähigkeiten, welche Kompetenzen, welches

---

Auch diese Definition macht deutlich, dass Referendare darin in ihrem So-Sein nur sehr ungenau als Erwachsene wiederzuerkennen sind

72 Den Berichterstattern ist offenkundig nicht klar, dass natürlich auch Schülern im Sinne idealtypischer Schulpädagogik ein möglichst großes Maß von Autonomie zuzugestehen ist (s. Kap. 3.1.2). Es sei aber dahingestellt, ob der von ihnen beklagte Vergleich Referendar = Schüler lediglich als unreflektiert markiert oder aber – bewusst bzw. unbewusst? – als Kritik an einer schulischen Lehrpraxis verstanden werden kann, die auch Schüler als unmündige Belehrungsobjekte begreift.

Wissen und welches Können ein Lehramtskandidat aufzubringen hat, um sich nach dem Studium in größtmöglicher Eigenverantwortung für den Lehrberuf qualifizieren zu können (Kap. 3.1.1). Im Anschluss daran sollen die Möglichkeiten und Grenzen **pädagogische**r **Autonomie** und **selbstgesteuert**en **Lernen**s ausgelotet werden (Kap. 3.1.2) – Möglichkeiten, die sicherstellen, dass Referendare eben nicht "wie Schüler" behandelt werden[73], und Grenzen, die sich auftun, wenn Ausbildungsziele und –standards vorgegeben werden (müssen), damit Schule (mit Hilfe der dafür auszubildenden Lehrer) ihren gesellschaftlichen Auftrag erfüllen kann (Kap.3.2).

3.1.1. Startkompetenz als Voraussetzung für den Einstieg in das Referendariat

Es steht außer Frage, dass man als Ausbilder bei Lehramtsanwärtern nach Bestehen des 1.Staatsexamens für den Einstieg in das Referendariat professionsbezogene Wissensbestände und Kompetenzen nicht nur erwarten darf, sondern auch voraussetzen können muss. Für den Hamburger Stadtstaat sind sie formal umrissen durch die in der Hamburger Lehrerprüfungsordnung[74] von 1982 formulierten Anforderungen, die sich auf die erziehungs- und fachwissenschaftlichen Teile der Prüfung beziehen.
Auch wenn man kritisch anmerken muss, dass diese Bestimmungen inzwischen über zwanzig Jahre alt sind und von den neuen Kerncurricula für das Referendariat (FREIE und HANSESTADT HAMBURG 2003) längst überholt wurden, lassen sich auch im Sinne dieser Kerncurricula in der überalterten Prüfungsordnung die Umrisse aktuell **unabdingbare Wissensbestände, Fähigkeiten und Könnensbereiche** für examinierte Sportstudenten erkennen. Ebenso sollte man voraussetzen dürfen, dass sich das darin zum Ausdruck gebrachte Qualifikationsprofil deuten lässt als das, was KORTHAGEN (2002) möglicher Weise als Startkompetenz bezeichnet. Es gehören dazu:

- erziehungswissenschaftliche Grundkenntnisse und Spezialwissen aus zwei (willkürlich ausgewählten, nicht notwendiger Weise berufsbezogenen) Fachgebieten
- fachdidaktische Grundkenntnisse
- die Fähigkeit, diese Kenntnisse problemorientiert zu nutzen
- sportliche Handlungsfähigkeit in vier Sportarten (zwei Individualsportarten und zwei Sportspiele bzw. ein Sportspiel und Rudern oder Tennis)
- Kenntnisse über die anthropologischen Grundfragen des Sports
  Kenntnisse über Bewegungslehre, Trainingslehre und Methodik der Sportarten (FREIE und HANSESTADT HAMBURG 1982).

---

73 s. dazu das Kap. 3.1.3 zum Problem personaler Voraussetzungen und zur Klärung des damit in Verbindung stehenden **Selbst**

74 Sonderdruck aus dem Hamburgischen Gesetz- und Verordnungsblatt Nr.26 vom 28.Mai 1982, abrufbar unter www.li-hamburg.de/fix/files/doc/staatspr_1.2.pdf

Die Offenheit der Frage, wodurch sich die qualitative Ausschöpfung von Begriffen wie 'Grundkenntnisse' oder 'Kenntnisse über …' begrenzt, kennzeichnet herkömmliche Prüfungsordnungen und soll hier nicht diskutiert werden. Kritisch anzumerken gilt es aber, dass zeitgängige Fachcurricula sich immer deutlicher auf Arbeits-, Lern- und Bewegungsfelder, also nicht mehr (ausschließlich) auf Sportarten beziehen und *nota bene* einen anderen Sportbegriff pflegen als eine Prüfungsordnung von 1982. Trotzdem lässt der Umriss des aus der Prüfungsordnung abgeleiteten und auf das Fach Sport bezogenen Qualifikationsprofils eines Lehramtsanwärters für universitäre Prüfungskollegien doch Auslegungen zu, die den von zeitgemäßem Bewegungs- und Sportunterricht angemeldeten Ansprüchen *durch die Art der Prüfungsgestaltung* im 1.Staatsexamen entgegen kommen könnte.

Diese Möglichkeit stößt *in praxi* jedoch auf Grenzen: Unter Berufung auf die verbriefte Freiheit von Lehre und Forschung oder aus Furcht vor einer zu praktizistischen Berufsvorbereitung mögen sich Professoren und Dozenten als Prüfer im 1.Staatsexamen erfahrungsgemäß eben nur ungern auf das ausrichten und einschränken, was von Schule und schulischem Sportunterricht bzw. von deren Sachwaltern durch ganz konkreten und alltäglichen Bedarf an die Universität zurückgemeldet wird.

Solchen Rückmeldungen aus dem Schulalltag verschaffte ein Gesprächskreis ('Runder Tisch') Gehör, zu dem sich ab 1996 alle in Hamburg an der Sportlehrer(aus-)bildung beteiligten Funktionsträger aus der Universität, dem Studienseminar, dem Lehrerprüfungsamt und dem Fachreferat Sport des Amtes für Schule zusammenfanden. Für knapp vier Jahre tagte er regelmäßig. Er setzte längst überfällige Versuche zur kooperativen Erarbeitung eines gegenseitigen Verständnisses für jeweils hausinterne Intentionen und Schwierigkeiten in Gang. So wurde deutlich, dass man sich hier wie dort um klare Vorstellungen darüber mühte, was denn von Sportstudenten als zukünftigen Sportlehrern zu lernen erwartet werden konnte bzw. musste. Diese Bemühungen lassen sich hier nutzen für den Versuch, den Begriff **Startkompetenz** noch deutlicher mit Inhalt zu füllen.
Für den genannten Gesprächskreis formulierten die Hamburger Fachseminarleiter ihre entsprechenden Wunschvorstellungen in einer Auflistung von

"<u>Eingangsqualifikationen:</u>

(Grund-)Kenntnisse:	- aus Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik - über die "Theorie des Sportunterrichts" - über berufsrelevante Teilbereiche aus Sportpsychologie, Soziologie und Sozialpädagogik - über das Funktionieren von (Bewegungs-)Lernen - über Fachlehrpläne und –curricula, aktuelle Lehrplandiskussion
Fertigkeiten:	- organisieren können

- mit Sportgeräten (auch: Schiedsrichterpfeife) umgehen können
- beim Sporttreiben helfen und sichern können
- lernwirksame Kommunikationstechniken beherrschen, i.e.
  - so schreiben können, dass das Fach nicht diskreditiert wird und Schüler davon nichts Falsches lernen
  - so sprechen können, dass man (auf dem Sportplatz/in der Sporthalle) gehört wird und trotzdem niemanden verschreckt
  - (das Schweigen-Können wird im Referendariat gelernt)
  - mit dem PC umgehen können

Fähigkeiten:

- schulalltagsdienlicher Umgang mit fachwissenschaftlicher Kompetenz (die eine grundlegende pädagogische und fachdidaktische Kompetenz einschließt)
- allgemeine sportliche Handlungsfähigkeit (,die Demonstrationsfähigkeit und das "Mitmachenkönnen" in allen schul- bzw. in Hamburg lehrplanrelevanten Sportarten auf einem Niveau einschließt, das den Sportreferendaren/zukünftigen Sport-Lehrer davor bewahrt, sich vor (Studienstufen-)Schülern zu blamieren)
- sportliche Lernfelder strukturieren können
- im Rahmen des Berufsumfeldes politisch handeln können."[75]

Die Vertreter der Sportdidaktik aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaft der Hamburger Universität formulierten ihre Zielvorstellungen folgendermaßen:

"Ziele des Studiums der Sportdidaktik.
Oder: Was Sportstudenten bei uns erwartet und was sie lernen sollen

0. Einführung in sportdidaktisches Wissen …
1. Gegenwärtige Didaktische Konzepte des Schulsports unter dem Anspruch von Bildung und Erziehung kennen und bewerten lernen …
2. Überblick über historische Konzepte der Gymnastik, des Turnens, der Leibesübungen und der Leibeserziehung …
3. Konzepte des Schulsports und didaktisches Wissen aus eigener Erfahrung bzw. der Schulsportbiographie herausarbeiten und in ein „eigenes Konzept" hineinarbeiten.
4. Sportunterricht mit Bezug auf Planungs- und Auswertungsdidaktiken vorbereiten und auswerten …
5. Lehrerhandlungen (wie motivieren und disziplinieren, differenzieren und integrieren, Bewegungen beobachten und verbessern, Leistungen messen und bewerten, betreuen und unterweisen etc.) theoriegeleitet interpretieren und didaktisch reflektieren lernen …

[75] die ungekürzte Textvorlage aus dem Jahre 1999 findet sich im Anhang 8.4

6. Sportunterricht und sportunterrichtliche Probleme erfassen, dokumentieren und mit Bezug auf didaktisches Wissen theoretisch verallgemeinern lernen."[76]

Schließlich legten auch die am Gesprächskreis teilnehmenden Kollegen aus dem Fachbereich Sportwissenschaft der Hamburger Universität ein Diskussionspapier (ad-hoc KOMMISSION 2000) vor. Darin formulierten sie einen Katalog von **"Ausgangsqualifikationen"**, der hier nur in Ausschnitten zitiert werden kann. In Bezug auf die durch das Studium der Sportwissenschaft im Rahmen des Lehramtsstudiums nachzuweisende *sportliche Handlungsfähigkeit* heißt es dort, dass zur Verbesserung ihrer sportspezifischen, praktischen Vermittlungskompetenz die Studierenden lernen sollen,

- „sportartspezifische Bewegungs-, Verhaltens- und Eindrucksanalysen unter Anwendung morphologischer und funktioneller Gesichtspunkte durchzuführen
- die Bewegungsqualität zu beurteilen, Bewegungsfehler zu erkennen und zu verbessern
- das methodische Repertoire zur Vermittlung der Sportart in der Seminargruppe zu erproben und zu diskutieren
- den Leistungsaufbau in der Sportart idealtypisch-hypothetisch zu rekonstruieren, um die Entwicklungslinie vom Anfänger zum Fortgeschrittenen nachzeichnen zu können
- die Sportart unter trainingswissenschaftlicher Perspektive zu analysieren
- sportartspezifische Unfall- und Verletzungsprophylaxe zu betreiben
- sportartspezifische Material-, Raum- und Organisationsfragen sachkundig zu beantworten
- …
- die zur Vertiefung gewählte Sportart auf einem anspruchsvollen Könnensniveau zu realisieren
- die in der jeweiligen Sportart aktuell verbreiteten idealtypischen Lösungen für Bewegungsprobleme sauber zu demonstrieren
- die Schieds- und Kampfrichterfunktion regelgerecht auszuüben
- …" (ad-hoc KOMMISSION 2000, Abschnitt 2.3.2).

Dazu wird im Themenbereich *theoretische Grundlagen von Handlung, Leistung und Bewegung im Sport* von den Studierenden zu lernen erwartet,

- „daß die menschliche Bewegung aus handlungstheoretischer Sicht ein Sich-Bewegen darstellt
- …
- daß die menschliche Bewegung naturwissenschaftlich rekonstruiert werden kann in physiologischen, informationstheoretischen und biomechanischen Modellen; in diesem Zusammenhang sollen sie sich die Gesetzmäßigkeiten der morphologischen, biomechanischen, physiologischen, funtionell-anatomischen und informationstheoretischen Betrachtungsweise aneignen" (ad-hoc KOMMISSION 2000, Abschnitt 2.2).

Schließlich wird über das Lernfeld *theoretische Grundlagen von Bildung, Ausbildung und Erziehung im Sport* geschrieben:

---

[76] unveröffentlichte Diskussionsvorlage der Hamburger Kolleginnen und Kollegen aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Bewegung, Spiel und Sport, für den 'Runden Tisch' am 6.12.1999

> „Im Zusammenhang bildungs- und erziehungstheoretischer Reflexionen sollen die Studierenden den Weg zu einer subjektorientierten, respektvoll zugewandten Erziehungseinstellung finden." (ad-hoc KOMMISSION 2000, Abschnitt 2.2)

Es mag manch einen Fachmann verwundern, wie viele Übereinstimmungen es in den Diskussionsvorlagen der verschiedenen Teilnehmer am Hamburger Gesprächskreis gibt. Bündelt man die kongruenten Zielvorstellungen, ließe sich daraus ein Anspruch an die hier zu definierende Startkompetenz für Lehramtsanwärter anmelden, der *realiter* allerdings nur schwer zu erfüllen ist. Meine langjährigen Erfahrungen erlauben mir jedenfalls die Feststellung, dass ich nur in Ausnahmefällen mit examinierten Studenten arbeiten durfte, die sich zu Beginn ihres Referendariats durch das gekennzeichnete Qualifikationsprofil *in summa* ausgewogen auswiesen.

Der Hamburger Gesprächskreis hat aber geholfen, die vorsichtig angedeuteten Ausbildungsdefizite nicht wie üblich mit gegenseitigen Schuldzuweisungen zu erklären. So ist es z.B. müßig, über Studienbedingungen (vor allem: Professoren-Dozenten-Lehrbeauftragten-Studenten-Relationen) oder die systemisch bedingten Diskrepanzen zwischen realem Schulsport und idealen Schulsportkonzepten zu klagen. Auch wird man zum wiederholten Male konstatieren müssen, dass von den aufgelisteten Lehr- und Lernzielen (…*sollen lernen …)* nur diejenigen – und selbst die nur eingeschränkt – zuverlässig überprüft werden können, die sich auch operationalisieren lassen. Dieses Manko bedarf der mutigen Kompensation. Deshalb wird man bei dem Versuch, den Begriff **Startkompetenz** greifbar zu machen, zum einen von idealisierenden, i.e. vor allem von zu detailliert ausdifferenzierten Kompetenzkatalogen Abstand nehmen müssen. D.h. es gilt, sich berufsrelevant auf wirklich Unverzichtbares, Machbares, Nachweisbares und von der Universität Vermittelbares zu beschränken. Das gelingt den Hamburger Sportdidaktikern am ehesten (s.S. 89f. in diesem Kapitel); es gelingt ihnen nicht nur, weil sie ihr Arbeitsfeld am dichtesten an der Schulpraxis angelegt haben, sondern auch weil sie ihre Lehrabsichten in nur sechs kurz und präzise formulierten Zielsetzungen auf den Punkt zu bringen vermögen. Diese Zielsetzungen werden hier als Teil dessen, was zur Füllung des Qualifikationskorbes Startkompetenz führen soll, als

fachdidaktische Kompetenz

markiert.

Handelt es sich dabei um systematisiertes und professionell zu nutzendes **Wissen über *das Unterrichtsfach Sport,*** geht es den Sportwissenschaftlern in erster Linie um **reflektiertes Wissen über *die Sache Sport*** und die Fähigkeit, handelnd – sowohl gegenwartserfüllend, subjektiv befriedigend als auch kritisch distanziert und reflektierend – in ihr aufzugehen: In der Sache Sport praktisch wie theoretisch kundig zu sein und durch das eigene Vorbild begeistern zu können, ist Voraussetzung dafür, um von Schülern, von lernwilligen ebenso wie von mühsam zu-belehrenden, als Experte Akzeptanz erwarten zu dürfen. Dies manifestiert sich in Folge eines

„sportwissenschaftlichen Studiums im Handlungsvollzug“ (ad-hoc KOMMISSION 2000, Abschnitt 2.2) in einer Form **sportliche**r **Handlungsfähigkeit**, die als “Mitmachenkönnen“ oder auch als “Mitspielfähigkeit“ (ebda.) bezeichnet wird. Ihre Effizienz als Teil der professionellen Lehrbefähigung eines Sportlehrers hängt von einem fachdidaktischen Durchlauffilter ab. Sie schließt eine grundlegende Methodenkompetenz ein. Wer sich nämlich z.B. als Sportlehrer auf das Einüben verschiedener Passmöglichkeiten beim Fußballspielen einlässt und dabei kundtut, dass er nicht weiß, warum ein Doppelpass schwieriger ist als ein einfacher Querpass, wer andernfalls verkrampft atmend das Kraulschwimmen demonstriert oder beim Hochspringen seine Schüler nicht vor verletzungsträchtigen Landungen warnen und bewahren kann, disqualifiziert sich berufsausübend als Sachanwalt. Und wer als Sportlehrer in seinem Unterricht *mitmacht* oder *mitspielt*, darf dies nicht zur wichtigtuerischen Selbstdarstellung nutzen, muss vielmehr auch dabei der motivierenden, beispielgebenden, demonstrierenden und zielgerichteten Lehrarbeit zum Wohle seiner Schüler verpflichtet bleiben. Insofern sollten

Sachkompetenz,
sportliche Handlungsfähigkeit und
fachdidaktische Kompetenz

als konstituierende Teile einer Startkompetenz zu einem eng ineinander verwobenen Ganzen verschmelzen. Es kann dies einerseits gelingen durch die Erarbeitung der Fähigkeit, (Schul-)Sportpraxis engagiert und gekonnt zu leben und sie dabei theoretisch zu durchdringen. Andererseits bedarf es dazu der Fähigkeit, Theorie auf Praxis hin auslegen zu können. Da gibt es ohne Zweifel Nachholbedarf, der sich festmachen lässt an der wünschenswerten

Kompetenz zur Integration des Wissens am Problem (GABLER 2005, S.335)[77].

Über diese bisherige Zusammenstellung von Teilbereichen einer Startkompetenz für Studienreferendare wurden Meinungsverschiedenheiten am Hamburger ’runden Tisch’ weitgehend abgearbeitet. Aber die Positionen in der Diskussion um ein wünschenswertes Kompetenzprofil examinierter Sportstudenten ließ für lange Zeit an anderer Stelle eine Diskrepanz erkennen. Bereits 1979 hatten die Sport-Fachseminarleiter des Hamburger Studienseminars einer Gesprächsrunde am sportwissenschaftlichen Institut der Hamburger Universität ein Arbeitspapier über “Qualitative Voraussetzungen für den Vorbereitungsdienst der Referendare in den Sport-Fachseminaren“ zur Diskussion vorgelegt. An vorderster Stelle wurde darin postuliert, ein (Sport-)Lehrer müsse sich u.a. durch einen professionellen Habitus

77 Mit dieser Kompetenz ist die unausweichliche Anfänger-Orientierung an “subjektiven“ bzw. “naiven Berufstheorien“ zumindest aufgebrochen, wenn auch sicher nicht aufgehoben. Das damit implizierte Problem grundlegenden Zweifels an der Wirksamkeit “handlungsleitenden Wissens“ wird in Kap. 4.4 dieser Arbeit erläutert und aufgearbeitet.

auszeichnen. Er wurde als die Summe einer Reihe von **Dispositionen** definiert und durch die zentrale Erwartung ergänzt, dass (Sport-)Lehrer

> „Kinder und Jugendliche gern haben – ihnen gegenüber aufgeschlossen (zuwendungsfreudig) sein – Freude am Sport(unterricht) haben – zur Fortbildung bereit sein – Arbeit nicht (immer) als Last empfinden“

sollen (s. Anlage 8.5).

Diese Erwartung stieß 1979 auf Ablehnung und wurde als unzulässiger „Eingriff in die inner-universitäre Sozialisation“[78] bezeichnet. Die Zurückweisung mochte zu Zeiten einer übermäßig politisierten Universität mancherlei Gründe haben, denen hier nicht nachgegangen werden soll. Vielleicht erklärt sich die damalige Schroffheit der Zurückweisung aber auch nur dadurch, dass die Fachseminarleiter sich 1979 mit ihrem Anspruch noch nicht auf eine erziehungswissenschaftliche Autorität zu berufen verstanden. Denn die 1999 erneut vorgetragene und als Zitat von v.HENTIG formulierte Forderung, ein Sportlehrer müsse sich durch die Gewissheit auszeichnen, „selbst Spaß an Kindern (zu) haben“ (1977, S.92), stieß auf deutlich weniger Widerstand. Die genauere Durchsicht der Diskussionsvorlagen der Hamburger Sportwissenschaftler und –didaktiker (s.o.) lässt dann auch die Bereitschaft, wenn nicht sogar die Einsicht in die Notwendigkeit erkennen, aus der Verantwortung der Ausbilder heraus auf das Bemühen ihrer Studenten um berufsethische Einstellungen zu drängen. So sollen Sportstudenten schon während ihres Studiums zur Beantwortung der Frage angehalten werden, ob sie sich der richtigen Studienwahl sicher sind (ad-hoc KOMMISSION 2000, S.4). Auch „sollen“ (*n.b.* !)

> „im Zusammenhang bildungs- und erziehungstheoretischer Reflexion … die Studierenden den Weg zu einer subjektorientierten, respektvoll zugewandten Erziehungseinstellung finden“ (ebda., S.7).

Schließlich und endlich lässt sich zwischen den Zeilen auch vorsichtige Kritik an nicht immer wahrgenommener Eigenverantwortlichkeit der Studierenden herauslesen. In Ausnahmefällen bemängelt man sogar ihre erkennbare Neigung, sich bei der Planung und Gestaltung ihres Studiums eher an die Vorschriften der Lehrerprüfungsordnung nach Maßgabe ihrer Minimalerfüllung als an dem Bemühen auszurichten, universitäre Lerngelegenheiten mit Blick auf den zukünftigen Beruf und in Abstimmung auf Lernbedarf im individuellen Zuschnitt bestmöglich auszuschöpfen. Daraus ließe sich der Auftrag an alle an Bildung und Ausbildung beteiligten Funktionsträger ableiten, Wissbegierde von Schülern, Studenten, Referendaren und Lehrern nicht nur als selbstverständlich vorauszusetzen und Neugierde ebenso wie Forschungsdrang nicht eilfertig zu befriedigen, sondern zu fördern und am Leben zu halten.

---

78 Zitat aus dem Sitzungsprotokoll

So legitimiert sich m.E. der Versuch, die von den Hamburger Sportwissenschaftlern in “Ausgangsqualifikationen“, von den Sportdidaktikern in “Lernzielen“ und von den Fachseminarleitern in “Eingangsqualifikationen“ auch auf berufliche Dispositionen bezogenen Erwartungen als Ergänzung zu den bereits begründeten Könnens- und Fähigkeitsbereichen einer **Startkompetenz** für angehende Sportlehrer wie folgt zu komprimieren:

Sachkompetenz,
sportliche Handlungsfähigkeit,
fachdidaktische Kompetenz,
Kompetenz zur Integration des Wissens am Problem und
berufsspezifische **Dispositionen,** nämlich

- die durch kritische Überprüfung und praktische Erpro – bung gewonnene **Gewissheit, die subjektiv richtige Berufswahl getroffen zu haben, die sich durch eine menschenfreundliche pädagogische Grundeinstellung und durch pädagogische Begabung[79] bestätigt**

- die **Einsicht, dass es (Aus-/Fort-)Bildungschancen zielstrebig zu suchen und angestrengt zu nutzen gilt, und zwar berufslebenslang**

- die **Bereitschaft, für den Erfolg ebenso wie für mögliche Misserfolge aller (Aus-/Fort-)Bildungsanstrengungen Eigenverantwortung zu übernehmen und konsequent zu tragen.**

Mit der Zusammenfassung dieses Kataloges von berufsbezogenen Kompetenzen und professionellen Dispositionen in dem Qualifikationskorb ***Start*kompetenz** für Referendare mit dem Fach Sport ist also in nachdrücklicher Weise das Signal verbunden, dass die genannten Fähigkeitskomponenten der fortwährenden Konsolidierung und Ausweitung bedürfen. Auch die genannten Dispositionen gelangen erst durch unablässiges Bemühen um solche Konsolidierung zur Reife eines professionellen Habitus, der Aus- und Fortbildung, aber auch die alltägliche berufliche Arbeit zu tragen hat.

Der Versuch, der Startkompetenz von angehenden Lehramtsanwärtern dispositionelle Anteile zuzuschreiben, macht die Überprüfung eines traditionellen Postulats

79 Es soll mit der Verwendung des lange und kontrovers diskutierten *Begabungs*-Begriffs keinesfalls die Notwendigkeit eines psychodiagnostischen Verfahrens zur Überprüfung des entsprechenden Persönlichkeitsfaktors angedeutet werden. “Pädagogische Begabung“ reduziert sich hier auf eine grundlegende Disposition, die die Bereitschaft und Fähigkeit trägt, im Laufe der Ausbildung und Berufsausübung pädagogisches Geschick (s.Kap. 5.2.3) im Umgang mit Schülern zu entwickeln bzw. zu entfalten.

der Erziehungswissenschaft notwendig, nämlich der grundlegenden Forderung nach **pädagogischer Autonomie**. Auch das IVLOS-Konzept setzt (pädagogische) Autonomie für Referendare einfach voraus, ohne die damit verbundenen Probleme zu diskutieren. Denn wenn Lernende – Schüler, Studenten und Referendare ebenso wie Lehrer und Seminarleiter – sich in das vorgegebene Strukturgeflecht staatlich verwalteter Bildungsinstitutionen, hoheitlich beaufsichtigter Examina und hierarchisch geschichteter Gruppen von Funktionsträgern einzufügen haben, ist eines der grundlegenden Dilemmata von Schularbeit aufgerufen (HELSPER 1996). Dabei ist wohl immer nur an Formen einer Teil-Autonomie zu denken. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Autonomie, selbstgesteuerten Lernens und eigenverantwortlichen Sich-(Aus- und Fort-)Bildens sollen deshalb mit Blick auf Wünschenswertes und – im Sinne der Erwachsenenpädagogik – Machbares im folgenden Kapitel hinterfragt werden.

3.1.2. Grenzen pädagogischer Autonomie und selbstgesteuerten Lernens

"Pädagogische Autonomie"[80] und "selbstgesteuertes Lernen" kennzeichnen idealistisch normierte Vorstellungen, die man m.E. nur im Rückgriff auf das jeweils grundlegende bildungstheoretische Konzept einer erziehungswissenschaftlichen Theorie oder einer ausgewiesenen pädagogischen "Schule" erschließen kann. Zu lösen ist das damit aufgerufene Dilemma auch für den angehenden Sportlehrer grundsätzlich nicht, das sich für ihn zwischen **Systemzwang und Selbstbestimmung** (von HENTIG 1968) auftut.

Die Debatte um den Begriff der pädagogischen Autonomie*,* aus dem sich auch die Forderung nach selbstgesteuertem Lernen ableitet, beginnt, historisch betrachtet, in der Neuzeit mit der Entdeckung des Kindes als eines Wesens eigener Art. Es wurde durch die Aufklärung befreit aus der Bestimmung, innerhalb fester gesellschaftlicher, standes- und konfessionsbedingter Verankerungen zu funktionieren. ROUSSEAU, KANT und den Philanthropen (FRANCKE, BASEDOW, CAMPMANN, SALZMANN) galt es, dem Menschen Selbstbestimmtheit zuzuerkennen und ihn als Subjekt zu Mündigkeit, Urteilskraft und Moralität, zur aktiven Vertretung seiner Individualität zu erziehen. Die Metapher des Erziehers als Gärtner wird oft und gern benutzt, um die Aufgaben der Pädagogik jener Zeit zu beschreiben: dem menschlichen Wesen galt die Pflege, nicht seine Bestimmung. In eben dieser Metapher werden aber auch die Grenzen von so genannter Autonomie und "autonomem Lernen"[81] erkennbar, da sich "gärtnerische Pflege" natürlich als ein Merkmal der Fremdbestimmtheit verstand. Deshalb war Autonomie im Wesentlichen seit jeher

---

80 Ihren Ausgangspunkt fand die Forderung nach pädagogischer Autonomie wohl in dem wissenschaftspolitischen Streit um eine **Autonomie der Pädagogik**, i.e. um die Verselbstständigung der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin.

81 ein Begriff, der im Rückgriff auf die Debatte um die "pädagogische Autonomie" erst sehr viel später geprägt wurde (WELTNER 1978)

keine Vorgabe, sondern ein Bildungsziel, der Weg dorthin allerdings durch den Herbartionismus gekennzeichnet. Aber schulisches Lernen, das im Respekt vor dem Zugeständnis an Selbstbestimmtheit auch autonom initiiert, gestaltet und verantwortet werden sollte, ließen die autoritären Strukturen der allgemeinbildenden Schulen in damaliger Zeit wohl kaum zu. Es stand auch noch nicht zur Debatte.
Intensiv aufgegriffen wurde der Diskurs über "pädagogische Autonomie" dann von den Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik[82]. Im Rückgriff auf HERBART und SCHLEIERMACHER ging es auch Ihnen zwar vorrangig um die Autonomie der pädagogischen Institutionen und der Pädagogik als Wissenschaft, aber letztlich auch um die Autonomie des Erziehers gegenüber dem *Educandus als Subjekt* (BAST 2000) und gegenüber dem Staat, i.e. seinen Aufsicht führenden Organen. Selbsttätigkeit, Mündigkeit, Eigenverantwortlichkeit und menschliche Würde waren ihre pädagogischen Kernbegriffe, die sich natürlich auf zeitgemäße Formen des Lehrens und Lernens auswirkten: so vor allem in der Reformpädagogik, deren Vertreter sich mit großem Eifer gegen die herkömmliche ´Buchschule` wendeten und entsprechende Lehr-Lern-Formen mit einer Pädagogik "vom Kinde aus" (GLÄSER 1920) propagierten, z.B. mit den LIETZschen Landerziehungsheimen, mit GEHEEBs Odenwaldschule, HAHNs Schloss Salem, PETERSENs Jenaplan-Schule oder KERSCHENSTEINERs Arbeitsschule. Im Bereich der Didaktik und Methodik des Schulturnens leisteten die Oesterreicher GAULHOFER und STREICHER in jener Zeit Pionierarbeit.
Zeitlich einher gingen solche reformerischen Arbeiten mit den aktivitätspädagogischen Konzepten des Amerikaners DEWEY, dessen Botschaft hartnäckig-simplifizierend auf die Floskel "learning by doing" reduziert wird. Erwähnung an dieser Stelle verdient auch der Franzose FREINET, aus dessen Arbeit wohl das hervorgegangen ist, was wir heute "offenen Unterricht" nennen[83].

Für all diese Reformbemühungen ist die Pädagogik "vom Kinde aus" (GLÄSER 1920 u. DIETRICH 1973) charakteristisch. In deutlicher Abkehr von der Paukschule ging es um **kindgemäßes, erfahrungsoffenes und um das Lernen am praktischen Tun**. Nicht Belehrung und Bildung als Prozess des Gebildet-Werdens, sondern der Prozess des Lernens selbst rückte damit allmählich in das Zentrum erziehungswissenschaftlichen Interesses.

Es soll und kann an dieser Stelle nicht hinterfragt werden, warum die geisteswissenschaftliche Pädagogik sich m.W. ohne großen Widerstand von den Wirren des Faschismus (in Deutschland) zum Schweigen bringen ließ und Zeit benötigte, um

---

82 vor allem H.NOHL 1879-1960, TH.LITT 1880-1963, E.SPRANGER 1882-1963, W.FLITNER 1889-1990, E.WENIGER 1894-1961 und G.GEISSLER 1902-1980

83 und wer offenen Unterricht nicht mit einer laissez-faire-Veranstaltung verwechselt, wird zur Kenntnis nehmen können, dass es auch dort – sogar und vor allem in der Grundschule – aus bewusster Würdigung des Kindes als Subjekt mit unaustauschbarer Individualität um weitgehend selbstorganisiertes und eigenverantwortliches Lernen geht (C.FREINET 1981 u. E.FREINET 1985).

nach Beendigung des 2.Weltkrieges mit alten Namen (vor allem NOHL, LITT, WENIGER, FLITNER) wieder Tritt zu fassen. Es ist dann aber vor allem den Vertretern der kritisch-rationalen Pädagogik (z.B. BREZINKA 1995) die Erkenntnis zu verdanken, dass unabhängig von der bis dato üblichen metaphorischen Deutung erzieherischen Handelns (der Lehrer/Erzieher als Gärtner oder als Techniker und Handwerker (TREML 2000, S.163ff)) konstatiert werden muss, dass die passive Dimension von Erziehung und Bildung (man *wird* erzogen, gebildet, unterrichtet) im Widerspruch steht zum Idealkonzept des Sich-Bildenden und Autonom-Lernenden.

Diese Einsicht hat seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts aus unterschiedlichsten wissenschaftlichen Richtungen zu einer Flut von Forschungsarbeiten zum Prozess des Lernvorgangs und zur **Effizienz selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Lernen**s geführt. Komposita mit dem Partikel "selbst" haben Konjunktur. Und obwohl die phänomenologische Pädagogik seit jeher grundlegend zu bedenken gibt, dass das vermeintlich autonome Subjekt vielfachen heteronomen Bedingtheiten (Triebstruktur, Rolleneingebundenheiten, somatische Determinismen u.a.) ausgesetzt ist (MEYER-DRAWE 1990), werden selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen sowie selbstkonstituiertes Wissen nicht nur bildungs- bzw. erkenntnistheoretisch gerechtfertigt, sondern auch als unverzichtbare operationale Vollzüge gefordert (BAST 2000)[84].
Dies hat schließlich zu der Frage geführt, wie der Vorgang des Lernens sich abspielt und wie er zur möglichst ertragreichen Wirkung gebracht werden kann. Aus unterschiedlichsten wissenschaftlichen Richtungen war man sich – nach Überwindung behavioristischer Lerntheorien (SKINNER 1938) und gestützt durch die erziehungswissenschaftlichen Zweifel am Kausalitätsprinzip - schnell darin einig, dass der Mensch als Lerner ohnehin autonom ist: der Dozent/Lehrer/Erzieher verfügt möglicherweise über die Technologie (oder Macht), Schüler/Lerner zum Sitzen und Stillsein zu bringen und zum Lernen-Wollen anzuregen; ob er aber wirklich lernt, der Lerner, ist letztendlich nur von dessen Wille und Wollen abhängig.

Historisch gesehen gab es aus dem Arbeitsfeld der Kybernetik, die sich um die Erforschung des Prozesses selbstgesteuerten Lernens bemühte und von deren Protagonisten dieser Begriff wohl auch zum ersten Mal benutzt wurde (WIENER1963; vonCUBE1965; Correll 1969), einen letzten Versuch, den Lernprozess des Lerners - wenn auch in individuellem Zuschnitt – mit Hilfe von Lehr-Lernprogrammen zu manipulieren. Dies war allerdings erst möglich geworden durch den von MILLER & GALANTER & PRIBRAM (1960) geführten Nachweis, dass erfolgreiches Lernen nach dem behavioristischen Reiz-Reaktionsmodell nur durch den Einbezug einer Rückmeldung erklärbar und von einem voluntativen Subjekt in Gang zu setzen ist[85].

---

84 gleichwohl übt RUHLOFF Kritik an der im selbstgesteuerten Lernen verborgenen „Allmächtigkeitsphantasie" (RUHLOFF 1998)

85 gemäß dem TOTE-Modell (test-operation-test-exit) (MILLER,G.A.&GALANTER,E.& PRIBRAM,K.H. 1960)

Aus der Sozialwissenschaft hat WEBER den dazu passenden Begriff “Handlung“ (in Abgrenzung zu “Tätigkeit“) eingeführt und Handlungsfähigkeit als autonom gestaltetes, sinngetragenes und sinnsuchendes Tun definiert (WEBER 1960, S.5ff). Die daraus abgeleiteten pädagogischen Theorien “handlungsorientierten Lernens“ stehen nahezu ausnahmslos in Zusammenhang mit Begriffen wie “entdeckendes“ (NEBER 1975), “selbsttätiges“ und “erfahrungsoffenes Lernen“. Dabei scheint bedeutsam, dass ’Entdeckungen’ und ’Erfahrungen’ gemäß dem TOTE-Modell nur lernwirksam werden können, wenn sie im Sinne der obigen Definition von Handlungsfähigkeit auf Bedeutsamkeit und Sinnfälligkeit hin vom Lerner selbst hinterfragt werden (können).

Was nun **das selbstgesteuerte Lernen** betrifft, so haben vor allem die pädagogische Psychologie und die Kognitionspsychologie in den USA das Forschungsfeld ab den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts intensiv und ertragreich bearbeitet[86]. Vielen Forschern ging es dabei schwerpunktmäßig allerdings um die Frage, wie denn menschliches Verhalten (autonom) gesteuert wird[87]. **In spezieller Ausrichtung auf Erwachsenen-(und Lehrer-)bildung** schließen sich NEBER u.a. an diese Arbeiten mit einer sehr ergiebigen Veröffentlichung zum Thema “Selbstgesteuertes Lernen“ an (NEBER u.a. 1978). WAGNER u.a. haben aus der Sicht der pädagogischen Psychologie mit ihrer “Forschungsgruppe zur Theorie und Praxis der Optimierung von Lernprozessen und der Auflösung von Konflikten“ zum Thema bis heute interessante Beiträge veröffentlicht[88]. Und auch ROGERS setzt diese Arbeit mit einem Beitrag fort, den er wohl eher als Vertreter der humanistischen Pädagogik als der pädagogischen Psychologie und inhaltlich in enger Anlehnung an FREINET “Freiheit und Engagement – Personenzentriertes Lehren und Lernen“ nennt (ROGERS 1982).
Die Begriffe “selbstreflektiertes“ (KORTHAGEN 2002) und “selbstevaluiertes Lernen“ (z.B. HAGEMANN & ROTTMANN 1999) können als nahezu synonym mit dem des selbstgesteuerten Lernens angesehen werden, legen sie doch im Sinne des TOTE-Modells (s.Anm. 85) besonderes Gewicht auf die Aus- und Verwertung von Lernergebnissen für den autonom fortzusetzenden Lernprozess.
Der Terminus “selbstorganisiertes Lernen“ (z.B. GEISSLER 1996) kommt dagegen aus der Systemtheorie, die um die Erfassung der dynamischen Aspekte (sozialer) Systeme bemüht ist und Ungleichgewichtssituationen sowie Phänomene der Selbstorganisation untersucht (LUHMANN 1982).
Der radikale Konstruktivismus – in seiner pädagogischen Ausrichtung zuletzt heftig in Frage gestellt u.a. von DIESBERGEN (1998), TERHARDT (1999) und RUHLOFF (2001) – hat schließlich den mit dem die Theorie tragenden Begriff der Autopoiesis

---

86 eine vorläufige Zusammenfassung der Forschungsarbeit über das “self-directed learning“ findet sich bei KNOWLES (1975) und bei REISCHMANN (1999)

87 aber auch das hat etwas mit dem Prozess des Lernens zu tun, insbesondere wenn man Lernen (wie das bei den Behavioristen geschah) als Verhaltensänderung begreift

88 siehe: www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Konflikt/konflikt.htm

und des “subjektorientierten Lernens“ bekannt gemacht. Und im Rahmen der konstruktivistischen Pädagogik hat LAVE (1997) den Terminus des “situierten Lernens“ geprägt, den sie aus der Erforschung des Lernverhaltens und vor allem Lernerfolges von analphabeten Schneiderlehrlingen in West Afrika abgeleitet hat.

Allen Beiträgen zur Beantwortung der Frage, wie der Mensch lernt, ist seit spätestens den 1970er Jahren gemein, dass – und damit sei nun vor allem auf das **Lehren und Lernen in der Lehrerausbildung** verwiesen -

- erstens die direkte Wirkung von Belehrung, was das daraus erhoffte Lernen betrifft, grundsätzlich in Frage zu stellen und in seiner Kausalität für die Effizienz von Lernen nicht nachweisbar ist;

- zweitens für den Erfolg von Lernanstrengungen ausschließlich der Lerner als Subjekt verantwortlich zeichnet, das (weitgehend) selbstbestimmt lernend tätig wird und Handlungsfähigkeit erwirbt, weil er reale Erfahrungen für die von ihm autonom angestrebten Lernfortschritte nutzt;

- dennoch, drittens, die Autonomie eines jeden Lerners als pädagogisches Ideal einerseits systembedingt, andererseits aus der Verantwortung des Erziehers gegenüber dem *Educandus* heraus immer wieder auf Grenzen stößt.

Ohne auf die entsprechende z.T. sehr kontrovers geführte Diskussion in der Erwachsenenpädagogik eingehen zu wollen, ist damit ein erster Versuch möglich, den für diese Arbeit zentralen Begriff des “selbstgesteuerten Lernens“ zu umreißen: in der **Dialektik zwischen Selbst- und Fremdbestimmtheit** ergibt sich für den Lerner das Ausmaß an Fähigkeit zur Selbststeuerung in ausdrücklicher Eigenverantwortlichkeit für seine Lernanstrengungen dadurch, dass

- er beteiligt wird an der Festlegung von Lernzielen,
- Lerninhalte für ihn wählbar sind,
- er Lernmethoden reflektiert,
- die Lernorganisation variabel bleibt,
- Lernzeiten offen sind,
- er Lernorte bestimmen kann und
- seinen Lernerfolg eigenverantwortlich evaluiert (nach FAULSTICH 2001, S.42).

Zweifel daran, dass **selbstgesteuertes Lernen in** entsprechend **puristischer Form** überhaupt **nicht möglich** ist, werden ebenso wenig erhoben wie an der Überzeugung, dass Lernen *ohne* Selbststeuerung grundsätzlich nicht stattfindet.

Für mein Anliegen binde ich diese Überzeugung an das Paradigma der Handlungsregulationstheorie, der gemäß Lernen als Form autonomen menschlichen Handelns begriffen wird, das als zyklischer, hierarchisch und sequentiell gegliederter

Prozess abläuft. Und damit ist der Kreis geschlossen, der Reflexionskompetenz im Sinne des IVLOS-Konzeptes als Kennzeichen von Autonomie zu einem wichtigen Instrument weitgehend selbstgesteuerten und selbstverantworteten Lernens in der 2.Phase der (Sport-)Lehrerausbildung macht.

Aber es ist Vorsicht geboten: Die Autonomie der Pädagogik hat sich etabliert. Die **pädagogische Autonomie von Lehrern und Ausbildern** ist z.T. sogar gesetzlich, zumindest gewohnheitsrechtlich in Teilbereichen ihres Arbeitsfeldes abgesichert. Insbesondere auf **Methodenfreiheit** gründeten sich seit Mitte des 19.Jahrhunderts ganz konkret Autonomieansprüche von Lehrern, die sich darin strategische Möglichkeiten erkämpften, aufklärerische, reformerische und innovative Schularbeit zu betreiben. Gleichwohl haben in der Bildungspolitik Anstrengungen Tradition, eben diese Freiheiten durch Lehrpläne, Richtlinien und ministerielle Verordnungen einzugrenzen. Wenn z.B. *Handlungsorientierung* als didaktisch-curriculares Gesamtkonzept durch Rahmenpläne verordnet wird, ist darin über die inhaltlichen Vorgaben eines Lehrplans hinaus ein Eingriff in die Methodenfreiheit für Lehrer als Ausdruck ihrer pädagogischen Autonomie erkennbar. Wenn es andererseits im Hamburger Schulgesetz von 1997 heißt, dass Lehrer im Rahmen vorgegebener Grundsätze, unter Beachtung von Rechts- und Verwaltungsvorschriften und gemäß den Beschlüssen von Schul- und Lehrerkonferenz „in eigener Verantwortung …unterrichten, erziehen, beraten und betreuen“ (§ 88,2 Schulgesetz[89]), dann lässt sich dies bei grundsätzlicher Zusicherung traditioneller Methoden*freiheit* auch als Schutz vor Methoden*willkür* interpretieren.

Im Stadtstaat Hamburg erfährt die pädagogische Autonomie von Lehrern augenblicklich allerdings weit über die durch das Dienstverhältnis bedingten Einschränkungen hinaus empfindliche Abstriche. Dienstvorschriften, -anweisungen und -aufträge (Testbatterien, zentrale Eingangs- und Abschlussprüfungen auf nahezu allen Klassenstufen, minutiöse verwaltungstechnische Vorbereitung von Fördermaßnahmen und Schulinspektionen, formale Festlegung von immer häufigeren Konferenzen u.v.a.m.) füllen den Schulalltag in bislang nicht gekannter Häufigkeit und unter großem Zeitdruck quantitativ so aus, dass für die autonome, von Methodenfreiheit getragene Gestaltung schulischen, erzieherischen und/oder unterrichtlichen Handelns kaum noch Raum bleibt.

Die Autonomie derer schließlich, die heranwachsen, lernen, sich aus- und fortbilden (wollen) und damit Mündigkeit zu erwerben trachten, lässt sich als Zielvorgabe ohnehin nur in allmählicher Annäherung realisieren. Das damit verbundene pädagogische Dilemma hat LITT schon 1927 mit der Schwierigkeit zu erklären versucht, dass erzieherisches Handeln grundsätzlich im Widerstreit steht zwischen einem

89 abrufbar unter: http:/fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/veroeffentlichungen/schulgesetzt/start.html

“Führen oder Wachsenlassen“[90] und letztlich bestimmt wird durch das Wechselspiel zwischen Führen *und* Wachsenlassen. Aber die Zielvorgabe, wenn sie denn ehrlich verfolgt wird, hat bedeutsamen Einfluss auf das erzieherische und unterrichtliche Arbeitsklima. Man kann zwar dem Analphabeten keine Mitbestimmung bei einer Rechtschreibreform zugestehen, aber man muss ihn ja nicht generell wie einen Dummkopf behandeln. Und so darf man auch einem Referendar nach Abitur und erstem Staatsexamen das Recht nicht verweigern, seine mit Schulabschluss, Studium und persönlicher Reifung gewachsene innovative und Selbstständigkeit fördernde Kraft zu entfalten, wenn es um die Gestaltung von Schularbeit geht. Insofern empfiehlt es sich, **erwachsenen-pädagogische Autonomie für Referendare** und Lehrer als einen permanenten **Prozess des Erwerbs von Mündigkeit und zunehmender Emanzipation gegenüber Ausbildern** und Dienstvorgesetzten zu verstehen. Der Weg hin zur Emanzipation ebnet sich aber erst durch Erziehung, Bildung, Ausbildung und berufliche Qualifikation. In dem Maße, wie ein Referendar sich durch Kompetenzgewinn und -zuwachs professionalisiert, erwirbt er als Lehramtsanwärter und Lehrer auch den Anspruch auf zunehmende Autonomie, die durch seine Einbindung in die Gesellschaft und das System Schule ohnehin ihre Grenzen behält.

Eine solche systembedingte Eingrenzung gilt allerdings ausdrücklich nicht für den Auftrag an Lehrerbildung – und hier handelt es sich in der Tat sowohl in der 1. wie in der 2.Phase der Lehrer(aus)bildung um einen *Bildung*sauftrag -, Lehramtsanwärter Mündigkeit erwerben zu lassen. Der damit ausgewiesene Widerspruch zwischen eingeschränkt zugestandener Autonomie und uneingeschränkt abgerufener Mündigkeit erweist sich als ein bildungspolitisch generiertes Dilemma. Denn das verstärkte Beharren der Hamburger Bildungsbehörde auf Weisungsbefugnissen verträgt sich schwerlich mit der Absicht, die autonome bzw. „selbst verantwortete Schule“[91] ins Leben zu rufen. Auch personalpolitisch lässt sich der Dienstherrenhabitus nicht vereinbaren mit der Forderung an die Lehrerschaft, sich durch einen Katalog professioneller Kompetenzen auszuweisen, mit deren Hilfe sie den Erfolg von Maßnahmen der Qualitätssicherung und –steigerung im Schulwesen sicher stellen soll (s.Kap. 5). **Kompetenzen** weisen sich nämlich (nach ROTH 1971, S.180) wesentlich aus durch **Mündigkeit**, „ausgelegt als freie Verfügbarkeit über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten für jeweils neue Initiativen und Aufgaben.“

Diesen Zusammenhang gilt es noch einmal ausführlicher zu diskutieren, wenn es um das Aufschalten der Dimensionen sportunterrichtlicher Handlungskompetenz geht (Kap. 4 und 5).

---

90 LITT (1958, 7.Aufl.). *Führen oder Wachsenlassen?: Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems.* Stuttgart: Klett. (Erstauflage: 1927).

91 Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, *Gesetzentwurf zur Änderung des Hamburgischen Schulgesetzes und des Hamburgischen Personalvertretungsgesetz.* Drucksache 18/3780 (ohne Datum, abrufbar unter : http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/aktuelles/anlage)

Die **Grenzen pädagogischer Autonomie im Referendariat** werden in unterschiedlicher Linienführung allerdings auch durch die Determinismen persönlicher Voraussetzungen bestimmt. Wer seine Berufsausbildung selbstgesteuert und eigenverantwortlich, also weitgehend unabhängig von Ausbildern betreiben will, muss auch über Lernstrategien verfügen, Sach- und Fachwissen einbringen und zielorientiert anwenden können; außerdem muss er diszipliniert und hochmotiviert sein und sich letztendlich auch noch durch ein großes Maß an Frustrationstoleranz auszeichnen. Somit bleibt grundsätzlich noch zu klären – vor allem aus sozialpsychologischer und erwachsenen-pädagogischer Blickrichtung -, was denn dieses 'Selbst' kennzeichnet, ja, eigentlich normativ bestimmt, wenn es um *selbst*gesteuertes, -kontrolliertes, -organisiertes, -geregeltes, -reflektiertes und subjektorientiertes Lernen geht. In vielen Forschungsbeiträgen bleibt diese Frage offen, obwohl doch ihre Beantwortung notwendig zu sein scheint, um den Autonomiebegriff auf ein solides Fundament zu stellen. Konkret finden sich solche Antworten u.a. in Arbeiten zum Thema "Selbstkonzept" (z.B. bei TAUSCH/TAUSCH 1998) und in der Selbstkonzeptforschung, die auf Forschungsergebnisse der pädagogischen Psychologie und der Sozialpsychologie zurückgreift; sie sind auch zu finden bei HOLZKAMP (1993), der seine Subjektorientierung aus der kritischen Psychologie herleitet, und schließlich im Forschungsfeld der Erwachsenenpädagogik, u.a. bei FAULSTICH (1999).

Der Frage nach einer **Würdigung des 'Selbst'** soll im Zusammenhang mit der Suche nach einer Bestimmung der Voraussetzungen fortgesetzt nachgegangen werden, unter denen Lehramtsanwärtern (mit dem Fach Sport) im Referendariat das Abenteuer selbstverantworteten und –evaluierten Lernens zugemutet werden kann.

3.1.3 Das professionalisierte Selbstkonzept

Die zweite Phase ihrer Ausbildung und der damit beginnende Einstieg in die Berufspraxis von Lehrern stellt Referendare ohne jede Frage vor große persönliche Herausforderungen. Nicht selten reagieren sie darauf mit einer – ihnen nicht immer bewussten – Überprüfung und Veränderung berufsbezogener Einstellungen und Werthaltungen. Auch vor Persönlichkeitsänderungen bleiben sie bisweilen nicht verschont (MÜLLER-FOHRBRODT u.a. 1978). Die **berufliche Selbstachtung**, i.e. das Zutrauen, das sie in ihre eigene berufliche Leistungsfähigkeit haben, nimmt im Regelfall sogar nachweisbar ab (ebda. S. 42). Das gilt es, eigenverantwortlich vor allem im Sinne der anstehenden Professionalisierung zu verkraften und zu verarbeiten. Wenn dabei möglicher Weise sogar das **persönliche Selbstwertgefühl** ins Wanken gerät, wie sich das aus einigen Referendarsberichten immer wieder herauslesen lässt (z.B. JUNG & vonSTAER 1997, darin vor allem MAAS, S.197-256), dann haben sich auch Ausbilder (als Repräsentanten eines reformbedürftigen Systems) mit deutlicher Konsequenz ihrer erwachsenen-pädagogischen Verantwortung zu stellen.

Da genügt es dann nicht, den Idealtypus eines (Sport-)Lehrers in seinen vermeintlich professionsrelevanten Facetten als normierte Selbstverständlichkeit vorauszusetzen. Es macht es Ausbildern nämlich nur scheinbar einfach, Referendaren ein Bekenntnis zum pädagogischen Auftrag, natürliche Autorität, psychische Stabilität, flexible Handlungsfähigkeit, Urteils-, Entscheidungs-, Organisations- und Problemlösungsfähigkeit u.v.a.m.[92] als unabdingbares Kompetenzbündel zuzuschreiben[93]. Diese unrealistische Erwartung verleitet schnell dazu, Referendare – sie sind schließlich *erwachsen*[94] – wie biographiefreie, von subjektiven Theorien unbelastete und identitätsneutrale Belehrungsobjekte zu behandeln. Andererseits spricht aus manch einer Klage von Referendaren über die "Leidenszeit" ihrer seminaristischen Ausbildung der Anspruch, sich als autonomes Subjekt mit einem unveräußerlichen Recht auf Individualität jedweder Belehrung entziehen zu dürfen. Individualität als biographisches Faktum verdient gewiss Respekt vor dem menschlich Besonderen. Individualität eignet sich aber nicht als Schutzschild gegen – manchmal auch beschwerliche – Ansprüche, die sich aus Lehre, Ausbildung, Professionalisierung und unausweichliche Lern- und Anpassungsleistungen ableiten.

Mit diesem Dilemma menschenwürdig leben zu lernen, können Ausbildern wie Auszubildenden Erkenntnisse aus sozialpsychologischer, insbesondere aus der **Selbstkonzept**-Forschung helfen.
Individualität verleiht jedem Menschen unverwechselbare, oft auch festgefügte Konturen. Im Gegensatz dazu verweist das Selbst, wie es in der Selbstkonzeptforschung begriffen wird, über das statisch Vorgegebene der Erscheinung eines Menschen hinaus auf die beeinflussbaren, z.T. auch bewusst steuerbaren, flexibel auslegbaren und anpassungsfähigen Facetten einer Persönlichkeit. Bei dem **Selbst** geht es darum,

> „wie wir selbst uns sehen, beschreiben, bewerten und verstehen, wie – und inwieweit – wir etwas über uns wissen oder herausfinden können, wie wir uns in die Zukunft projizieren, welche Möglichkeiten wir für uns selbst wahrnehmen und wie wir uns retrospektiv erleben, aus der Vergangenheit heraus rekonstruieren. Auf der Suche nach Erklärungen dieser komplexen und variablen Struktur geht es zweitens um die Mechanismen und Prozesse, die es uns erlauben, unser Selbstbild, Selbstverständnis und unser Selbstwertempfinden zu entwickeln, womöglich zu verbessern oder auch ihnen anzupassen" (GREVE 2000a, S.16).

---

92 Ein entsprechendes (auf Erlebnispädagogik bezogenes) Anforderungsprofil für Sportlehrer wird m.W. zuletzt so ähnlich gezeichnet von BIELEGK (2005). Über in gleiche Richtung zielende idealisierte Schülerwünsche berichtet zuletzt GABLER (2006, S.68).

93 zur Problematik der Sportlehrerpersönlichkeit als zu bewertende Leistungsnorm s.Kap.3.2.2

94 An dieser Stelle mag ein Deutungsversuch aus der Selbstkonzeptforschung zur Klärung des Begriffs im Sinne dieser Arbeit weiterhelfen: „Erwachsen zu sein heißt, auf Unvermeidliches und Unabänderliches einsichtig zu reagieren und nicht defensiv, aber dabei gleichzeitig den Kern des Selbstbildes in der Substanz zu bewahren. Das erwachsene Selbst erreicht dies durch flexiblen Widerstand, so lange er vernünftig ist, und erforderlichenfalls durch eine Anpassung …"(GREVE 2000b, S.108).

Das reflexive Ich kann also am Selbst arbeiten. Das impliziert die Möglichkeit einerseits der Selbstachtung und einer rationalen Lebensgestaltung, andererseits der Selbst-Missachtung (bei gewachsenem Mangel an Selbstwertgefühl) oder Selbst-Täuschung. In jedem Fall aber hat das Selbst handlungsregulative Funktion.
Wird diese Funktion genutzt, entsteht ein Selbstkonzept. Es kennzeichnet die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen Inhalte und Prozesse und deren Beurteilungen, die sowohl aus kognitiver als auch affektiver und motivationaler Perspektive erfolgen können (GREVE 2000a, S.18):

> „Beurteilt werden kann an der eigenen Person im Grunde alles: körperliche und psychische Merkmale aller Art, im einfach beschreibenden, aber auch im bewertenden Sinne, Merkmale aus der Vergangenheit, an die man sich erinnert, oder Merkmale, die man sich gegenwärtig zuschreibt, oder Merkmale, die man sich wünscht, nach denen man strebt, oder von denen man erwartet, sie in der Zukunft zu besitzen“ (MUMMENDEY 1995, S.55).

Für die hier anstehende Beantwortung problembezogener Fragen – was kennzeichnet das Selbst, wenn es um *Selbst*-Reflexion[95], *Selbst*-Verantwortung oder *selbst*-gesteuertes Lernen geht und Belehrungsresistenz mit der Furcht vor Identitätsverlust entschuldigt wird ? – erscheint einerseits bedeutsam, dass das Selbstkonzept eines Menschen erstens bereichsspezifisch und zweitens in hierarchischer Ordnung strukturiert ist. Zum anderen schließt die Möglichkeit der Selbstregulation natürlich auch die von Selbst-Darstellungsstrategien ein[96]. Sie entwickeln sich im Referendariat bisweilen zu stereotypen Verhaltens- bzw. Interaktionsmustern, die als Teil eines **berufsbezogene**n **Selbstkonzept**es verstanden werden können.

Auszubildenden wie Ausbildern kann bei der gemeinsamen Arbeit die Einsicht helfen, dass sozialpsychologische Theorien ein generelles Selbstkonzept als Ausdruck persönlicher Identität nur als Konstrukt im Sinne einer “globalen Entität“ (MOSCHNER 1998, S.460) ausweisen. Dieses Konstrukt gewinnt jedoch Alltagsrelevanz durch die fast banale, aber grundlegende Erkenntnis, dass „die Analyse des eigenen Verhaltens als mögliche Informationsquelle für die Selbstwahrnehmung … ein reflexives Bewusstsein“ voraussetzt (BAYER & GOLLWITZER 2000, S.208) und diese Selbstwahrnehmung immer in einem sozialen Kontext steht. Man kann sich also nicht nur selbst (im Spiegel von und im Vergleich zu anderen) wahrnehmen, sondern auch über sich selbst nachdenken, eigenes Verhalten und Erleben

---

95 s.dazu Anm. Nr.66, S.78

96 Damit ist (erneut) indirekt verwiesen auf die Unterscheidung des “I“ vom “Me“ im Rahmen des symbolischen Interaktionismus und auf das, was GOFFMAN (1959) unter “situated identity“ versteht. Die Grenzlinien zwischen dem Selbst-Begriff aus der Selbstkonzept-Forschung und aus dem symbolischen Interaktionismus sollen hier jedoch nicht mühsam nachgezogen werden, zumal dann auch Abgrenzungen zu HABERMAS’ Handlungsbegriff (s. die Bemerkungen zum *strategischen Handeln* in Anm.149, S.103 dieser Arbeit) notwendig wären. An dieser Stelle geht es um sozialpsychologische Phänomene der Selbst-Darstellung nach MUMMENDEY (1995), die für die Selbstkonzeptforschung von zentraler Bedeutung ist.

erinnern, selbstbezogen vorausdenken, Absichten hegen, Pläne schmieden und sich damit selbstbezogenes Wissen – auch in Urteilsform – erarbeiten (MUMMENDEY 2000, S.18ff.). Mit dieser Feststellung lässt sich auf eine weitere, das Selbst konstituierende Tatsache hinweisen, dass nämlich „Personen sich als handelnde Agenten und Entscheidungsträger erleben, indem beispielsweise Entscheidungen für bestimmte Lebensweisen (Freizeitaktivität vs. Karriere etc.) getroffen“ oder auch aufgeschoben werden (BAYER & GOLLWITZER 2000, S.208).
So wird (Selbst-) Reflexion in seiner Wirkweise erklärlich und Reflexionskompetenz in seiner zentralen Funktion als Motor für selbstgesteuertes bzw. autonomes Lernen (von Referendaren in der Ausbildung) verständlich.

Konkrete und ausbildungsrelevante Bedeutung erhält das **Selbstkonzept** dadurch, dass es **bereichsspezifische Besonderheiten** aufweist. MUMMENDEY spricht diesbezüglich von einer “netzwerkartigen Selbstkonzeptstruktur“, in der sich persönliche Vorlieben, Abneigungen, Wesenszüge in eigener Einschätzung, kurz: alle mögliche Kognitionen assoziativ in ein Ordnungsschema zusammenfügen und spezifisch ausdifferenzieren lassen (2000, S.24f.). So unterscheidet MUMMENDEY (ebda., S.28), beispielgebend für unzählige Möglichkeiten, ein körperbezogenes von einem sozialen oder auch leistungsbezogenen Selbstkonzept. Im Rahmen des sozialen Selbstkonzeptes schaltet er denkbare Besonderheiten dann beispielsweise in Bezug auf die eigenen Eltern, auf Freunde bzw. auf Fremde auf und nennt Freunde oder Fremde im Sinne der ausgefiederten Selbstkonzeptstruktur sogar beim Namen: Paul, Heinrich, Berufskollegen, Kollege A, Kollege B etc. Die Vorstellung eines solchermaßen aufgebauten Selbstkonzeptmodells findet sich schon bei SHAVELSON et.al. (1976). Da ist von einem sozialen, emotionalen und körperlichen Selbstkonzept ebenso die Rede wie von einem akademischen Selbstkonzept (von Studenten). Das lässt hier den Schluss zu, dass man auch ein berufliches, ja, sogar ein auf die Seminarausbildung im Allgemeinen und die Arbeit in den Fachseminaren im Besonderen ausgerichtetes Selbstkonzept voraussetzen darf. Als Handlungsregulativ kann und soll es Referendaren Antworten auf die Fragen ermöglichen: „*Wer bin ich (als Referendar mit dem Fach Sport)?*“[97] und „*Was kann ich ?*“ oder auch „*Was kann ich noch nicht?*“. Auch lassen sich im Rahmen eines berufsbezogenen Selbstkonzeptes **Selbstwirksamkeitserwartungen** konkretisieren („*Ich hoffe, ein guter (Sport-)Lehrer zu werden*“). Sie können, bei entsprechendem Selbstwertgefühl, in Form von **Identitätszielen** an motivierender Bestimmtheit gewinnen („*Ich will ein guter (Sport-)Lehrer werden !*“).

Dass sich aus solchen Absichten und Möglichkeiten eine von Zuversicht getragene Gewissheit entwickelt, hängt offenkundig u.a. von der Bedeutung ab, die einzelnen Selbstkonzeptbereichen zugeschrieben werde. Bereichsspezifische Besonderhei-

[97] GREVE (2000b, S.96) erkennt in der Fähigkeit, die Frage nach dem „Wer bin ich ?“ bzw. „Wer will ich sein ?“ konkret beantworten zu können, ein Wesensmerkmal abgeschlossener Adoleszenz, i.e. des beginnenden Erwachsen-Seins.

ten im Strukturgeflecht eines jeden Selbstkonzeptes sind nämlich hierarchisch geordnet. Das lässt sich in diesem Kontext dahingehend auslegen, dass die Wahrscheinlichkeit, ein berufliches Identitätsziel zu erreichen, mit dem Engagement, der Hingabe, Begeisterung und dem Zeitaufwand für Aus- und Fortbildung wächst. Jedermanns Lebenserfahrung macht dies zu einem Allgemeinplatz. In der Referendarsausbildung darf man denn wohl auch als selbstverständlich voraussetzen, dass das berufsbezogene Selbstkonzept und dessen Fortentwicklung während der Ausbildungszeit mit größerem Gewicht belegt wird als Selbstkonzeptbereiche, die sich z.B. auf das Freizeitleben, auf ein gesellschaftspolitisches Engagement oder auch auf zeitraubende familiäre Verpflichtungen beziehen. Hier wird jeder Auszubildende nach einer gesunden Balance zu suchen haben; und bei dieser Suche kann bisweilen auch die **Beratung durch Ausbilder** notwendig werden, die sich auf eine psychisch und physisch ausgewogene Lebensgestaltung im vorwiegend, aber nicht ausschließlich auf Ausbildungsarbeit ausgerichteten Referendariat bezieht. Das zuallererst gehört zur Arbeit am beruflichen Selbstkonzept und zu dem, was HARTER als "healthy self-development" unter beruflicher Belastung versteht (1999, S.88).

Es sei wiederholt: bei der Suche nach einer psycho-physischen und psychosozialen Balance im Ausbildungsgang ist das (berufsbezogene) Selbstkonzept ein wichtiges Handlungsregulativ. Aber bei dessen Aktivierung kann sich Beratungsbedarf auftun. Das Selbstkonzept als Handlungsregulativ muss nämlich nicht nur so genau wie möglich, sondern vor allem so realistisch wie nötig sein (GREVE 2000b, S.98). Für das erwachsene Selbst, so die allgemeine Lebenserfahrung, gehören Kompetenz, Autonomie und soziale Integration zu grundlegenden Bedürfnissen (BAYER & GOLLWITZER 2000, S.220). Überschätzt sich jemand bezüglich seiner Kompetenzen[98] infolge unbewusster Selbsttäuschung oder – die Begutachtung und Benotung beruflichen Handelns im Referendariat macht dies bisweilen zu einer subjektiven Notwendigkeit – infolge strategisch begründeter Vortäuschung, können sich Ansprüche auf Autonomie und sozialen Respekt zur Peinlichkeit entwickeln. Dementsprechend kann es notwendig werden, an Korrekturen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes zu arbeiten. Eben dies gelingt nicht immer ohne Beratung durch Ausbilder oder Referendarskollegen. Diese Beratung ist in hohem Maße abhängig von gegenseitigem Vertrauen. Im Bemühen um ein realistisches Selbstkonzept von Auszubildenden sollte sie so einfühlsam erfolgen, dass Kritik erträglich bleibt und zum Wohle der handlungsregulativen Funktion des Selbstkonzeptes

98 Unter Berufung auf div. Autoren konstatieren BAYER & GOLLWITZER, dass sich *Kompetenz* „auf das Gefühl (bezieht), dass man effektiv und fähig in seinen persönlichen Handlungen ist … Autonomie bezieht sich dagegen auf das Gefühl, dass die eigenen Handlungen selbstgewählt und bedeutungsvoll sind … Bezogenheit verweist schließlich auf die Gefühle, nicht isoliert, sondern in Harmonie mit wichtigen anderen zu leben …" (2000, S.220).
Gerade weil es sich bei Selbsteinschätzungen häufig um "Gefühle" und nicht um rationale Abgeklärtheit handelt, ergeben sich nicht selten solche Selbsttäuschungen.

auch umgesetzt werden kann, ohne den Beratenen psychischen Schaden daran nehmen zu lassen. Die Ausgewogenheit zwischen mitmenschlicher Einfühlsamkeit und sachlicher Kritik im Sinne einer erfolgreichen Motivation von Auszubildenden wird hier gewiss nicht zum ersten Mal als Kernpunkt ertragreicher Ausbildung markiert[99].

Aber auch abseits von Ausbildungs-, Leistungs-, Benotungs- und Qualifikationsdruck lässt sich nach MUMMENDEY annehmen, dass erwachsene Personen – ausdrücklich auch Lehrer – ihre Selbstkonzeptentwicklung „im Sinne einer fortschreitenden *Reduktion von Real-Ideal-Selbstbild-Diskrepanzen* wahrnehmen" (1995, S.31 (kurs. gedr. i. Original, d. Verf.)). Diese Wahrnehmung geht allerdings einher mit dem Bemühen des um Kompetenzen, Autonomie und soziale Anerkennung ringenden Menschen, das eigene Selbstwertempfinden zu stabilisieren bzw. nur in möglichst geringem Maße irritieren zu lassen:

> „Personen haben … offenbar eine deutliche Tendenz, womöglich das starke Bedürfnis, die eigene Identität gegen allzu heftige Schwankungen oder dramatische Revisionen zu schützen … Wir sehen und glauben vor allem, was wir glauben wollen, gerade in Bezug auf uns selbst" (GREVE 2000b, S.96).

Mit diesem nur allzu menschlichen Wesenszug lässt sich ein hinlänglich bekanntes Verhaltensmuster von Prüflingen (nicht nur im Referendariat) erklären: Gute Prüfungsleistungen werden gern dem eigenen Können, schlechte dem mangelnden Wohlwollen der Prüfer zugeschrieben (PETERSEN et. al., 2000 S.299ff; FREY & IRLE 2002, S.164f.). Die Selbstkonzeptforschung belegt dieses Phänomen mit dem Begriff des **Selbstwertschutz**es (FREY & IRLE 2002); GREVE (2000b, S.96-114) spricht von "selbstbildstabilisierenden Mechanismen" und den mehr oder weniger automatisierten Bemühungen um **Selbstkonzeptimmunisierung**.

Über die mit Selbstwertschutz und Selbstkonzeptimmunisierung verbundenen Phänomene lässt sich mit Auszubildenden reden. Transparenz kann Einsichten bewirken: Die Bewältigung des Dilemmas, sich gegen eigenes Lustempfinden den Realitäten, Anstrengungen und Bedrohungen im Ausbildungsprozess zu stellen, wird u.a. dadurch erträglich, dass man sich als erwachsener Auszubildender über die handlungsregulative Funktion des Selbst informiert. Auch ist Beratung dahingehend möglich, dass man sich selbstwertschützend um eine „geschmeidige, realitätsakzeptierende Entwicklungsdynamik des Selbst" (GREVE 2000b, S.99) und dabei um eine „Fähigkeit zum flexiblen Widerstand" (ebda.) zu mühen hat[100]. Bloße Anpas-

---

[99] s. dazu die Vorschläge für das Kooperieren in Arbeitsgruppen an Ausbildungsschulen (Kap. 6.2.2) und für die Zusammenarbeit mit Ausbildern in ihrer Rolle als Berater (Kap. 6.3)

[100] Vor allem aber hat Ausbildern und Auszubildenden deutlich zu werden, dass es bei Beratung, Kritik, Lernhilfen, Anregungen u.a.m., also auch bei Korrekturen persönlicher Einschätzungen und Werthaltungen nur und ausschließlich um das berufsbezogene Selbstkonzept geht: verändern und (fort-)entwickeln sollen sich berufsbezogene Kompetenzen, nicht menschliche Wesenszüge; beurteilt werden soll die Arbeit der

sung entmündigt, Starrsinn verhindert die geforderte Dynamik und Flexibilität. Deshalb müssen auch Ausbilder mit dem "flexiblen Widerstand" von Auszubildenden zu leben lernen, ohne dass dies den Auszubildenden zum Nachteil geriete.

Im Ausbildungsalltag bleiben derlei Beratungen von Auszubildenden (und Einsichten von Ausbildern) mit dem gewünschten Erfolg Idealfälle. Denn das von Auszubildenden erwünschte Streben nach Selbstverbesserung und/oder Selbsterkenntnis wird ja von den Motiven der Selbstimmunisierung und Selbstwerterhöhung – zumeist unbewusst – beeinflusst.
Diese das menschliche Verhalten mitsteuernden Motive der Selbst(konzept)immunisierung und Selbstwerterhöhung bewirken häufig reaktive Handlungsmuster, die nicht selten auch bewusst strategisch zum Einsatz kommen. Im Rahmen dieser Arbeit erlangen sie Bedeutung, weil sie helfen, das von Auszubildenden und Prüfungskandidaten (wie z.B. Referendaren) wie selbstverständlich gepflegte **Eindrucksmanagement** zu durchleuchten.

Mit der Auswahl eines (berufsbezogenen) Identitätszieles („*Ich will als Sportlehrer guten Unterricht gestalten können*") beginnt die Arbeit im entsprechenden Bereich des Selbstkonzeptes. Da werden persönliche Stärken hervorgekehrt, Schwächen kompensiert, verdeckt oder umgangen, Lernaufgaben bewältigt (oder auch nicht), Kompetenzen entwickelt. Vor allem im Rahmen selbstgesteuerten und erfahrungsgeleiteten Lernens, wie es das IVLOS-Konzept propagiert, bleiben dabei zeitweilige Misserfolge unvermeidbar. Auch wer Standards für "guten" Sportunterricht und "gutes" Unterrichten kennt, wird nicht vermeiden können, vor allem aus Fehlern und Verbesserbarem lernen zu müssen, und das auch noch unter kritischer Beobachtung. Das bewirkt psychische Anspannung, manchmal auch Bedrohung. Um im Falle von Bedrohung den Anspruch auf eine bestimmte Identität, auf Selbstachtung und soziale Anerkennung zu sichern, lässt sich bei Bedarf ein reichhaltiges Paket von **Selbst-Verteidigungsmechanismen** aufschnüren, die nach GREVE (2000b, S.99) im Wesentlichen zwei Strategien des Selbstwertschutzes verfolgen: es ist dies zum einen die Strategie der Zurückweisung, zum anderen der strategisch angelegte Versuch, Bedrohliches abzuschwächen. Aus eigener Erfahrung füge ich das positiver ausgerichtete Handlungsmuster des Eindrucksschindens, des *fishing for compliments* hinzu.

Die in Kap. 2.1.2. beschriebene Inszenierung von Hospitationsstunden legt solche Handlungsmuster immer wieder an den Tag. Als wiederkehrende Muster sind sie jedoch nicht jedermann bewusst und erklärlich.

Auszubildenden, nicht deren Persönlichkeit. Diese Grenzziehung unterstützt das Motiv der Selbstbildstabilisierung („Ich habe heute eine schlechte Stunde gegeben, aber ich bin deswegen nicht gleich ein schlechter Lehrer/Mensch") im Sinne eines aktiven Schutzes von Selbst-Wertempfinden, -Achtung und –Vertrauen, ohne die das Selbstkonzept bisweilen irritierende Lernanstrengungen von "gestandenen" Erwachsenen kaum "anständig" bewältigt werden können (s.dazu Kap. 2.1.1 und 2.1.2 dieser Arbeit).

Im Sinne des **Eindruckschinden**s erscheint zunächst verständlich, dass in Hospitationsstunden gern "vorgeführt" wird, was man gut zu können glaubt. So wählen Referendare, die sich z.B. im Volleyballspiel ein besonderes sportliches Können erarbeitet haben und über entsprechende vereinsportliche Erfahrungen verfügen, gern, auch wiederholt, Unterrichtsthemen aus dem Lernbereich 'Volleyball' oder 'Rückschlagspiele'; und Referendare, die sich in der Leichtathletik "zu Hause" fühlen, neigen bei didaktischen Entscheidungen dann vorzugsweise dazu, in eben diesem Lernfeld zu bleiben. Die Liste solcher Beispiele ließe sich lange fortsetzen. Als Lerngelegenheiten *par excellence* werden solche Hospitationsangebote dann nicht begriffen, geht es den Anbietern ihren Ausbildern gegenüber doch vor allem um ihr Eindrucksmanagement. Die Gelegenheit, mit dem Angebot von Hospitationsstunden Defizite zu offenbaren, aber auch abzubauen und von der Expertise ebenso fach- wie sachkundiger und erfahrener Berater zwecks fortzusetzender Professionalisierung zu profitieren, ergreifen Referendare nicht immer mit der eigentlich zumutbaren Selbstverständlichkeit.

Die **Strategie der Zurückweisung** entwickelt sich bei Hospitationsbesprechungen z.B. immer wieder mit dem mehr oder weniger bewussten Versuch, bei der Begutachtung abgeleisteten Unterrichts Unbequemes, Nachteiliges, Kritisches oder Problematisches nur peripher oder überhaupt nicht wahrnehmen bzw. erinnern zu wollen. Im ärgsten Fall verschließt man vor unerfreulichen Realitäten einfach die Augen („*Das habe ich nicht registriert*", „*Das stimmt nicht*", „*Das sehe ich ganz anders / habe ich ganz anders beobachtet*" etc.) oder verdrängt sie („*Das hat für mich keinerlei Bedeutung*", „*Ich möchte viel lieber über … reden*" oder: „*Ich wollte einen ganz anderen Schwerpunkt setzen*" u.a.m.)[101].

Andererseits lässt sich, was immer das (berufsbezogene) Selbstkonzept (z.B.: „*Ich bin ein guter Sportlehrer*") bedroht, in seiner Gewichtigkeit dadurch abschwächen, dass man prophylaktische Entschuldigungen vorbringt („*Ich habe letzte Nacht furchtbar schlecht geschlafen*" oder: „*Die Klasse kam heute schon ganz schön aufgekratzt in die Sporthalle*" oder: „*In meiner letzten Sportstunde hat das schon viel besser geklappt*." u.ä.). Mitunter werden auch einfach neue Wertmaßstäbe proklamiert („*Mir sind fröhliche Kinder wichtiger als Unterrichtsdisziplin*."), um Enttäuschungen über Nicht-Gelungenes abzuwenden. Und dabei soll manchmal auch der heimliche Leistungsvergleich mit vermeintlich weniger tüchtigen Kollegen (aus dem Seminar) helfen (z.B.: „*Im Vergleich zu XY geht es bei mir ja noch ordentlich zu*.")[102].

---

101 Die sozialpsychologische Forschung belegt dieses Alltagsphänomen mit dem Begriff 'Realitätsverhandlung' (GREVE 2000b, 100).

102 Der Begriff des **Selbstwertschutz**es fasst diese Handlungsmuster als selbstwertdienlich unter den Kategorien des *Self-Handicapping* („*habe heute Nacht furchtbar schlecht geschlafen*…") und des *Sandbagging* zusammen. Letzteres „beschreibt das Verhalten, vor Leistungssituationen die eigenen Leistungsmöglichkei-

Je bewusster derlei Strategien zur Anwendung kommen, desto eher lassen sie sich auch als **taktisches Eindrucksmanagement** von Auszubildenden gegenüber (notenmächtigen) Ausbildern und Prüfern entlarven. Sie als Mittel zum Selbstwertschutz transparent zu machen wird vor allem dann notwendig, wenn die Arbeit im (Fach-)Seminar nicht als Lerngelegenheit, sondern als Dienstleistung zum Gefallen der Ausbilder begriffen wird. Es darf – bei allem Verständnis für das Ringen um soziale Anerkennung - Auszubildenden aber nicht vorrangig darum gehen, ihren Ausbildern zu gefallen; sie sollen vielmehr lernen, als (Sport-)Lehrer "gute" Arbeit zu verrichten. Dazu ist i.d.R. Arbeit an ihrem *berufsbezogenen* Selbstkonzept notwendig, was die Stabilität ihrer Identität und ein grundlegendes Selbstwertempfinden aber nicht gefährden muss oder darf.

Um diese Gefahr in der Lehrerausbildung abzuwenden, bedarf es einiger **Konsequenzen**. Sie gehen weit über das hinaus, was sich in Kap.2 dieser Arbeit als ein Bündel von Einsichten aus reflektierter Berufserfahrung ergab:
Wer als Lehramtsanwärter im Streben nach berufsspezifischen Identitätszielen zu wissen glaubt, "wer er ist", "was er kann" und "was er will" und sein Selbstkonzept selbstwertschützend gegen Irritationen von außen stabil zu halten versucht, verdient Respekt. Er muss zum Wohle fortschreitender beruflicher Qualifizierung aber auch zu überprüfen und zu akzeptieren lernen, was Ausbilder, Vorgesetzte, Kollegen, Schüler und Eltern von ihm erwarten und "was er soll". Darin liegt weder ein selbstkonzeptioneller Widerspruch noch die Unvermeidbarkeit von Selbstaufgabe.

Aber dieser Prozess der Akzeptanz offenbart Unvollkommenheiten, die kompensiert werden müssen oder abzuarbeiten sind. Das macht schließlich das Wesen von Aus- und Fortbildung aus. Die Wahl eines Identitätszieles verbindet sich *nolens volens* mit dem Anspruch, eine bestimmte Identität (z.B. als "guter Sportlehrer") zu besitzen bzw. zu erwerben. Im sozialen Kontext gewinnt diese Identität Konturen durch den Nachweis bzw. das Zur-Schau-Stellen von Kompetenzen, Einstellungen, Überzeugungen, aber auch Überzeugungskraft, Handlungsfähigkeit, Reaktionsgeschick u.v.a.m. Auch Äußerlichkeiten – ein modischer Trainingsanzug, sportliches Auftreten u.ä. – können eine solche Identität *symbolisieren*[103].

---

ten eher herunterzuspielen und die Erwartungshaltung anderer Personen gering zu halten" (DAUENHEIMER et.al. 2002, S.172).

103 Das Theorem der **symbolischen Selbstergänzung**, die sich mit der Dynamik des Strebens nach selbstbezogenen Zielen befasst, erkennt das wesentliche Merkmal solcher Ziele darin, „dass sie immer gleich eine Reihe von sozial festgelegten Zielindikatoren implizieren" (GOLLWITZER u.a. 2002, S.193). Um also z.B. Sportlehrerkompetenzen zu entwickeln und zu verbessern, gibt es ein breites Spektrum von Möglichkeiten, sich entsprechende Fortschritte zu erarbeiten. Beispielsweise können sich Referendare einen anspruchsvollen Mentor auswählen, bei Kollegen hospitieren, Fachbücher studieren, sich auf Seminarsitzungen gründlich vorbereiten, Fortbildungsangebote abseits vom Seminarbetrieb nutzen, sich besonders sportlich kleiden u.v.a.m. Der Begriff der Selbstergänzung bezeichnet solche Aktivitäten als Indikatoren bzw. als

Da mit zunehmender Kompetenz und Professionalität die Qualitätsansprüche an derlei Identitätsziele naturgemäß fortwährend wachsen, folgt daraus, dass eine Beendigung des Strebens nach Identitätszielen durch Abarbeitung eines begrenzten Aufgabenkataloges gar nicht möglich ist. Getreu dem Sprichwort "Wer rastet, der rostet" kommt zielgerichtete Selbstentwicklung sowohl im individuellen Bildungsgang als auch in der Berufsaus- und –fortbildung bzw. beim Erwerb professioneller Qualifikationen nie zum Abschluss, solange die gewählten Identitätsziele ihre Gültigkeit behalten. Auch dies lässt sich als Erklärung dafür nutzen, dass sich Professionalität – nicht nur im Berufsfeld von Lehrern – durch ein berufslebenslanges (Weiter-, Um- oder Neu-)Lernen zu bestätigen hat. Aus- und Fortbildung sind demnach unabschließbare Prozesse einer berufsbezogenen Identitätssicherung. Die Fähigkeit zur Identitätssicherung im Beruf als Ausdruck einer Mündigkeit zur Selbstbestimmung der Person ist im Rahmen eines von Lehramtsanwärtern zu erarbeitenden Kompetenzkataloges (s.Kap.5), was in Anlehnung an ROTH (1971) **Selbstkompetenz** (s.Kap. 5.6) genannt werden soll. Sie zu erwerben ist Bildungsarbeit, folglich auch Teil von Lehrerbildung und –ausbildung.

Die hier in gezielter Auswahl referierten Erkenntnisse aus der Selbstkonzeptforschung sollten deutlich machen, dass zum Wohle zu optimierender Ausbildungserträge

- die handlungsregulative Funktion von Selbstkonzepten zu professionalisieren ist, auf dass Selbstkompetenz erworben wird;
- dabei in individuellem Zuschnitt Beratung notwendig werden kann, im Regelfall sogar nötig ist;
- folglich das von Reflexionskompetenz getragene, (weitgehend) selbstgesteuerte Lernen zwecks Erwerbs beruflicher Qualifikationen den Ausbilder nicht überflüssig macht;
- Ausbildung als Suche und Erarbeitung von Identitätszielen verstanden werden kann, die sich durch erfahrungsbedingte Lernzuwächse stetig fortentwickeln;
- und Ausbildung deshalb *per se* als unabschließbarer Prozess begriffen werden muss[104].

Dass Ausbilder ihre Arbeit eher auf Beratung als auf Belehrung hin auszulegen haben, gehört zu den Kernaussagen des IVLOS-Konzeptes (KORTHAGEN 2002).

Symbole einer Selbstdefinition (i.e. Identitätsziel). „Symbole sind die «Bausteine» einer Selbstdefinition" (ebda.).

104 Dieses Diktum hat sich inzwischen zu einer kaum noch diskutierten Selbstverständlichkeit entwickelt. So heißt es z.B. im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 über die Festlegung von "*Standards für die Lehrerbildung*" im Katalog von Kompetenzbereichen und darin aufgelisteten Lehrerkompetenzen: „Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe" (SEKRETARIAT der STÄNDIGEN KONFERENZ der KULTUSMINISTER der LÄNDER in der BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2004, S.12).

Beratung als Hilfe auf dem durch möglichst weitreichende Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung markierten Weg in den Beruf des (Sport-)Lehrers hinein gewinnt an Orientierungsakzeptanz und Überzeugungskraft allerdings erst durch die Transparenz der Werte, Normen und Qualitätsansprüche, an denen sich der Erfolg von Ausbildung messen lässt. Diese Transparenz bietet das IVLOS-Konzept nicht an. Ihre Notwendigkeit hat sich allerdings auch erst in der bildungspolitischen Diskussion aufgetan, die infolge der PISA-Studie Antworten auf die Fragen erforderte, was denn *realiter* eine funktionsfähige Schule ausmacht, was erfolgreiche Schularbeit, was "guten" Unterricht bzw. "gutes" Unterrichten kennzeichnet oder welche besonderen Kompetenzen auf Seiten der Lehrer ertragreiche Erziehungs- und Bildungsanstrengungen wahrscheinlich werden lassen.

Damit erweist sich die Suche nach Möglichkeiten qualitativer Evaluation von Schularbeit als notwendig. Qualitätssicherung und Effizienzüberprüfungen werden zu einem bildungs- (und finanz-)politischen gesteuerten Auftrag[105]. Bezogen auf Sportunterricht als Teil von Schule entsteht daraus die im Augenblick noch etwas marktschreierische Suche nach sinnfälligen "Beiträgen zu einer Qualitätsoffensive für den Schulsport"[106]. Abgeklärter kommt sie beispielgebend durch fachwissenschaftliche Bemühungen um "Qualität im Schulsport" (GOGOLL & MENZE-SONNECK 2005) zeitgemäß zum Ausdruck[107].

Im Zuge dieser bildungspolitischen Entwicklung muss sich folglich auch die Lehrer (-aus-)bildung dem Problem einer Qualitätssicherung und –steigerung sowie der Frage stellen, was Schularbeit im Allgemeinen effizient (und bezahlbar) macht.

In besonderer Ausrichtung auf das Problemfeld Schulsport-Unterricht sollen Antworten auf diese Frage im folgenden Kapitel gesucht und exemplifiziert werden.

3.2 Qualitätssicherung im Schulfach

Veröffentlichungen über den Mangel an qualitativer Effizienz des deutschen Bildungswesens haben im Stadtstaat Hamburg, wie bereits dargelegt wurde (s. Kap. 2.3.3), seit Mitte der 1990er Jahre zu einem geradezu aktionistischen Reformeifer geführt. Er manifestiert sich u.a. in einer Umstrukturierung und inhaltlichen Reform

---

105 Bildungspolitisch gesteuert wird dieser Prozess auf nationaler Ebene, u.a. auch zwecks Abbau Bundesländer-spezifischer Unterschiede, durch die Kultusministerkonferenz, die im Mai 2002 eine "*Vereinbarung über Bildungsstandards für ausgewählte Schnittstellen der allgemein bildenden Schule"* traf. Dazu gehören auch "*Standards für die Lehrerbildung*".

106 zitiert aus der plakativen Ausschreibung des Deutschen Schulsportpreises 2005/2006 durch den DSB und die *dsj* (Deutscher Sportbund als Dachverband der Deutschen Sport-Jugend)

107 Beiträge zur Diskussion liefern darüber hinaus die beiden Themenhefte der Fachzeitschrift *sportunterricht* 8, 2003 (52) und 2, 2006 (55).

der Lehrer(aus)bildung in Abstimmung zwischen ihrer 1. und 2.Phase, in der fortzusetzenden Einführung von Ganztagsschulen, in neuen Bildungs- und fachspezifischen Rahmenplänen, in zentralisierten abschließenden Vergleichsarbeiten in den Kernfächern Deutsch, Mathematik, Englisch auf den Klassenstufen 6, 9 und 10 und in einer Verkürzung der Schulzeit bis hin zum (Zentral-)Abitur auf 12 Jahre[108]. In der Diskussion ist auch ein neues Schulgesetz (FREIE und HANSESTADT HAMBURG 2006) mit weitreichenden Konsequenzen für das Hamburger Schulwesen: Die Bildungsbehörde plant u.a.,

- Schulen zu selbstständigen Dienststellen umzufunktionieren; mit der flächendeckenden Einführung der *selbst-verantworteten Schule* wird eine (vermeintlich[109]) autonome, pädagogisch ausgerichtete, aber auch betriebswirtschaftliche[110] Steuerung von Schulen und Bildungsprozessen angestrebt; dafür sollen die Schulen Budget- und Personalhoheit erhalten,

---

108 Kennzeichnend für die Wirtschaftsmetropole Hamburg ist ein Diktat der Handelskammer Hamburg, eine Veröffentlichung aus dem Jahre 2001, mit der man zum Wohle hanseatischer Wirtschaft massiv (und erfolgreich) Einfluss zu nehmen versuchte auf die Hamburger Schul- und Bildungspolitik: *Hamburgs Schulen auf Leistungskurs bringen* (HANDELSKAMMER HAMBURG (Hrsg.) 2001). Das Vorwort beginnt verräterischer Weise mit dem Un-Wort „Humankapital". Gefordert wird nicht nur eine Steigerung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses im Hamburger Schulwesen, sondern auch der Leistungsfähigkeit Hamburger Schulen. Die dazu gemachten Vorschläge klingen wie Anweisungen: Einführung von Kopfnoten (S.27), Begabtenförderung (S.23 u. 27), Steigerung der individuellen Leistungsfähigkeit durch praktische Aufgabenstellungen aus der beruflichen Praxis (S. 27 u. 30), zentrale Abschlussprüfungen (S. 32), Abitur nach 12 Jahren (S. 33), verstärkte Vermittlung ökonomischer Aspekte und Fragen der Berufsorientierung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung (S. 36) und Lehrerfortbildung (S. 38), Vorgabe von Leistungsstandards (S. 43), größere Selbstständigkeit von Schulen (S. 43), Schulinspektionen (S. 45 u. 47), Absenkung des Einstiegsgehalts für Lehrer (S. 46) und einiges mehr. Fast alle von der Handelskammer gemachten "Vorschläge" finden sich im Entwurf zum neuen Schulgesetz für Hamburger Schulen wieder oder wurden bereits realisiert.

109 Die Einführung der selbst-verantworteten Schule wird bildungspolitisch propagiert als ein Zugeständnis bezüglich eines größeren Gestaltungs- und Verwaltungsfreiraums für die einzelne Schule. Dieses Zugeständnis geht allerdings einher mit einem Mehr an staatlicher Kontrolle: Ausweitung und Stärkung der Entscheidungsbefugnisse für Schulleiter (als Anwalt der Behörde), regelmäßige Schulinspektionen als externe Evaluation, inhaltliche Steuerung des Unterrichts über Kerncurricula und Bildungspläne (die Standards setzen und abfordern), zentrale Vergleichs- und Abschlussarbeiten zur Absicherung und Überprüfung der Qualität abgeleisteter Unterrichtsarbeit. Die damit verbundene Gefahr konterkariert die eigentlich wichtige Aufgabe von Schule und Zielsetzung dieser Arbeit: Die zeitaufwendige Einspannung der Lehrkräfte in die vielfachen Maßnahmen der Qualitätsüberprüfung ohne Stundenentlastung lässt erwarten, dass sich die Qualität unterrichtlicher Alltagsarbeit eher verschlechtert als verbessert. Zudem entsteht der Verdacht, dass in viel zu großem Umfang nur für die Vorbereitung von Prüfungen und Tests unterrichtet wird (*teaching for testing).*

110 Wie bedrohlich dieses Moment bundesdeutscher Reformaktivitäten im Bildungswesen empfunden wird, dokumentiert die ***Frankfurter Erklärung*** einer Gruppe renommierter deutscher Erziehungswissenschaftler vom 10.10.2005. Unter dem Titel ***Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb*** (GRUSCHKA & HERRMANN & RADTKE & RAIUN & RUHLOFF & RUMPF & WINKLER 2005) formulieren sie fünf massive

- den Schulleitern weitreichende Kompetenzen von Dienstvorgesetzten zuzuschreiben,
- mit den Schulleitungen auf der Basis eines vorgegebenen Orientierungsrahmens Ziel- und Leistungsvereinbarungen zu treffen, deren Einhaltung durch Schulinspektionen überprüft werden soll.

All dies steht unter der Zielsetzung einer zeitgemäß "guten" Schule mit bestmöglichem "output" – eine Zielsetzung, die möglicher Weise schon erreicht wäre, hätte man nur einige der bedeutsamen konzeptionellen Wunschpakete aus der Geschichte der Erziehungswissenschaft wertgeschätzt, deshalb finanzierbar gemacht und zu realisieren versucht. Das trifft auch zu auf die Teilbereiche des Schulwesens, die wir gemeinhin Schulsport, Sportunterricht (bzw. Unterricht im Lernbereich Bewegung, Spiel und Sport) und Sportlehrerausbildung nennen.
Bei genauerem Hinsehen erweist sich allerdings, dass substantiell "neu" an den aktuellen Reformbemühungen (in Hamburg)[111] zum einen nur der enorme Ökonomisierungsdruck ist, zum anderen die Etikettierung altbekannter Probleme mit zeitgängigen Termini. Neu sind aber auch Anzeichen, dass man der bislang üblichen staatlichen Kontrolle des Schulwesens über Lehrplanvorgaben, Lehrbuchlisten, wissenschaftlich fundierte Leitbilder und das Monopol auf die Lizensierung des Lehrer-Berufsstandes nicht mehr so gutgläubig wie bisher vertraut (BMBF 2003). Das erklärt die augenblickliche Schwerpunktverlagerung von einer *input*- zu einer funktionalistischen *output*-Orientierung. Sie scheint Maßnahmen der Qualitätsverbesserung und Standardsicherung in allen Bildungsinstitutionen und –bereichen notwendig zu machen und hat sie in Hamburg auch massiv in Gang gesetzt (s.o.).

Dies gilt auch für die seminaralltägliche und sehr pragmatische Explikation dessen, was bezüglich sportunterrichtlicher Handlungskompetenz für "gut" oder verbesserungsbedürftig gehalten wird: Die Begutachtung erteilten Sportunterrichts wird in diesem Kontext nach Beobachtung, Protokollierung, gemeinsamer Rekonstruktion, individueller Schwerpunktsetzung und reflexiver Auswertung zu einem Instrument

---

Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland, nachzulesen unter: www.sozialplenum.de/privatisierung/2005/Frankfurter_Erklärung.pdf

[111] Die fachdidaktische Fortentwicklung im bundesdeutschen Schulsport, wie sie z.B. in den Hamburger Bildungsplänen inhaltlich zum Ausdruck kommt, legt es eigentlich nahe, nicht mehr vom Schulfach *Sport*, sondern vom Lehr- und Lernfeld *Bewegung, Spiel und Sport* zu sprechen. Aber schulische Stundentafeln werfen immer noch das Fach *Sport* aus, und Schüler gehen halt „zum *Sport*", wenn es um Unterrichtsstunden in besagtem Lernfeld geht. Es ist wohl diese Macht der Gewohnheit, die den fachspezifischen Teil eines Bildungsplans immer noch als *Rahmenplan Sport* (s. dazu www.hamburger-bildungsserver.de) erscheinen lässt.
In der Folge wird deshalb auch in dieser Arbeit der Einfachheit halber weiterhin von *Sportunterricht* die Rede sein.

der Qualitätssicherung für den Prozess der Ausbildung von Sportlehrern. Dabei wird Qualitätssicherung verstanden als die Feststellung des professionell Erreichten in kompetenter Ausbalancierung des im Konzeptionsgefüge Wünschenswerten mit dem im Bedingungsfeld Machbaren.
Dieses Verständnis von Arbeits- und Produktqualität hilft, eine beruhigende Grenze zu ziehen zwischen erziehungswissenschaftlichen Ansprüchen und dem im Schul- und Seminaralltag unter ständigem Zeitdruck Realisierbaren. Aber das fordert immer wieder Kritik heraus; denn die professionstheoretische, vor allem pädagogische Betrachtung des Lehrberufs verträgt sich häufig schlecht mit der fachseminaristischen Sichtweise, dass ertragreiche Lehrtätigkeit auch von handwerklichem Geschick abhängt, das trainierbar und überprüfbar ist. Dabei will ich gern zugeben, dass die Ausbildung der Ausbilder, wenn sie denn überhaupt stattfindet, die unterrichtsdiagnostische Theoriediskussion und die Ergebnisse der Unterrichtsforschung aus grundlegender pädagogischer Verantwortung heraus in viel stärkerem Maße einbeziehen müsste, als dies tatsächlich geschieht. Auch muss ausdrücklich betont werden, dass die entsprechende *Aus*bildung den Prozess der Lehrer*bildung* nur ergänzen, nicht ersetzen soll.

Wenn es nun also für Ausbilder, Prüfer oder Schulaufsichtsbeamte um die konkrete Überprüfung der qualitativen Effizienz (im Sinne der Prozess-Produkt-Forschung oder der Forschungen zur effektiven Schulklasse) der Sportlehrerausbildung und des Schulports geht, ist aus bildungspolitischen, handlungstheoretischen und/oder kognitionspsychologischen Gründen heraus die Vereinbarung verbindlicher Gütekriterien (Standards) zur Handlungsorientierung für alle Beteiligten unumgänglich.
Diese Problematik ist (Fach-)Seminarleitern für Referendare möglicher Weise vertrauter als anderen an Schularbeit Beteiligten. Die altbekannten institutionellen und in sich z.T. auch widersprüchlichen Ausbildungszwänge (permanenter Zeitdruck, Verordnungen und Richtlinien für den Vorbereitungsdienst, Prüfungsordnung, benotete Examenslehrproben u.a.m.) haben im Sinne wünschenswerter Transparenz des Bewertungsprozesses die Suche nach standardisierten Kriterien für z.B. “guten Sportunterricht“ seit jeher notwendig gemacht. Gleichwohl sind sie bislang selten öffentlich diskutiert worden und mussten sich auch gegen herkömmliche Versuche der Qualitätssicherung durchsetzen, deren Schwächen eigentlich erst infolge der Ergebnisse der PISA-Studie offenkundig wurden.

3.2.1. Schwächen traditioneller Steuerungsinstrumente und Orientierungshilfen

Die für die Evaluation von Schularbeit im Allgemeinen und hier von Sportunterricht im Besonderen lange genutzten Steuerungsinstrumente bzw. Orientierungshilfen waren vor allem Richtlinien und Lehrpläne, aber auch das implizite Leitbild vom “idealen Sportlehrer“ und, in Verbindung mit der im Augenblick geführten Professi-

onalisierungsdebatte, die Auflistung von Könnensbereichen, die er abzudecken hat, wenn er denn das Prädikat “professionell“ für sich und seine Arbeit in Anspruch nehmen möchte.

Geht es allerdings nicht nur um wünschenswerte Bemühungen um Verbesserung, sondern auch um die konkrete Sicherstellung professioneller Qualifikationen und Unterrichtserträge, erweist sich die Orientierung an Richtlinien und Lehrplänen erfahrungsgemäß als nicht besonders hilfreich. Die Schwierigkeiten mit der Implementation neuer Lehrpläne sind ja seit langem bekannt (POPP 1999). Man darf z.B. daran zweifeln, ob der pädagogische Ertrag der neuesten Lehrpläne Nordrhein-Westfalens (ab 1999) nur deshalb steigt, weil sie „erziehenden Sportunterricht“ propagieren (s.dazu NEUMANN 2004); und auf Hamburg bezogen wage ich die durch Beobachtung gestützte Behauptung, dass z.B. von der im Lehrplan von 1988 festgeschriebenen Handlungsorientierung (FREIE und HANSESTADT HAMBURG 1988) bis heute im Hamburger Schulsportalltag nicht viel zu entdecken ist – was den konkret erteilten Sportunterricht ja nicht *a priori* schlecht machen muss.

3.2.2 Traditionelle Profilsuche: die Sportlehrer-Persönlichkeit

Ebenso wenig hilfreich, wenn nicht sogar zweifelhaft erschien mir als Fachseminarleiter, wenn ich denn die Arbeit von Sportreferendaren zu begutachten hatte, die Orientierung am Leitbild (KRÜGER 2002) des “guten“ oder gar vorbildlichen Sportlehrers (s.dazu u.a. KÖPPE & KUHLMANN 1997): Es mag aus Schülersicht verständlich sein, sich einen „gerechten, kameradschaftlichen, freundlichen“ und „sportlich trainierten“ Sportlehrer zu wünschen (MESSING 1980, S.88). Es soll hier auch nicht mit v.HENTIG (1977a) darüber gestritten werden, dass ein Sportlehrer natürlich „selbst Spaß an Kindern haben“ sollte (v.HENTIG 1977, S.92). Aber FUNKE-WIENEKE hat in seiner Zusammenstellung historischer Leitbilder vom „*Sportlehrer als Vorbild*“ (1987) von GutsMuths über Jahn, Spranger, die NS-Ideologen bis hin zu Diem und anderen die Anmaßung unterstrichen, die sich hinter der Profilierung eines allgemeinverbindlichen Leitbildes verbergen kann. Die Normierung des „heroischen“ und „kulturmissionarischen“ (SCHIERZ & THIELE 2003, S.232) Leitbildes beschwört zumindest in der benoteten Lehrerausbildung am Studienseminar die Gefahr von Gesinnungsprüfungen herauf.

Im Wissen um das Dilemma für Sportlehrer, allem Unbehagen und allen Verweigerungsbemühungen zum Trotz von Schülern zum Vorbild ausgewählt zu werden, zeichnet FUNKE-WIENEKE dann aber doch ein Charakterbild vom vorbildlichen Sportlehrer. Man mag dies als persönliches Bekenntnis, als Absichtserklärung oder nach formal abgeschlossener Ausbildung des Sportlehrers als berufsbezogenes Gelöbnis im Wissen um das *nobody is perfect* deuten. Bei der Begutachtung von Unterrichtsleistungen erhöht sich bei Hospitationen mit der Orientierung an personalisierten Leitbildern lediglich die ohnehin gegebene Wahrscheinlichkeit, dass die Hospitanden, zum Wohlgefallen des Ausbilders, aus dramaturgischem flüchtiges

strategisches (Lehrer-)Handeln werden lassen (HABERMAS 1985 unter Berufung auf GOFFMAN 1969). Das aber fördert erfahrungsgemäß die eigentlich angestrebte Authentizität des Lehrerverhaltens nicht, sondern verhindert sie.

In Abmilderung der oben geschilderten Gefahren, die die Normierung eines charakterlich untadeligen Lehrerbildes mit sich bringt, empfiehlt sich ein Kompromiss: Wohl wissend, dass sich ein (Sport-)Lehrer aus der ihm extern zugeschriebenen Vorbildrolle nicht immer befreien kann, bietet sich die Möglichkeit, dass Lehrer(aus)bildung **Kompetenzprofile** für ihn und mit ihm entwickelt und ihm damit charakterliche Normierungszwänge erspart.

3.2.3 Sachorientierte Kompetenzprofilierung

In der vorsichtigen Abkehr von belehrender hin zu handlungsorientierter Lehrerausbildung erscheint es in Folge des durch PISA, TIMMS, IGLU u.a.[112] ausgerufenen Bildungsnotstandes als opportun, nicht nach Lehrereigenschaften, sondern nach spezifischen Kompetenzen zu fragen. Dabei muss es dann um solche Kompetenzen gehen, die man einem Auszubildenden vermittelt bzw. abverlangt in der Hoffnung, dass er damit Mindestanforderungen erfüllende Arbeitserträge sicherzustellen lernt. Diese Erträge sollen sich vor allem konkret nachweisen lassen durch ein wünschenswertes Bildungsniveau und zufriedenstellendes Leistungsvermögen der Schülerschaft (dabei bleibt allerdings die Frage offen, wer denn da wünscht und zufriedengestellt werden will). Dieses bildungspolitische Wollen und pädagogische Sollen erklären die Intensität, mit der man augenblicklich die Suche nach Möglichkeiten der Qualitätssteigerung bzw. –sicherung im Bildungswesen und dafür nötigen Standards betreibt (BAYER 2000 / HELMKE 2003, S.49-53).
Diese Suche hat Wirkung gezeigt, zumindest ein Umdenken bewirkt. Es wurde nämlich deutlich, dass von normierten Leitbildern keine richtunggebende Kraft zu erwarten ist, wenn nicht auch ein „Bezug zur faktischen Entwicklung im Schulehalten“ (FEND 1998, S.336) hergestellt wird. Dabei geht es, um das Problem einmal mehr auf die Belange eines Fachseminarleiters herunterzubrechen, um die fachunterrichtliche Handlungskompetenz und deren rationale, differenzierte und transparente Begutachtung unter arbeitsalltäglichem Zeitdruck.

Nun muss man keine erziehungswissenschaftliche Autorität bemühen, um zu belegen, dass man bei einem “guten“ Lehrer schon immer Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz sowie – natürlich! - pädagogisches Geschick vorausgesetzt hat[113]. LANGE (1984) begnügte sich in fachspezifischer Ausrichtung noch mit „Hand-

---

112 Einen Überblick über die derzeit wichtigsten Studien der Bildungsforschung liefert HELMKE (2003, S. 133-149).

113 SIELAND & RISSLAND (2000) plädieren – etwas ausführlicher – für „Schlüsselqualifikationen als Basis für Bildungs- und Erziehungsarbeit“.

lungsorientierungen“[114]. Das hat sich fortentwickelt: Der Hamburger Entwurf von Ausbildungscurricula z.B. listet für Referendare mit dem Fach Sport Planungs- und Unterrichtskompetenz, Wahrnehmungsfähigkeit, Medien-, Rollen-, curriculare, politische und Reflexionskompetenz als ausbildungsrelevant auf (FREIE und HANSESTADT HAMBURG 2003, S.129). Diese Aufzählung lässt eine stimmige Ordnung allerdings noch vermissen. BRÄUTIGAM (2003, S.22) hält in seiner neuen *Sportdidaktik* den Katalog von Sach-, Selbst-, Sozial- und Schulkompetenz für hinreichend, um den professionellen Sportlehrer zu kennzeichnen. SCHIERZ & THIELE (2003 S.233) schließlich argumentieren, dass

> „ein systematisches, methodisch und geschichtlich abgestütztes Fachwissen, ein am Fallverstehen geschulter Gebrauch dieses Wissens, also die Entwicklung von Urteilskraft, und ein von reflektierter Erfahrung geleitetes berufliches Können“

notwendig sind, um den Sportlehrer „kompetent“ werden zu lassen. Was aber kennzeichnet „berufliches Können“?

Will man Redundanzen und Überschneidungen, „Utopienüberschuss“ und Realisierungsschwierigkeiten (BMBF 2003) sowie die Gefahr akademischer Lust an programmatischen Leerformeln in solchen Kompetenzkatalogen vermeiden, wird man sich wohl zunächst mit ein bis zwei Leitbegriffen (z.B.: Selbstkompetenz, fachunterrichtliche Handlungskompetenz als Teil von Schulkompetenz) begnügen müssen, um den Kompetenzbegriff dann in einen ausbildungsrelevanten Verständnishorizont zu laborieren. Das kann gelingen, wenn herausgefunden wird, aus welchen Strukturelementen oder Teilkompetenzen (BLANKERTZ 1986, Bd.2, S.659) sich diese übergreifenden Dispositionen zusammensetzen (s.dazu auch HELMKE 2003, S.28ff.).
Dabei hilft der Definitionsvorschlag des BMBF (2003, in Anlehnung an WEINERT 2001, s. dazu aber auch OSER 2001). Demnach ist **Kompetenz**

- in Abgrenzung zum Begriff der herkömmlichen beruflichen Qualifikation bzw. zu den bisherigen Ausbildungs“zielen“ eine dynamische, prozessabhängige Disposition zur Bewältigung beruflicher Probleme bzw. zur Sicherstellung von (Aus-)Bildungsstandards, die sich ausschließlich in der Performanz konkretisiert und bewähren kann;
- nicht gekennzeichnet durch polarisierte Könner-/Nichtkönnerschaft, sondern durch individuell ausgeprägte, bestmögliche Verarbeitungstiefe;

[114] LANGE listet auf: Sachorientierung, Ablauforientierung, Ritualisierung, Ökonomisierung, Selbstsicherung und Selbstvergewisserung und pädagogische Orientierung (1984, S.90). Selbstsicherung und Selbstvergewisserung verweisen auf die in Kap.3.4.7 näher zu erläuternde Selbstkompetenz.

- in ihrer Vermittelbarkeit und Effizienz abhängig von ihrer Operationalisierbarkeit, die sich i.d.R. nur durch die Aufschlüsselung der sie jeweils generierenden Komponenten ergibt.[115]

Folgt man dieser Definition, kommt man nicht umhin, Antworten auf die Frage zu finden, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten, welches Können und Wissen, welches Handlungsgeschick, welche leitenden Orientierungen und welches Mindestmaß an Erfahrung[116] z.B. "**fachunterrichtliche Handlungskompetenz**" ausmachen. Diese Frage soll in spezifischer Ausrichtung auf die Ausbildung von Sportlehrern noch ausführlich beantwortet werden (s.Kap.4 und 5). Fachübergreifend stößt man dabei in der Fachliteratur immer wieder auf Kataloge von Qualitätsmerkmalen und Gütekriterien, die trotz detailliertester Ausdifferenzierung nie den Anspruch auf Vollständigkeit erfüllen können[117]. Sie eignen sich in der Ausbildung möglicher Weise dazu, als Orientierungshilfen zu dienen und die Grundlage für professionelles prozedurales Wissen zu legen. Sie erweisen sich aber in den immer unter Zeitdruck ablaufenden Prüfungssituationen wegen ihrer Kleinmaschigkeit selten als wirklich hilfreich. Zudem erliegen sie immer wieder der Gefahr, Charaktereigenschaften von Lehrern nicht deutlich von Mindestanforderungen an deren durch Kompetenzen nachgewiesene berufliche Qualifikation zu trennen (siehe z.B.: HÖRNER u.a. 1978, S.39f. / BECKER 1986, S.168 / SCHRECKENBERG 1984, S.58f.). Solche Eigenschaften (humorvoll, dynamisch, geduldig u.v.a.m.) sind gewiss wünschens-, aber nur in der Performanz des Lobes wert. Fehlt der eine oder andere für bedeutsam gehaltene Charakterzug, riefe seine negative Bewertung äußerst kritische Fragen auf (s.o.). "Richtige" Eigenschaften jedenfalls lassen sich schwerlich bestimmen (SÖLL 1987, S.269). Das Problem der für die Ausbildung hilfreichen Auswahl solcher Eigenschaften und von Kriterien zur Bestimmung eines wünschenswerten Merkmalniveaus ließe sich ehesten noch durch negativen Ausschluss lösen, indem man statt des „guten" Lehrers den mit Sicherheit schlechten Lehrer beschreibt (DANN,1989, S.83). Ein solches Negativverfahren gilt aber gemeinhin als nicht besonders "pädagogisch". Es würde in der Ausbildung mit großer Wahrscheinlichkeit auch eher zu Vermeidungsstrategien als zu konstruktiven Versuchen einer positiven Ausfüllung der Berufsrolle führen.

---

115 Nicht nur an dieser Stelle fallen Parallelen zum curriculumstheoretischen Diskurs der 1960/70er Jahre auf: Die Abgrenzung des Kompetenzbegriffs gegenüber dem der Schlüsselqualifikation (MERTENS 1974) erscheint mir nicht überzeugend. Auch die unbedingte Forderung nach Operationalisierbarkeit wiederholt sich. Damit entsteht erneut die Gefahr eines zu verändernden Bildungsverständnisses und die der praktischen Konsequenz, dass nur Operationalisierbares auch vermittelbar ist.

116 Die Benennung dieser „Facetten" einer Kompetenz findet sich in der „Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards" (BMBF 2003, S.73).

117 OSER (2001) z.B. ordnet seinen zwölf „Standardgruppen" insgesamt 88 Standards zu, deren Zahl sich beliebig vergrößern ließe.

Zur Sicherstellung von Qualitätsstandards in der Lehrerausbildung und zur Begutachtung von Lehrerarbeit empfiehlt sich deshalb im Sinne einer konsequenten *output*-Orientierung der Blick auf Arbeitserträge, die sich an der Messlatte vorgegebener Gütekriterien überprüfen lassen müssen. Das bringt auch FUNKE-WIENEKEs Maxime zum Ausdruck: „*Mein Sportlehrer setzt nicht aufs Vorbild, sondern auf gute fachliche Arbeit*“ (1987, S.12). Und die Be“gut“achtung solcher Arbeit setzt verbindliche Qualitätsstandards voraus.

3.2.4 Qualitätsstandards für den Unterricht im Schulfach

Über die Antwort auf die Frage, ob jemand zum Zeitpunkt seines Staatsexamens (und darüber hinaus) ein guter/mittelmäßiger/schlechter Lehrer ist, bleibt oder sein wird, lässt sich – das sollte die bisherige Argumentationslinie deutlich gemacht haben - unter den üblichen Prüfungsbedingungen und Formen der Begutachtung nur spekulieren. Manch ein Bewährungsbericht in der einen oder anderen Personalakte legt darüber Zeugnis ab. Und kennen wir alle nicht den einen oder anderen Kollegen, der trotz glänzender Examensnoten alles andere als ein “guter“ Lehrer geworden ist ? Zuverlässigere Aussagen lassen sich m.E. nur darüber treffen, ob ein Lehramtskandidat bzw. Lehrer in einem begrenzten Beobachtungs(zeit)raum ein gutes/mittelmäßiges/schlechtes Stück Arbeit geleistet hat.

Das scheint nicht viel zu sein. Aber mehr können Prüfungskollegien oder Direktoren autonomer Schulen, die nach Bewerbungsgespräch, Probestunden und –zeiten über die Anstellung eines Lehrers zu befinden haben (s. dazu den entsprechenden Vorschlag in Kap. 6.1.3), nicht wirklich leisten.
Aber selbst das Wenige verlangt nach **transparent gemachte**n und **begründete**n **Gütekriterien und Standards**. Denn

> „wer sich verständigen will, muss gemeinsame Standards unterstellen, anhand deren die Beteiligten entscheiden können, ob ein Konsens zustande kommt“ (HABERMAS 1985, S.166);

und Konsens bedeutet in dem skizzierten Kontext von Ausbildung und Abschlussprüfung eben auch Einsicht und Verständigung im Sinne zu vereinbarender Standards. Die hier bedeutsame Frage lautet also: **Was macht “gutes“ Unterrichten aus ?**

Die mir bekannten Vorschläge zur Beantwortung dieser Frage zeichnen sich im Vergleich zu den beschriebenen Kompetenzkatalogen durch pragmatische Kürze und fächerübergreifende Allgemeingültigkeit aus (z.B. HÖRNER u.a. 1978). Man muss ja nicht lange darüber streiten, dass “guter Unterricht“ Schüleraktivitäten initiiert und unterstützt, Selbststeuerung und Selbstbestimmung ermöglicht, auf Vorerfahrungen aufbaut und Lernfortschritte sichtbar macht, bedeutungsvoll ist und

Transfer fördert (FEND 1998, S. 348, aber auch SCHWARZ 2000[118]). Werden die Merkmalsauflistungen länger, sind sie zumindest hilfreich strukturiert. BECKER (1998) z.B. ordnet Gütekriterien einzelnen „Pools“ zu[119]. Einer fachspezifischen Konkretisierung weicht aber selbst ein so renommierter Ausbildungspraktiker wie SÖLL aus. Er schlägt vielmehr eine negative Markierung („Sportunterricht ist nicht gut, wenn...“ (1996, S.88)) vor, was ihre erwachsenen-pädagogische Verträglichkeit im Referendariat sicher nicht unbedingt fördert.

In meiner Doppelfunktion als Ausbilder und Prüfer habe ich gelernt, mich bei meiner Begutachtung von Sportstunden an folgenden Gütekriterien zu orientieren, um damit Begründbarkeit und Transparenz von Qualitätsurteilen sicherzustellen. Begutachtungsfokus ist das Unterrichts*ergebnis*, was den Versuch nicht ausschließt, ja, für den Ausbildungsfortgang gar notwendig macht, dieses Ergebnis zurückzuführen auf den Unterrichts*prozess* und *kompetentes* Lehrerhandeln (s. Abb.3, S.122):

> *Eine Unterrichtsstunde im Fach Sport soll i.d.R.[120] fachspezifische Lernaktivitäten von Schülern initiieren, die den Anspruch zu erfüllen haben, zielge-*

---

118 „Als wirksam wäre der Lehrer zu betrachten, der Lernen stimuliert, die aktive Beteiligung am Unterricht fördert, konsequent verstärkt, die Klasse entsprechend anleitet und dabei eine gute Atmosphäre schafft“ und zusätzlich Unterrichtszeit ökonomisch nutzt, Stoff strukturiert und darstellen kann, klare Erwartungen äußert, Lernschwierigkeiten erkennt und Hilfen gibt, einsichtige und vernünftige Verhaltensregeln etabliert und konsequent anwendet bzw. durchsetzt (SCHWARZ 2000, S.43).

119 Diese “Pools“ (mit rund 100 items) beziehen sich auf a) die Begutachtung des Unterrichtsprozesses (S.162), b) die Einschätzung der Persönlichkeit des Lehrers (S.168) und c) die Einschätzung der Schüler und Lerngruppe (mit denen man bei Hospitationen und Lehrproben bekanntlich mehr oder weniger Glück haben kann) (S.171), d) die Beurteilung des Umgangs mit den Schülern (S.178) und e) die Bewertung des Unterrichts-“Produkts“ (S.180).

120 Folgt man der Typologisierung von Sportstunden nach KOCH & MIELKE (1968, 5. erweiterte u. verbesserte Aufl. 1977) - die Arbeit bezieht sich allerdings noch auf den Unterricht in der *Leibeserziehung* -, so lassen sich fünf Typen von Unterrichtsstunden voneinander unterscheiden: Sammeln von Bewegungserfahrungen / Konditionsschulung / Neuvermittlung und Technikschulung / Wiederholen, Einüben und Festigen / Anwenden, Formen und Gestalten. Für neuere fachdidaktische Konzeptionen müsste man wohl einen Stundentyp “Erforschen von Bewegungsmöglichkeiten – Suche nach Lösungen für Bewegungsprobleme“ hinzufügen.

Die oben im Text aufgelisteten Gütekriterien zur Beurteilung von Sportunterricht betreffen ausdrücklich nicht bzw. nur eingeschränkt den Stundentyp 5, „Anwenden – Formen – Gestalten“. Für solche Stunden gilt es, bisweilen auch im Rahmen des obligatorischen Unterrichts, bewusst einen zensurenfreien Raum zu öffnen, in dem einmal “nur“ gespielt oder Bewegungskönnen angewendet und damit als Ausdruck von Lebensfreude im Sinne anspruchsvoll erfüllter Gegenwart begriffen wird.

Ohne solche Stunden im schulischen Lernbereich “Bewegung, Spiel und Sport“ verliert das Fach an pädagogischem Gehalt und an bedeutsamen Möglichkeiten, fachspezifische Beiträge zur Bildung der unterrichteten Schüler zu leisten.

richtet, so intensiv wie möglich bzw. sinnvoll, von Anstrengungs- und Lernbereitschaft getragen und im Sinne der vorgegebenen Zielorientierung möglichst ertragreich zu sein.

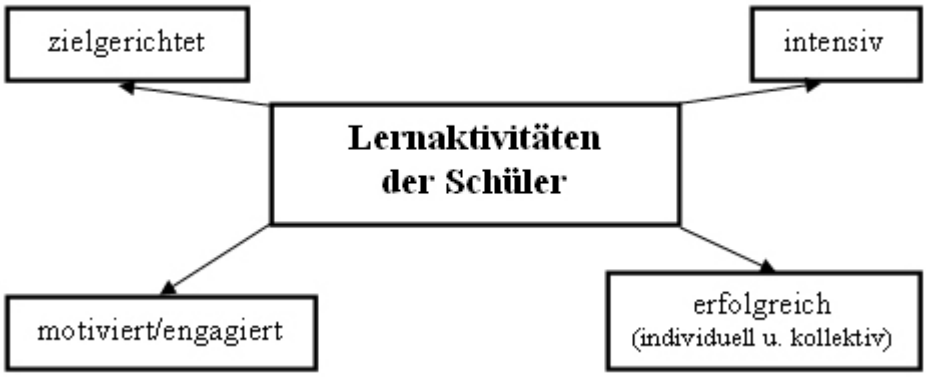


Abb.3: Qualitätsstandards für anspruchsvolles Unterrichten im Fach Sport[121]

Mir ist es nie schwer gefallen, über diese Mindeststandards zwischen Lehramtskandidaten, Ausbildern und Prüfern einen Konsens herzustellen.
Darüber, ob zum Abschluss des Referendariats gelernt wurde, eine solchermaßen definierte "gute" Arbeit zu leisten, werden sich Ausgebildete und Ausbilder nach erfolgreicher Seminararbeit in sachlicher, symmetrischer Diskussion und Argumentation, aber nicht mehr im Frontenkrieg zwischen Ausbildungsabhängigen und Prüfungsmächtigen zu verständigen wissen. Auf der Suche nach dem Profil eines dazu fähigen (Sport-)Lehrers ist es deshalb die Aufgabe des Fachseminarleiters herauszufinden, welche besonderen (Teil-)Kompetenzen er (auch in individuellem Zuschnitt) zu entwickeln helfen *muss*[122], damit die Gestaltung "guten", i.e. in erster Li-

---

Unter seminar-didaktischen Gesichtspunkten führt dies zu der Aufgabe, Lehramtskandidaten lernen zu lassen, dass Sportunterricht bzw. Bewegungserziehung in der Schule sich nicht auf die technologische Vermittlung motorischer Fertigkeiten beschränken dürfen. Dementsprechende Lernerfolge von Referendaren lassen sich durch Begutachtung ihres "pädagogischen Geschicks" in einen – zugegebenermaßen: vagen – Bewertungshorizont rücken.

121 das entsprechende Seminarpapier findet sich in Anhang Nr. 9.6

122 In diesem *Obligo* deutet sich einmal mehr das Paradoxon an, das sich zwischen einem durch Kompetenzgewinn mündig gewordenen (werdenden ?) Auszubildenden und einem entscheidungsmächtigen Ausbilder auftut. Wenn man aber, wie GEIßLER (1974), nicht mehr darum streitet, ob im Studienseminar nun Lehrer*bildung* oder Lehrer*ausbildung* betrieben wird, sondern sich auf einen Prozess der „*Berufserziehung*" einlässt, findet man als Ausbilder für das Dilemma eine Einsichten vermittelnde Handhabungshilfe: Die scheinbare Fremdbestimmung („*Die Hospitationsstunde hat gezeigt, dass es an ein oder zwei Stellen noch an Lehrgeschick fehlte. Ich schlage ihnen deshalb vor...*") von Auszubildenden durch Ausbilder darf nicht mehr sein als ein Beratungsvorschlag. D.h. wenn ich in dieser Arbeit einen Schwerpunkt auf die instrumentelle, technologische Qualifikation von Sportlehrern lege, wird aus erwachsenen-pädagogischer Verantwortung heraus der kritische Blick auf interaktive Maßnahmen in der "Berufserziehung" nicht nur eine (manch-

nie ertragreichen Sportunterrichts durch Erfüllung transparenter und begründeter qualitativer Ansprüche für Lehramtskandidaten allmählich zur professionellen Selbstverständlichkeit wird.

Die bloße Bennennung solcher (Teil-)Kompetenzen führte an dieser Stelle nur zur Auflistung von Etiketten, die Leerformeln glichen, wenn sie sich nicht operationalisieren ließen. Um diese Aufgabe zu bewältigen, bedürfen die dafür notwendigen Grundlagen und Voraussetzungen der Klärung und Erläuterung.

3.3. Grundlagen für die Erarbeitung von (Sport-)Lehrerkompetenzen

Die Akzeptanz von Gütekriterien, für die bereits mit Beginn des Referendariats gerungen wird, führt also zu der Aufgabe, Kompetenzen aufzuspüren, die den gesetzten Standard ermöglichen und in der Ausbildungszeit vermittelt bzw. erworben werden können. Ob sie *realiter* erworben werden, liegt unabhängig von den Anstrengungen der Ausbilder in der ausschließlichen Verantwortung der Ausbildungswilligen. In welcher Zusammensetzung sie welche Wirkung zeigen, wird allein durch die Persönlichkeit der Lehramtskandidaten, ihre professionellen Stärken und durch ihre individuelle Ausstrahlung bestimmt. Sie lässt sich nicht normieren.

Bei der Suche nach erforderlichen Kompetenzen und deren Vermittlung erweist sich der Versuch als vergeblich, den Nachweis einzelner Kriterien für "gutes" Unterrichten an besondere Kompetenzbereiche isoliert zu binden. Um z.B. als Lehrer zielgerichtete Lernaktivitäten von Schülern sicherzustellen, bedarf es eben nicht nur einer soliden Unterrichtsvorbereitung, die u.a. Ausdruck von Sachkompetenz sein mag. Ohne pädagogisches Einfühlungsvermögen und ohne Organisationsgeschick werden zielgerichtete Lernaktivitäten nicht zuverlässig zustande kommen, vor allem weil die Unterrichtsarbeit ja auch an einen grundlegenden Erziehungs- und Bildungsauftrag gebunden ist.
Folglich kann es lohnen, nach den Grundlagen zu forschen, auf die sich die erforderlichen Kompetenzen eines (Sport-)Lehrers stützen bzw. stützen sollten. Auch sind Voraussetzungen zu bedenken, welche die Strategien zur Entwicklung und Förderung von Kompetenzen erschweren oder auch erleichtern können.

---

mal auch belastende) "Identitätserfahrung" (GEIßLER 1974, S.11) für den Auszubildenden. Es soll daraus vielmehr ein gemeinsames Interesse an einer „*gelingenden Identitätsrepräsentation*" (ebda. S.103) im Rahmen des berufsbezogenen Selbstkonzepts erwachsen. Identitätsrepräsentation – darauf verweist GEIßLER unter Berufung auf HABERMAS – kann gelingen dank der „*emanzipatorischen Kraft der Reflexion, die das Subjekt in dem Maße, als es sich in seiner Entstehungsgeschichte transparent wird, an sich erfährt*" (HABERMAS 1969, S.193, zitiert nach GEIßLER 1974, S.103).
Auch so wird anspruchsvoll zu begründen sein, warum Ausbildung nicht durch Belehrung, sondern durch Beratung (bei der Erarbeitung von Reflexionskompetenz) Wirkung zeigt, als sinnvoll erlebt wird und erträglich bleibt (s.Kap. 6.4).

3.3.1 Pädagogische Orientierung

Der Sportlehrer darf sich in seiner Profession nicht damit begnügen, dass er seine fachunterrichtliche Handlungskompetenz mit dem Anspruch zweckrationaler Effizienz zu verbinden lernt. Nur das Bemühen um Erfüllung des schulischen Bildungsauftrages und die darauf ausgerichtete, nie auszublendende Erziehungsarbeit verleihen auch dem praktischen Unterricht im Fach Sport die notwendige pädagogische Dignität. Sie äußert sich in einem Berufsethos, das die Achtung vor der Würde der dem Lehrer anvertrauten Heranwachsenden zur Grundlage seines professionellen Handelns macht. Sie entzieht sich allerdings jedweder Messbarkeit oder punktuellen Überprüfbarkeit. Aber sie vermittelt sich in Eindrücken und beeinflusst das Lehren und Lernen, das – nicht nur weil es teuer bezahlt wird – Wirkungen zeigen und Erfolge zeitigen muss. Und gerade deswegen hat sich auch der Sportlehrer in dem sehr konkreten Handlungsfeld 'Unterricht' u.a. der kritischen Frage nach der Effizienz seiner Lehrarbeit zu stellen. Aber auch das bindet ihn an seine grundlegende pädagogische Verantwortung. Diese Verantwortung zu tragen hilft ihm, was im Rahmen von 'Sozialkompetenz' noch zu erläutern sein wird und was als **'pädagogisches Geschick'** bezeichnet werden soll (s.Kap. 5.2).

Eben dieses pädagogische Geschick zu entwickeln und zu fördern kann professionell nur gelingen in explizitem Wissen um und in zuverlässiger Ausrichtung auf (fach-)didaktische Konzepte, Curricula und Bildungspläne, erziehungswissenschaftlich fundierte Werthaltungen, reflektierte und gemeinhin akzeptierte Normen sowie begründete Zielsetzungen für erzieherisches Arbeiten.
Aus diesem Orientierungsrahmen erwächst pädagogische Verantwortung. Sie äußert sich verbindlich in dem Erziehungs- und Bildungsauftrag, den Schule durch ihre Lehrer generell, also nicht nur, aber eben auch im Fachunterricht zu erfüllen hat. Dazu sind für jedes Schulfach Überlegungen anzustellen, worin die besonderen, von keinem anderen Fach erfüllbaren Möglichkeiten liegen, Heranwachsende in ihrer Entwicklung zu fördern, sie "stark" zu machen: lebenstüchtig, aber auch lebensmutig, leistungsfähig, aber auch leistungswillig, neugierig, kreativ und genussfähig, aber auch frustrationstolerant, im Rahmen wünschenswerter Sozialkompetenz verantwortungs-, aber auch selbst-bewusst u.v.a.m. Anders ausgedrückt: Es geht im Sinne allgemeiner Bildung und Erziehung um eine im sozialen Kontext ausbalancierte Förderung von Ich-Stärke. Die zunehmende Dringlichkeit dieses Auftrages ergibt sich vielleicht durch die in unserer Gesellschaft offenkundig abnehmende Bereitschaft oder Fähigkeit einer ständig zunehmenden Zahl von Eltern, ihren Erziehungsauftrag zumindest dadurch zu erfüllen, dass sie in ihrer genuinen Funktion als Eltern (und Bürger unserer rechtsstaatlichen Demokratie, in der Persönlichkeitsrechte und soziale Verpflichtungen sich die Waage halten) für die Beschulbarkeit ihrer Kinder Sorge tragen. Dieser von einer überalterten Lehrerschaft nachhaltig vorgetragenen Klage soll hier jedoch nicht nachgegangen werden. Sie enthält zuviel Polemik, was sich zur Zeit in den Verbandszeitschriften der großen Lehrergewerkschaften (GEW, DL, VBE) regelmäßig nachlesen lässt.

Aber auch unabhängig davon, was in Familien und Elternhäusern geschieht oder auch nicht geleistet wird, hat Schule in Ergänzung zur Erziehungsarbeit von Eltern ihren Schülern gegenüber einen spezifischen Erziehungsauftrag zu leisten. Man muss sie deshalb nicht zur erzieherischen Reparaturwerkstatt der Gesellschaft abwerten, darüber fortwährend Klage führen oder gar provokante Abwehrmechanismen in Gang zu setzen versuchen (siehe z.B. GIESECKE 1985 und 1996).

Fachspezifisch begründet sich die Nachhaltigkeit eines grundlegenden Bildungs- und Erziehungsauftrags für Sportlehrer[123] u.a. auch durch die Tradition, die die *Fachdidaktik* auf das Fundament der *Sportpädagogik* stellt. Der damit angemeldete, grundlegend pädagogische Anspruch unterscheidet das Fach 'Bewegung, Spiel und Sport' von den meisten anderen Schulfächern[124]. Dieser Anspruch wird gegenwärtig verstärkt durch die immer deutlichere Kehrtwende des Sportunterrichts zurück zu Konzeptionen, die sich (wieder) zur Bewegungserziehung bekennen. Aber so wie der herkömmliche Sportunterricht in seinem pädagogischen Grundverständnis trotz der inhaltlichen Orientierung an normierten Sportarten immer abzielte auf **Erziehung *zum* und *durch* Sport**, so geht es in sprachlich eindeutigerer Ankündigung auch bei der Bewegungserziehung um **Erziehung *zu* einem und *durch* ein (sportliches) Sich-Bewegen** in Spiel und Sport**.**
Diese Zielsetzung kommt auch in einem Text zum Ausdruck (BEYER 1993), der im Laufe der Zeit aus den Diskussionen entstand, die mit Referendaren geführt wurden, um ihnen einen sport*pädagogischen* Orientierungsrahmen an die Hand zu geben:

> *„Sich zu bewegen gehört zu den elementaren Ausdrucksformen und Funktionen menschlichen Lebens. Bewegung entspricht einem vitalen Interesse, schafft Zugang zur Welt, stärkt Aktivität und Lebensfreude. Der natürliche Bewegungsdrang des Kindes, die Freude an der körperlichen Anstrengung und die Lust daran, die eigenen Kräfte kennen zu lernen und auszuschöpfen, äußern sich im Spielen und Wetteifern. Der Wechsel von Belastung und Erholung, Anspannung und Entspannung, der diese Tätigkeiten kennzeichnet, setzt beim Heranwachsenden unverzichtbare Wachstums- und Entwicklungsreize; sie wirken in unserer bewegungsfeindlichen Welt vorbeugend gegen Krankheit und Haltungsschwächen und*

---

123 Konkret festmachen lässt sich dieser Auftrag z.B. an dem Anspruch, das Sozialverhalten von Schülern zu entwickeln und zu verbessern. Entsprechende Bemühungen haben besonders im Schulfach Sport Tradition (BALZ 1989). Es geht darüber hinaus aber auch um Einflussnahme auf Werthaltungen, Einstellungen und Dispositionen wie Anstrengungsbereitschaft, Frustrationstoleranz, Neugier, Lernbereitschaft, Selbstständigkeit u.v.a.m. Die durch entsprechendes Ansinnen immer wieder ausgelöste Debatte, ob der Schulsport dadurch nicht ungebührlich *instrumentalisiert* würde (z.B. SCHALLER 1992), halte ich mit SCHERLER (1997) für überflüssig, wenn nicht sogar - bildungspolitisch gesehen – für „töricht" (S.10). ***Erziehung durch Sport*** (s. die Ausführungen dazu auf der folgenden Seite) kann nur dadurch gelingen, dass man Bewegung, Spiel und Sport, in welcher konkreten Form auch immer, zum Anlass nimmt, ihn also bewusst instrumentalisiert und als intentional ausgewählte Gelegenheit begreift, erzieherisch tätig werden zu können.

124 An Bezeichnungen wie *Musikpädagogik* oder *Kunsterziehung* hat man sich einerseits vielleicht gewöhnt. Ein Begriff wie z.B. "*Mathematikpädagogik*" wäre andererseits wohl noch gewöhnungsbedürftig

können - wenn die nötige Balance gewahrt bleibt - einen wichtigen Beitrag zu Gesundheit und Wohlbefinden des Menschen leisten.
Daraus lässt sich einerseits das Recht der Heranwachsenden auf Erhalt, altersgemäße Ausweitung und zunehmend eigenverantwortliche Gestaltung ihrer Bewegungswelt ableiten, andererseits die Pflicht der Schule, ihnen dabei mit den Mitteln der Bewegungserziehung und des Sportunterrichts hilfreich zur Seite zu stehen.

Bewegungserziehung und Sportunterricht sollen jungen Menschen helfen, sich Bewegung, Spiel und Sport als ein eigenständiges Erlebnis- und Handlungsfeld verantwortungsbewusst zu erschließen. Sie sollen ihnen auch helfen, ein ausgewogenes Verhältnis zu ihrem Körper und Zugang zu den vielfältigen Möglichkeiten von Bewegung als Spiel und Sport zu gewinnen, so dass sie sich in ihrer Leiblichkeit entdecken, ausleben und bewähren können. Voraussetzung dafür ist, dass dieses Handlungsfeld nicht auf messbare Leistung und Wettkampf, auf das Einüben vorgegebener motorischer Fertigkeiten und das Erarbeiten taktischer Fähigkeiten eingegrenzt bleibt. Vielmehr sollen auch soziales Miteinander, Spannung, Aufregung und Vergnügen, Freude an ästhetischer Bewegungsgestaltung oder am Erkunden motorischer Möglichkeiten erfahrbar und - nach unterschiedlichem Interesse und Vermögen - (auch über die Schulzeit hinaus) subjektiv als sinnvoll empfunden werden. Den Schülerinnen und Schülern werden die Zusammenhänge zwischen Anstrengung und Erfolg, Üben und Können, Sicherheit und Risiko, Angst und Selbstvertrauen, Freude und erfolgreichem Bemühen, Konkurrenz und partnerschaftlichem Verhalten am ehesten sichtbar in einem Unterricht, der vielfältige Erlebnisse und Erfahrungen zulässt, verarbeitet und zu Einsichten verdichtet, Gestaltungskräfte anregt und das Handeln reflektiert.

Erst auf der Grundlage einer so verstandenen allgemeinen Bewegungserziehung und der mit ihr gewonnenen Erfahrungen und Einsichten kann eine Unterweisung in einzelnen Disziplinen erfolgen, die sich an normativen Vorgaben aus dem außerschulischen Sport und seinen tradierten Sportarten orientieren. Inhalte und Formen des Sporttreibens werden Schülern jedoch nicht einfach vorgeschrieben, sondern durch erfahrungsgeleitete, exemplarische Angebote allmählich zugänglich gemacht. Für Bewegungserziehung und Sportunterricht erwächst also erst im Laufe der schulischen Arbeit das Ziel, dass Schüler auch sportlich handlungsfähig werden. Das heißt fähig zu sein, das eigene Sporttreiben in Hinblick auf Inhalt, Sinn-Gebung und Zielsetzung eigen- bzw. mitverantwortlich zu gestalten und zu hinterfragen. Dies setzt sportliches Können in dem Maße voraus, wie es notwendig ist, um sich selbst zu beteiligen, andere einzubeziehen sowie auf ihr Können und Wollen einzugehen.“

Beispielgebend sei abschließend noch an zwei aktuellen Veröffentlichungen kurz erläutert, wie facettenreich der grundlegende Bildungs- und Erziehungsauftrag für Sportlehrer ausgelegt werden kann:
Die Abkehr vom Sportartenprogramm und die daran (nicht immer schlüssig) gebundenen Leitidee, Schüler **sportliche Handlungsfähigkeit** (s. Kap.1.4, S.24ff.) erwerben zu lassen, veranlasste die Autoren der neuen “*Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*“ (ab 1999), das Wesen des Fachs in einem **er-**

ziehenden Sportunterricht zu erkennen. Zur Umsetzung des in diesem Terminus implizierten Postulats werden „didaktische Thematisierungen“[125] formuliert, unterrichtspraktisch ausgearbeitet und in Ausrichtung auf fünf pädagogische Perspektiven und mögliche Motive für das Sich-Bewegen und Sporttreiben einer Reihe von Prinzipien unterstellt: Mehrperspektivität, Erfahrungs- und Handlungsorientierung, Reflexion, Verständigung und letztlich Wertorientierung (Rahmenvorgaben für den Schulsport, a.a.O.). Damit soll sich der Doppelauftrag von Schulsport erfüllen, der in der Leitidee zum Ausdruck kommt,

Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport
und
Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur

zu betreiben (Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen, S. XXIX)[126].

Schließlich sei an dieser Stelle hingewiesen auf einen Jubiläumsband der *Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft* (Hamburg, ab 1981 im Czwalina-Verlag), in dem ausgewählte Beiträge aus bis *dato* vergriffenen dvs-Bänden zum Thema *„Bewegungskompetenz als Bildungsdimension“* (LAGING & PROHL, 2005) neu verlegt wurden. Der Titel verweist auf die gegenwärtig wieder auflebende Diskussion um die generelle Bedeutsamkeit menschlicher Bildung und um die Möglichkeiten, welche besonderen Beiträge einzelne Schulfächer, hier also Sportunterricht und Bewegungserziehung zur Allgemeinbildung des Menschen leisten können. Die Herausgeber der genannten Veröffentlichung stellen in der Einführung die grundsätzliche Frage:

> „ob nicht … auch leibliches Erfassen von Welt und bewegungsaktives Weltverstehen als Teil der Grundbildung des Menschen notwendig sind oder sogar als die grundlegende Form der Bildung angesehen werden können“ (LAGING & PROHL 2005, S. 10).

In Beantwortung dieser Frage fordern sie dann:

---

125 das sind „- Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrung erweitern
- sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten
- etwas wagen und verantworten
- das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen
- kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen
- Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln.“

Dies ist nachzulesen in den ***Rahmenvorgaben für den Schulsport*** (1999):
www.learn-line.nrw.de/angebote/schulsport/info

126 einen ersten, umfassenden Bericht darüber findet man bei NEUMANN (2004)

> „Um eine Haltung zur Welt zu finden, um das Verhältnis zu meinem Körper und zu meinen Bewegungsmöglichkeiten zu klären, ist das Lehren und Lernen von Bewegung so zu arrangieren, dass Bildungsmöglichkeiten angestoßen werden können“ (ebda. S.11).

Den Titel ihrer Veröffentlichung übernehmen die Herausgeber von KLAFKI, dessen Vortrag zum Thema *„Bewegungskompetenz als Bildungsdimension“* in dem Band abgedruckt ist (S.15-24). Er wird von der Maxime getragen, dass Bildung der Idee von Aufklärung zu folgen hat und heute als weitgehend selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden muss, nämlich der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, der Mitbestimmungsfähigkeit und der Solidaritätsfähigkeit (KLAFKI 2005, S.17). Damit ist erneut darauf verwiesen, dass Kompetenz, gleich welcher Art, als grundlegender Ausdruck personaler Autonomie und Mündigkeit verstanden werden muss.
Da Bildung, so KLAFKI, sich vollzieht in allen bisher erkennbaren Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten und Interessen, geht es beim leiblichen Sich-Bewegen als Medium (im Rahmen schulischer Bewegungserziehung) also auch um „Bildung des lustvollen und zugleich verantwortlichen Umgangs mit dem eigenen Leib – nicht zuletzt der Entwicklung der individuellen Bewegungsfähigkeit – in Anerkennung der leiblichen und seelischen Integrität des bzw. der Mitmenschen“ (KLAFKI 2005, S.18). Derlei Bildungs- und Erziehungsarbeit verlangt, so die Logik der Aneinanderreihung von Aufsätzen in dem dvs-Band *„Bewegungskompetenz als Bildungsdimension“*, besondere Lehr- und Lernwege. Sie sollen helfen, das Sich-Bewegen begreifen zu lernen als ein intentionales Verhältnis des Ich zu seinem Leib und zu seiner Lebenswelt, die ohne dieses Leibverhältnis zum Wohle zunehmender Selbstständigkeit weder erfahrbar noch erweiterbar ist und Freiheiten zum Handeln ermöglicht. Zentrales Moment des Unterrichts ist deshalb „die Entwicklung einer eigenen Sinnorientierung des Sich-Bewegens und Bewegen-Lernens“. Nur durch Verständigung wird es in einen pädagogischen Raum getragen, in dem Beratung und Hilfe zu Motoren für das funktionale Sich-Bewegen-Lernen werden können (FUNKE-WIENEKE 2005, S. 206).

Damit ist der Rahmen abgesteckt, in dem Lehrer ihrer grundlegenden pädagogischen Verantwortung nachkommen müssen, wenn sie lernen, ihre Arbeit als Fachlehrer zu verrichten und sich dabei an eine Überprüfung ihrer Arbeitserträge zu gewöhnen. Die Skala von Möglichkeiten reicht von der kleinen, flüchtigen Geste situationsangemessener Zuwendung über anstrengende Erziehungsbemühungen bis hin zu tiefgründiger langfristiger Bildungsarbeit. Kein Lehrer kann dabei zu jeder Zeit die optimale Verarbeitungstiefe von dazu benötigten Kompetenzen[127] erreichen. Die Aufgabe aber bleibt, an eben dieser Verarbeitungstiefe konsequent und unaufhaltsam weiterzuarbeiten.

---

127 s. dazu die Definition des Begriffs ’Kompetenz’ in der Veröffentlichung des Ministeriums für Bildung und Forschung (2003) in Kap.3.2.3, S.118f. dieser Arbeit.

Das verlangt nach Engagement und setzt berufliche Eignung voraus. Die allerdings ist nicht nur durch Talent, besondere Begabung oder ein spezifisches Bildungsniveau, sondern auch durch technologisches Können bedingt. Der Lehrberuf besteht ohne jeden Zweifel zu einem erheblichen Anteil eben auch aus handwerklichem Geschick, das erlern- und vermittelbar ist. Aber an der Schaltstelle, an der Lehrer*bildung* sich zu Aufgaben der Lehrer*ausbildung* bekennt, tun sich Lücken auf.

3.3.2. Technologisches Können

In einem Aufsatz von LUHMANN & SCHORR (1982) haben die Autoren aus systemtheoretischer Sicht und unter der fundamentalen Fragestellung „*Wie ist Erziehung möglich ?*“ Lösungsversuche für ein „zweifellos vorhandenes Technologieproblem“ angemahnt. In dieser Anmahnung kann sich jeder Lehrer wiederfinden, der merkt, wie begrenzt seine Möglichkeiten sind, Belehrung, Unterweisung, Erziehung und Bildung intentional und ertragreich in Gang zu setzen. Aber auch ein Fachseminarleiter sieht sich durch LUHMANN & SCHORR bestätigt, wenn er feststellt, dass es “seinen“ Referendaren an **Rüstzeug** mangelt, um in ihrem Unterricht handlungssteuernde Unterrichtsdiagnostik zu betreiben, Disziplinprobleme zu lösen, Anstrengungsbereitschaft von Schülern abzurufen oder Anlässe für soziales Lernen zu konstruieren. Die Liste über fehlendes Können, das Ausbildung erforderlich macht, ließe sich lange fortsetzen.

LUHMANN & SCHORR belegen, dass das Problem des Technologie-Defizits in der Erziehungswissenschaft „als Technologieverdikt traditionsfähig gemacht und habitualisiert“ wurde. „Das Nichtkönnen[128] wurde als ein sich idealistisch und normativ begründendes Nichtwollen tragbar gemacht“ (LUHMANN & SCHORR 1982, S.11f.). Das weist aus neuer Perspektive im Bemühen um Bildung, Erziehung und Schulehalten zurück auf die sich immer wieder auftuende Kluft zwischen Theorie und Praxis. Der Wunsch von Praktikern, Vorschläge für wissenschaftlich abgesichert Praktikables an die Hand zu bekommen, bleibt bestenfalls und wiederholt im Pragmatischen stecken. So ist Wissenschaft

> „aus der Perspektive des bloßen Praktikers – weil mit der erzieherischen Wirklichkeit unvereinbar – Ideologie im Sinne falschen Bewusstseins. Dem entspricht durchaus, dass umgekehrt die erziehungswissenschaftliche Theorie oft selbstgenügsam ihre Fragestellungen vorantreibt, ohne sich dezidiert auf Praxis zu beziehen oder von der Praxis wenigstens anregen zu lassen“ (DÖRING 1974, S.203).

Ja, die Distanz zur Praxis wird bisweilen durch die besondere Diktion wissenschaftlicher Botschaften und die nur eingeweihten Mitstreitern mögliche Entzifferung ihrer Semantik geradezu gepflegt.

---

128 LUHMANN & SCHORR beziehen diesen Terminus ausdrücklich auch auf anstrebenswerte Unterrichtstechnologie (1982, S.13)

Aber es besteht Bedarf: Ohne die Befähigung zum *classroom management*, ohne *teaching skills*, ohne das Geschick, Sachthemen didaktisch zu analysieren und methodisch aufzubereiten, kurz: ohne handwerkliches Rüstzeug kann Berufseinsteigern das Überwinden der '*survival stage*'[129] des Lehrberufs eben nicht gelingen. Sie müssen sich manchmal allerdings auch dem Vorwurf stellen, dass sich der Prozess ihrer beruflichen Sozialisation

> „schon von Beginn an gleichsam als ein permanentes Rückzugsgefecht darstellt, in dem Schritt für Schritt wieder all jene Positionen geräumt werden, die möglicherweise vorher (wenn überhaupt) im Verlauf der wissenschaftlichen Ausbildung einmal erworben und zunächst vielleicht auch subjektiv für verbindlich gehalten wurden" (DÖRING 1974, S.203).

Es gilt also, der **Gefahr des Rückzugs auf subjektive Theorien** (WAHL 1991), die sich allen professionellen Bildungs- und Ausbildungsbemühungen zum Trotz im Laufe der beruflichen Sozialisation aufzufrischen und zu verfestigen neigen, angestrengt zu widerstehen.
Die entsprechende Widerstandskraft müssen Aus- und Fortbildung fördern. Der dienstrechtliche Auftrag, zielgerichtete, intensive, möglichst erfolgreiche Unterrichtsprozesse in lernförderlich-humaner, menschenstärkender Atmosphäre sicherzustellen, lässt sich allerdings nicht ohne Einschränkungen und risikofrei dadurch erfüllen, dass man sich der Illusion eines generell zuverlässigen technologischen Zugriffs hingibt. Dafür steht die grundlegende Erfahrung, dass alle Bemühungen, bildend, erziehend und/oder (be-)lehrend auf Schüler einzuwirken, erfolglos bleiben und alltäglich erlebbare pädagogische Ohnmacht belegen, wenn eben diese Schüler sich bewusst und aktiv verweigern.
Das heißt aber nicht, dass man den „gewieften Stundenmanager" dem auf wundersame Weise „Bildung stiftenden Pädagogen"(BRUNNER 2002, S.55) immer wieder als unversöhnlichen Widerpart gegenüber stellen muss. Der „Bildung stiftende Pädagoge" bleibt in der Praxis des Schulalltags "normaler" Prägung ein wirkungsloses Etikett für jeden, der nicht auch die Fähigkeiten eines „gewieften Stundenmanagers" an den Tag legt. Aber selbst das schließt die wiederkehrende Möglichkeit pädagogischen Misserfolges ebenso wenig aus wie die Erfahrung, dass wirklich "guter" Unterricht im Sinne der idealistischen Vorstellung vom besten Stundenhalten eigentlich die Ausnahme im Schulalltag bleibt[130].

---

[129] FULLER & BROWN (1975) analysieren eine regelhafte Abfolge von '*survival stage', 'mastery stage'* und '*routine stage'* im Verlauf der professionellen Sozialisation eines Lehrers bei dessen Suche nach einem pädagogischen Ethos. Der sogenannte Praxisschock, der nach meinen Erfahrungen erst mit dem Einstieg in das eigenverantwortete und nicht mehr von Ausbildern abgestützte Berufsleben, also *nach* dem Referendariat häufig als solcher erlebt wird, lässt sich dementsprechend am ehesten dadurch empfindungsgerecht charakterisieren, dass es für Berufseinsteiger bei dem Versuch, den Schulalltag zu bewältigen, zunächst einmal im wahrsten Sinne des Wortes um das (physische und psychische) Überleben geht.

[130] Im Rückgriff auf Kap.3.2.3. sei an dieser Stelle wiederholt, dass es deshalb in der Ausbildung zielperspektivisch um die Disposition des unnachgiebigen Bemühens um "gutes" und kompetent reflektiertes Unter-

Es geht also um das Sowohl-als-auch, i.e. um die Auflösung der Polarität zwischen theoretischem Anspruch und praktischem Tun, die sich durch das Bekenntnis zum Wesen professionellen pädagogischen *Handelns* (s. Kap. 4) auftut. Damit einher geht die Einsicht, dass Lehrerbildung ohne Lehrer*aus*bildung wenig Früchte tragen kann[131].

Aber immer wenn Praktisches in der Pädagogik verschriftet, wenn der Schritt vom Pragmatischen zum Praktikablen publiziert wird, provoziert dies – allen beklagten Technologiedefiziten zum Trotz – den Technokratie-Vorwurf[132]. Da wird z.B. von RUMPF (1999) in scheinbar genial-reformerischer Absicht der "*Abschied vom Stundenhalten*" erziehungswissenschaftlich propagiert, der seine Legitimation aus der Kritik an der "Pädagogenzunft" (S.487) von vorvorgestern, an der "schulischen Einbahnstraße zum Bescheidwissen"(S.480) und an der "Lehrdrift unserer zivilisationskonformen Schule"(S.489) ableitet.

Im Sinne eines professionellen Umgangs mit diesem immer wieder aufgebrachten Technokratie-Vorwurf ist Besonnenheit gefragt:
Zum einen darf ein Ausbilder sich dazu bekennen, dass „Lehr-Anfänger" mit seiner Hilfe lernen (was RUMPF kritisiert), „in einer Unterrichtsstunde *zeitgerecht* ans Ziel zu kommen, Aufgaben und Lernanreize, Informationen und Gespräche im voraus so dosiert zu planen, dass die Geschehnisse nicht aus dem Ruder laufen, dass kein zu langes und zu kurzes Verweilen an einem Punkt eintritt."(RUMPF 1999, S.472). Denn wer reformerisches Gedankengut realisieren will, wie RUMPF es mit seinen fünf Vorschlägen für „Umkehrschübe" gegen vermeintlich gängige „Lehrdriften" entwickelt, kann dies nur *aus dem System heraus* bewerkstelligen. Schularbeit grundlegend zu verändern gelingt nur jemandem, der die übliche Schul- und Unterrichtspraxis unter Berücksichtigung aller dienstrechtlich verankerten Vorgaben so professionell und vor allem ökonomisch zu bewältigen gelernt hat, dass Kraft für reformerische Arbeit übrig bleibt. Reformvorschläge aus der universitären Professorenstube bzw. solche in der von RUMPF gepflegten Diktion werden von den "Stundenhaltern", die solche Reformvorschläge schließlich realisieren müssten, schnell in der Schublade für "alltagsfern entwickelte Theorie" abgelegt.

---

richten im Lernbereich 'Bewegung, Spiel und Sport' geht. Das macht berufslebenslanges Lernen und Fortbilden in Eigenverantwortung zu einer professionellen *conditio sine qua non*.

131 An dieser Stelle sei noch einmal auf GEIßLERs Arbeit über "*Berufserziehung und kritische Kompetenz*" (1974) verwiesen: Im erwachsenen-pädagogischen Bemühen um Entwicklung bzw. Vermittlung von kritisch-reflexiver, kritisch-sozialer und kritisch-instrumenteller Kompetenz erarbeitet er ein Konzept für eine in kritischem Bewusstsein zu entwickelnde berufliche Identität. Für die Konsolidierung eben dieser Identität – sie entspricht dem berufsspezifischen Selbstkonzept (s.Kap. 3.1.3) – schreibt GEIßLER der kritisch-instrumentellen Kompetenz einen außerordentlich hohen Stellenwert zu. Damit wird für ihn die Trennung von Bildung und Ausbildung „*obsolet*" (ebda. S.72ff.).

132 Stellvertretend für viele andere sei hingewiesen auf die grundlegende Kritik von JÜRGENS (1983) an Programmen für das Lehrerverhaltenstraining.

Zum anderen hat Ausbildung Sorge dafür zu tragen, dass Lehramtskandidaten sich in dem von RUMPF überzeichneten Bild von Schule nicht wiederfinden. Als Anwälte ihrer Profession müssen sie Kritiker wie ihn zu überzeugen lernen, dass er vielen Kollegien einfach nicht gerecht wird, die sich trotz fortgeschrittenen Alters und trotz widriger behördlicher Vorgaben um die Gestaltung einer lebendigen, i.e. zu immer wieder neuen Zielen aufbrechenden Schule bemühen. Sie werden ihm dann – hoffentlich – nachweisen können, wie sie sich engagieren für Projektunterricht, für handlungs- oder problemorientierten Unterricht und für zensurenfreie Räume im Schulleben; und aus dem Sport-Fachseminar werden sie ihm – hoffentlich – berichten können, dass sie dort gelernt haben, dass es in ihrem Sportunterricht bisweilen von Zeit- und Qualifikationsdruck befreite "erlebte Gegenwart" beim Sich-Bewegen, Spielen, Tanzen oder Wetteifern gibt; dazu gehören dann notwendiger Weise die zu erlernende Akzeptanz von unlösbaren intellektuellen Konflikten und Widersprüchen ebenso wie der humane Umgang mit dem eigenen Können und Nicht-Können, wie RUMPF das einklagt. Und trotz eines professionellen Bekenntnisses zur Notwendigkeit technologischen Könnens werden sie dann in besonnenem Widerstreit zum Technokratie-Vorwurf feststellen, dass sie, in Übereinstimmung mit RUMPF, bemüht sind, "die Sache *Sport*" in der Schule „- handelnd, probierend, spielend, denkend –" so zu klären, „dass dabei die Menschen mit ihrer Neugier, ihrer Erfahrungslust, ihrer sozialen Lebendigkeit, ihrer Sinnlichkeit nicht unter die Räder kommen" (RUMPF 1999, S.496f.).

Im Sinne des besagten Technokratie-Vorwurfs stand auch die von KOCH herausgegebene *Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports*[133], gemessen an Auflagenzahlen über viele Jahre auf dem Fachbuchmarkt außerordentlich erfolgreich, bei renommierten Sportdidaktikern in ständiger Kritik. Dabei fügten sich die einzelnen Bände sehr praxisnah in das zeitgemäße Konzept eines sportarten- und fertigkeitsorientierten Sportunterrichts, verschafften dem Praktiker Überblickswissen, gaben Denkanstöße[134] und skizzierten beispielgebende methodische Übungsreihen bzw. sportartenspezifische Einführungslehrgänge. Aber was den Praktikern half, galt den Theoretikern als suspekt. Man unterstellte den Praktikern, die Bücher unreflektiert wie eine Sammlung von Rezepten zu nutzen, die "guten" Unterricht zu garantieren schienen.
Besonders scharf fiel die Kritik an Unterrichtshilfen aus, deren Autoren, wie z.B. GRELL & GRELL (1979), sich nicht scheuten, ihre fürwahr praktischen Vorschläge "***Unterrichtsrezepte***" zu nennen. Dabei tat man den genannten Autoren, die jahre-

---

133 Die *Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung* wurde 1962 eröffnet, wurde in Folge der Curriculumdiskussion 1966 umbenannt in *Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports* und 1988 mit dem 200. Band abgeschlossen.

134 So war z.B. der von DIETRICH (1968) verfasste 22. Band *Fußball: spielgemäß lernen – spielgemäß üben* bahnbrechend für die moderne Spieldidaktik, und MIELKE revolutionierte mit dem 3.Band *Schwimmenlernen – erproben und üben* 1963, also zu einer Zeit, in der es üblicher Weise um die formale Schulung von Schwimmtechniken ging, die Methodik des Schwimmunterrichts, die bis heute ihre Gültigkeit behalten hat.

lange Berufserfahrungen vieler Lehrer zu Papier zu bringen gewagt hatten, sicher unrecht. Sie hatten nämlich keineswegs "Patentrezepte" verkaufen wollen, mit denen Unterricht, gleich welcher Art, plötzlich "ganz einfach" werden sollte[135]. In ihrer (zu ihrer Zeit m.E. verdienstvollen) Arbeit ging es lediglich um sehr praktikable Vorschläge für *Möglichkeiten*, das Verhaltens- und Handlungsrepertoire von Lehrern zu erweitern. Das schloss für die Autoren die Notwendigkeit keinesfalls aus, diese Möglichkeiten auf ihre Tauglichkeit in jeder neuen pädagogischen bzw. unterrichtlichen Situation zu hinterfragen. Das ergab aber auch Hilfen bei der Entwicklung von **Routinen**, die dank der kognitiven Wende in der Psychologie und dank sozialwissenschaftlicher Handlungstheorie heute von ihrer erziehungswissenschaftlichen Diskreditierung befreit sind; sie sind halt unverzichtbar für die Bewältigung professioneller Aufgaben in dem kaum eingrenzbaren schulischen Arbeitsfeld und werden dadurch legitimiert, dass sie bei Bedarf der Überprüfung durch Reflexion zugänglich und damit veränderbar bleiben (s. Kap. 5.5.4).

Zu solchen Routinen lassen sich unter Umständen auch **methodische Übungsreihen** und in Fachbüchern vorstrukturierte Abfolgen methodischer Lehr-/ Lernschritte rechnen. Aber wenn aus methodologischen Erwägungen heraus konkrete Vorschläge für methodisch strukturierte Vermittlungsverfahren werden, macht sich erneut das Phänomen bemerkbar, dass Erziehungswissenschaftler zwischen sich und den Schulpraktikern eine sie immunisierende Distanz zu schaffen neigen. So beklagte KURZ 2003 auf einem Kongress der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft[136], dass die Sportmethodik als Teildisziplin der Sportpädagogik „irgendwie nicht so richtig zu uns (gemeint sind die der Wissenschaft verpflichteten Sportpädagogen, Anm. d.Verf.) gehört" (KURZ 2004, S.37). Schwer falle es, so KURZ, ein Wissen, das sich auf Methoden des Sportunterrichts bezieht, als *pädagogisches* Wissen zu klassifizieren. Gelingen könne dies nur, wenn Methoden nicht nur nach dem Kriterium ihrer Eignung zur Vermittlung beliebiger Inhalte diskutiert, sondern auch mit den wissenschaftlichen Vorstellungen von Bildung und Erziehung in eine verträglich Beziehung gebracht würden (S.38).

Damit ist eingefordert, was den Schulsport-Pädagogen gegen den Vorwurf schützen kann, mit seinem unerlässlichen Handwerkszeug einer Methodik des Sportrunterrichts mehr als nur technokratischen Ansprüchen Genüge zu leisten. Dabei geht

---

135 Vielleicht half das Renommee, das H.MEYER als Erziehungswissenschaftler genießt, mit seiner *Schulpädagogik für Fortgeschrittene* (1997) von ähnlich harscher Kritik verschont geblieben zu sein. Er komprimiert seine sieben *Lektionen* (!) in drucktechnisch auffälligen Kästchen auf eine Fülle von *Thesen*, *Geboten* und Merksätzen, die – wenn sie denn aus den Köpfen von Junglehrern am rechten Ort und zur rechten Zeit abrufbar wären – wie "einfache" Rezepte für erfolgreiches, hier nicht auf einzelne Fächer zugeschnittenes Lehrerhandeln verstanden werden können. MEYER beruft sich dabei – vielleicht um erwarteter Kritik anspruchsvoll vorzugreifen – auf die dem praktischen Handeln eigene Würde, die von vorausgehender und nachfolgender theoretischer Reflexion getragen wird (MEYER 1997, S.11).

136 inzwischen nachzulesen bei SCHIERZ & FREI (Hrsg.), 2004, S.36-39

es im Wesentlichen um die Fähigkeit, berechtigte Technokratie-Vorwürfe und unverzichtbares handwerkliches Können gegeneinander abzugleichen und den Abgleich einer pädagogischen Orientierung unterzuordnen: Wenn also Sportlehrer in ihrem Unterricht methodisch geschickt oder gar professionell zu handeln gelernt haben, dann haben sie sich mit pädagogischer Selbstverständlichkeit dagegen zu verwahren, z.B. verschriftete Übungsabfolgen unreflektiert und ungefiltert als Fixum für das Planungsgefüge ihres Unterrichts zu übernehmen. Vorschläge für die aus der Sache heraus **folgerichtige Gestaltung zielbezogener Lernaktivitäten**[137] werden nur dann zu einer Richtschnur für (sport-)pädago-gisches Handeln, wenn sie die Probe einer didaktischen Analyse[138] bestehen. Das heißt, sie müssen im Zuschnitt auf eine ganz bestimmte Lerngruppe und auf in besonderer Weise charakteristische Unterrichtsbedingungen bezüglich der Wahrscheinlichkeit von zu erwartenden Schwierigkeiten bzw. grundlegender Tauglichkeit überprüft werden. Und im Rückgriff auf besonderes Wissen um Lerntheorien, auf die pädagogische Psychologie, die Psychomotorik und Biomechanik müssen diese Vorschläge dann variiert, notfalls auch verändert oder ergänzt werden. Dies tun zu können ist Teil der Fähigkeit, Schüler, zu vermittelnde sportliche Inhalte und die vorgefundenen schulischen Bedingungen durch unterrichtliches Handeln in pädagogischer Verantwortung in ein stimmiges Verhältnis zu bringen[139].

---

137 Es wird an dieser Stelle bewusst der Begriff 'Lernziel' vermieden. Er stammt aus der Curriculumtheorie und ist im Fach Sport an den fertigkeits- bzw. sportartenorientierten Unterricht gebunden. In meinem Konzept für das Unterrichten im Fach Sport, in dem Lernbemühungen von Schülern und ihre Anstrengungen um das sportliche Sich-Bewegen als sinnsuchendes und sinngeleitetes Tun begriffen werden, geht es nicht (oder nur in Ausnahmefällen) um das Erarbeiten vorgegebener Lernziele (z.B. die Technik des Fosbury-Flop), sondern um das Erkunden, Erproben und Einüben von Möglichkeiten, Bewegungsaufgaben und –probleme zu lösen. Das beispielgebende Lernziel 'Flop' wird im handlungsorientierten Sportunterricht also ersetzt durch die Lernaktivität 'Hochspringen'. Dafür gilt es, Lerngelegenheiten zu arrangieren, die es mittelfristig möglichst jedem Schüler erlauben, sich eine Hochsprungtechnik in individueller stilistischer Ausformung zu erarbeiten, mit der er die für ihn höchstmögliche Sprunghöhe zu überwinden lernt. Das kann dann natürlich auch eine Technik sein, die dem Fosbury-Flop ähnelt.

138 Es nützt Referendaren zur Bewältigung alltäglicher Planungsaufgaben nach meinen Erfahrungen wenig, sie daran zu erinnern, dass die didaktische Analyse einer "Sache" die Frage nach dem einer definierten Lerngruppe erschließbaren *Bildungsgehalt* (KLAFKI 1964) beantwortet bzw. die Frage nach den Lernertragsmöglichkeiten dieser "Sache" mit der auf die Besonderheit einer Lerngruppe projizierten Sachanalyse verbindet. Der von mir unterbreitete Vorschlag zum Arbeitsthema *Didaktische Analyse* (s.Anhang 9.7) lässt unschwer erkennen, dass die Güte und Zuverlässigkeit der Antwort auf die Frage nach wahrscheinlicher Erfolgsträchtigkeit erst mit zunehmender reflektierter Unterrichtserfahrung wächst (s. dazu auch SÖLL (1988)).

139 Ich beziehe mich hier auf ein "Prozessmodell des Unterrichtens", das SCHERLER mit dem "didaktischen Stern" erklärt. Er verbindet damit vier Anforderungen an unterrichtliches Handeln:

„- Die Präsentation der Inhalte muss zu den Fachgegenständen Bewegung, Spiel und Sport passen
- die Organisation des Unterrichts muss zu den schulischen Bedingungen des Faches passen
- die Interaktion mit den Schülern muss zu deren Voraussetzungen passen
- und: alle drei Handlungsweisen müssen zueinander passen." (SCHERLER 2004, S.19).

Das verweist – zusammenfassend – auf die Notwendigkeit zurück, sich der Grundlagen und Voraussetzungen bewusst zu werden, die es zu bedenken gilt, wenn im Rahmen einer notwendig gewordenen Reform der Lehrerausbildung nach wünschenswerten Sportlehrer-Kompetenzen gefragt wird: Um sich dem Vorwurf des Technologiedefizits zu stellen, muss sich der Sportlehrer als Fachmann um handwerkliches Rüstzeug bemühen; um dabei aber nicht als Technokrat in Verruf zu geraten, gilt es, in der professionellen Orientierung auf die Sache *und* die Schüler das Unterrichten nicht auf rezeptierte Routinen zu beschränken. Und beides findet seine Begründung darin, dass ein Lehrer zwar handwerkliches Geschick für die Arbeit in der Schule im Allgemeinen und für seinen Fachunterricht im Besonderen benötigt, dies aber nur in Anbindung an seine pädagogische Verantwortung abrufen darf. In Anlehnung an GEIßLER (1974) belegt dies einen angehenden Sportlehrer mit der Lernaufgabe, seine unabdingbare instrumentelle Kompetenz dadurch zu professionalisieren, dass er sie immer wieder kritisch überprüft (sinnfällig ?, ausreichend ? angemessen ?), also seine *kritisch-instrumentelle* Kompetenz nicht nutzt, ohne sie an seine *kritisch-reflexive* und *kritisch-soziale Kompetenz* zu binden.

Die Stimmigkeit dieser Anbindung gilt es absichern zu lernen mit Hilfe **fachunterrichtliche**r **Handlungskompetenz**, einem sehr komplexen professionellen Könnensbereich von übergeordneter Bedeutsamkeit, die im wahrsten Sinne des Wortes entschlüsselt werden muss.

4 *Avisiert:* Fachunterrichtliche Handlungskompetenz

Es erscheint verführerisch, den Begriff '(sport-)unterrichtliche Handlungskompetenz'[140] als Leitziel für die Sportlehrerausbildung in dem Bemühen zu nutzen, Studierende und Referendare zu befähigen, Schüler professionell im Fach Sport zu unterrichten. Aber der Begriff ist kaum mehr als ein Etikett, das Schulräte, Schul- oder Seminarleiter, Kollegen, vielleicht sogar – wahrscheinlich eher unbewusst oder "aus dem Bauch heraus" - Schüler verwenden, um einen Sportlehrer als "tüchtig" oder "gut" und "besser als andere" zu beurteilen. Damit ist dann die undifferenziert positive Einschätzung verbunden, dass der handlungskompetente Lehrer mit seinen Klassen "gut zurecht kommt". Möglicher Weise bekommt er sogar schwierige Lerngruppen "in den Griff", versteht es, Unterrichtsstörungen zu meistern, vielleicht lässt er sie sogar nur selten aufkommen. Man sagt ihm also nach, dass er "mit Schülern umgehen" kann und sich mit ihnen offenkundig[141] und regelmäßig Unterrichtserfolge erarbeitet. Sein Unterricht "macht Schülern Spaß"[142]. All diese positiven Pauschalurteile lassen aber die Frage offen, auf welche Weise und mit welchen Mitteln die erfreulichen Wirkungen erzielt werden.

Die nicht hinterfragte Feststellung, dass ein Sportlehrer über fachunterrichtliche Handlungskompetenz verfügt, erweist sich zunächst also noch als ein nachgängiges und recht ungenaues Instrument seiner Beurteilung. Das Etikett ist kaum mehr als eine vage Leitidee für Ausbildungsoptionen. Es muss folglich nach all den Komponenten geforscht werden, aus denen sich dieser Könnensbereich – auch im individuellen Zuschnitt – zusammensetzt (s. Kap.5). Denn nur wenn es gelingt, solche bedeutsamen Komponenten zu definieren, die der Erprobung, Einübung und Reflexion zugänglich sind und sich als konstitutive Handlungsbereiche der Fähigkeit erweisen, mit pädagogischen Ambitionen erfolgreich im Fach Sport zu unterrichten, erwachsen daraus auch konkrete Hilfen für ertragreiche Ausbildungsarbeit.

Formal handelt es sich bei der Konstruktion des Begriffs 'fachunterrichtliche Handlungskompetenz' – sie ist dem Begriff der 'pädagogischen Handlungskompetenz'[143]

---

140 HOFER bezeichnet 'Handlungskompetenz' als „die Gesamtmenge aller Handlungsstrategien, über die ein Lehrer verfügt"(1986, S.260). Hier allerdings geht es nicht um die Feststellung, über welche Fähigkeiten ein Lehrer in besonderer Weise verfügt, sondern über welche Handlungsstrategien er verfügen können *soll*.

141 Im Unterschied zu Lehrern anderer Fächer unterrichtet der Sportlehrer seine Schüler auf dem Sportplatz, in der Schwimmhalle oder in (Dreifeld-)Sporthallen nicht hinter verschlossenen Türen und unter Ausschluss der Öffentlichkeit, sondern – ob er es will oder nicht – unter ständiger Beobachtung. Ich glaube, dass dieses Faktum einen Teil der Offenheit und Kooperationsbereitschaft mit unausweichlichem Gewöhnungseffekt ausmacht, die nach meinen Erfahrungen viele Sportkollegien auszeichnen.

142 Beliebtheit bei Schülern ist nach meinen Erfahrungen nicht unbedingt an (sport-)unterrichtliche Handlungskompetenz gebunden. Das bedingt sich durch die im Schulalltag wichtige Möglichkeit der Interaktion mit Schülern auch außerhalb von Unterricht.

143 Der Begriff findet sich nach meinem Kenntnisstand zuerst bei ELBING (1978).

untergeordnet – also um den ersten Schritt einer Vorgehensweise, mit der deduktiv Kompetenzbereiche erschlossen werden, die den Oberbegriff als Leitidee generieren. Diese Kompetenzbereiche müssen dann in einem zweiten Schritt operationalisiert werden, um die Lehr- und Lernbarkeit berufsrelevanter Fähigkeiten und Fertigkeiten (*skills*) praktisch zu ermöglichen (DIETERICH 1983, S.42ff).

Erste Aussagen, welche Fähigkeiten, welches besondere Können und Wissen, welche Dispositionen und welches Mindestmaß an Erfahrung Voraussetzung dafür sind, dass anspruchsvolles Unterrichten zustande kommen kann, wurden bereits in Kap. 3.2.3 gemacht. Es geschah dies in dem Bemühen, einen Konsens herzustellen über Beurteilungskriterien bzw. Standards für das, was wir "gutes" Unterrichten im Fach Sport nennen können. Dazu gehört in jedem Fall **Sachkompetenz**, die man bei Lehramtskandidaten nach abgeschlossenem Studium bei ihrem Eintritt in das Referendariat einfach voraussetzen können muss. Das wurde in Verbindung mit dem notwendigen Nachtrag zum IVLOS-Konzept, den Begriff *Startkompetenz* mit konkreten Inhalten zu füllen, bereits erläutert und soll zusammenfassend noch einmal in Kap.5.1 seine Rechtfertigung finden.

Auch ein grundlegendes **pädagogisches Geschick**[144] wurde bereits als unverzichtbare Disposition markiert (s.Kap.3.3.1.). Da sich der Lehrberuf nicht nur durch die Interaktion mit Schülern, sondern auch durch die notwendige Kooperation mit Vorgesetzten, Kollegen und Eltern kennzeichnet, lässt sich *pädagogisches Geschick* einordnen als ein Teilbereich dessen, was in Anlehnung an BRÄUTIGAM (2003) bereits als **Sozialkompetenz** Erwähnung fand (s.Kap.3.2.3). An gleicher Stelle war u.a. auch schon von **Methodenkompetenz** die Rede (‚die ich als Teilbereich von Sachkompetenz einordne (s. Kap.5.1.2)). Und in Verbindung mit dem Versuch, für diese Arbeit wichtige Ergebnisse aus der Selbstkonzeptforschung herauszufiltern, wurde für Lehrer die Notwendigkeit angemahnt, sich **Selbstkompe-**

144 Es ist kein Zufall, aber gewiss diskutabel, dass der Begriff 'Kompetenz' z.T. durch 'Fähigkeit', 'Könnensbereich' und hier eben durch 'Geschick' ersetzt wird. 'Sach- und Fachkompetenz' haben sich im wissenschaftlichen Diskurs als geläufige Begriffe etabliert. Sie eignen sich, so wie wohl auch der Begriff 'Entscheidungskompetenz', anscheinend für erfolgreiche Operationalisierungsversuche. Die Handlungssegmente des Organisierens, des pädagogischen Umgehens mit Schülern, der Empathie oder des Motivierens sind im Gegensatz dazu über das Operationalisierbare hinaus in schwer ergründbarer Weise abhängig von individuellen Besonderheiten: Begabung, Intuition, Temperament, Geduld, Ausstrahlung u.v.a.m. Sie lassen sich jedenfalls selten als entweder "richtig" oder "falsch" markieren, öfter aber als "vernünftig" oder "unklug", als mehr oder weniger "effizient" oder als "besser" bzw. "schlechter als" einstufen und so in Beratungsgesprächen verwenden. Dieser Tatbestand kommt in dem Begriff 'Geschick' m.E. besser zum Ausdruck. Gleichzeitig verweist die so begründete Wortwahl indirekt auf die Gefahr von semantischen Abnutzungseffekten durch inflationäre Verwendung: 'Profession', 'Qualität' und 'Kompetenz' haben als Simplizia, Komposita und in abgeleiteter Form von Verben und Adjektiven eine zunehmend undifferenzierte und gehaltsmindernde Hochkonjunktur.

tenz (s. Kap.3.1.3 und 5.6) zu erarbeiten (, die möglicher Weise als Teilbereich von Sozialkompetenz verstanden werden kann).

Im Fortgang dieser Arbeit soll versucht werden, begriffliche Klarheit und Struktur in das Kompetenzgeflecht zu bringen, das (sport-)unterrichtliche Handlungskompetenz generiert. Genauer als bisher zu klären bleibt vorrangig aber noch, was das **Handeln** charakterisiert und in welcher Weise es helfen kann, zum Wohle (sport-) unterrichtlicher Handlungskompetenz Funktionalität zu gewinnen.

Die Fähigkeit, Schüler (im Fach Sport) professionell zu unterrichten, ist strukturiert durch die Handlungsabfolge des Planens, des der Planung folgenden Unterrichtens und der nachgängigen Auswertung dessen, was auf welche Weise und mit welcher Handlungslogik im Unterricht erreicht wurde. Die Evaluation von Unterrichtsprozessen und -ergebnissen erfährt dadurch Bedeutsamkeit, dass sie auf die nachfolgende Unterrichtsplanung maßgeblich Einfluss nehmen kann bzw. muss. Denn nur durch das Zusammenführen von Auswerten und Planen ist mittel- und langfristig folgerichtiges[145] und im Anspruch wachsendes Unterrichten möglich. Das ist eine Binsenweisheit.
Um aber Unterricht auswerten und erneut planen zu können, bedarf es nicht nur besonderen Wissens, sondern auch des nach-denkenden Bemühens, dieses Wissen für unterrichtliches Handeln zu nutzen. An anderer Stelle war bereits von der **Kompetenz zur Integration des Wissens am Problem** (GABLER 2005, S.335) die Rede. Der darauf zugeschnittene Begriff 'Reflexionskompetenz' ist im erziehungswissenschaftlichen Diskurs inzwischen zu einem Allgemeinplatz geworden und hat in der Begründung der Notwendigkeit einer Reform der Lehrer(aus-)bildung zentrale Bedeutsamkeit erlangt. Er soll später in dieser Arbeit vor allem im Rückgriff auf SCHÖN (1983) und KORTHAGEN (2002) noch einmal erläutert werden (s. Kap.5.6).

4.1. Der Handlungsbegriff

Für das in dieser Arbeit im Allgemeinen und mit Bezug auf (fach-)unterrichtliche Handlungskompetenz zugrunde gelegte Verständnis dafür, was 'Handeln' bedeutet, genügt zunächst noch einmal der Hinweis auf WEBER (1985, S.1):

> „Handeln soll ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen *subjektiven*

[145] Die Folgerichtigkeit von Unterricht im Fortgang von Stunde zu Stunde muss auch Schülern transparent gemacht werden. Die häufig an den Sportlehrer vor dem Unterrichtsbeginn gerichtete Frage: "Was machen wir heute?" signalisiert nach meinen Erfahrungen nämlich nicht nur die Wunschvorstellung, möglichst nur spielen und nicht arbeiten bzw. irgend etwas lernen zu wollen, sondern auch das Nicht-Wissen um die Abfolge von Stundenthemen und Lernschritten im Rahmen einzelner Lehrgänge zu begründeten und abgesprochenen Themen für den Unterricht im Fach Sport.

> *Sinn* (kurs. vom Verf.) verbinden. „Soziales Handeln“ aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten *anderer* (kurs. im Original) bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (WEBER 1985, S.1).

Unterrichten ist damit als soziales Handeln klassifiziert.

Der von WEBER geprägte Handlungsbegriff hat über die Grenzen einzelner wissenschaftlicher Disziplinen hinweg bis heute seine Gültigkeit im Wesentlichen behalten: Im Versuch, **kognitive Ansätze** zur Begriffsklärung auf Gemeinsamkeiten hin zu überprüfen, beschreibt z.B. TERHART (1984, S.18)

> „Lehrerhandeln als ein durch bestimmte Denk- und Entscheidungsprozesse reguliertes, situationsadaptives Agieren und Reagieren, welches durch ein hierarchisches System von (übergreifenden bzw. auf der unteren Ebene der Hierarchie situationsspezifischen) Regeln, Maximen, Routinen und unexplizierten generellen Entscheidungspräferenzen bzw. Handlungstendenzen geleitet wird“ (s. dazu Kap.4.4).

Für TREUTLEIN & JANALIK & HANKE (1989, S.7) erfordert der Prozess des **pädagogisch-didaktisch**en Handelns „wissenschaftlich abgesicherte Planungs-, Durchführungs- und Kontrollmechanismen“. In einem **systemtheoretisch** verankerten Aufsatz von SCHMALT (1982, S.201) heißt es,

> „dass Handeln eine spezifische Form menschlichen Verhaltens ist, das bewusst abläuft, zielgerichtet, planvoll strukturiert und kontrolliert ist, um dadurch bestimmte Änderungen zu erreichen“.

Als **sozialwissenschaftlich** ausgerichteter Psychologe bezeichnet GROEBEN (1986, S.186) schließlich ’Handeln’ in Abgrenzung gegenüber einem ’Verhalten’ und ’Tun’ als

> „ein bewusst intentionales Agieren mit operativer Wirksamkeit der subjektiven Intentionalität“.

Als Pädagoge und bedingt durch mein Ausbildungsinteresse sehe ich den Handlungsbegriff – ganz im Sinne der humanistischen Psychologie - gebunden an ein Bild vom Menschen als ein reflexions-, rationalitäts-, kommunikations-, entscheidungs- und dadurch handlungsfähiges Subjekt (GROEBEN 1986). Das entspricht dem *reflexiven Ich,* wie die Selbstkonzeptforschung es entworfen hat (s. Kap. 3.1.3.).
Diese Orientierung macht es allerdings noch notwendig zu klären, was mit dem „subjektiven Sinn“ (WEBER) gemeint ist, der - von Reflexions- und Entscheidungsfähigkeit des Subjekts transportiert - das Handeln vom bloßen Tun und Verhalten abhebt. Aber damit werden professionstheoretische Ansprüche an Lehrer(aus)bildung noch nicht hinreichend begründet. WEBER spricht in Bezug auf einen wie auch immer charakterisierten bzw. situierten Handelnden von dem von ihm

„subjektiv *gemeinten* Sinn“. Dabei handelt es sich also ausdrücklich nicht um einen objektiv „richtigen“ oder einen metaphysisch ergründeten „wahren“ Sinn“ (WEBER 1985, S.1).

Auf Lehrerausbildung bezogen ließe dies nun den Schluss zu, dass jeder Lehrer in Ausübung seines Berufes Handlungsentscheidungen nach eigenem Belieben treffen kann, solange er überhaupt ein Ziel verfolgt. WEBER konzidiert zwar, dass insbesondere soziales Handeln vonseiten der Beteiligten an der Vorstellung vom Bestehen bzw. von der Geltung einer legitimen Ordnung orientiert werden *kann* und diese Geltung Verbindlichkeit nur durch die Orientierung an Maximen gewinnt (WEBER 1986, S.16). Die bloße Möglichkeit dieser Orientierung kann für die Begründung eines Kompetenzkataloges zur Sicherstellung qualitativ anspruchsvollen Unterrichtens jedoch nicht genügen.
Es muss im Rahmen staatlich verantworteter Lehrer(aus)bildung deshalb eher ein utilitaristisches Handlungskonzept ins Auge gefasst werden, das Nutzen und Effizienz im Sinne ethisch, kulturell und – im engeren Rahmen – pädagogisch und fachdidaktisch fundierter Standards ermöglicht bzw. sogar verbindlich macht[146]. Professionelle Handlungsorientierungen sind dann gekennzeichnet durch eine auf Werte und Normen ausgerichtete Verwirklichung zweckrationaler Zielsetzung; i.e. im hier behandelten konkreten Fall: das durch Standards markierte “gute“ Unterrichten[147].
Wenn also Unterrichten in Folge von Lehrer(aus)bildung auch als normenorientiertes Handeln verstanden werden kann, so wird dieses Handeln an subjektiven Sinn dadurch gebunden, dass ihm eine persönlich verantwortete Interpretation amtlicher Vorgaben (Richtlinien, Lehrpläne, Verordnungen etc.) zugrunde gelegt wird und dass es sich auf geplante oder zumindest erhoffte Wirkungen und Erwartungen bei den unterrichteten Schülern ausrichtet[148].

---

146 Um der vor allem in der Philosophie und Systemtheorie sehr kontrovers geführten Diskussion um die *Sinn*frage auszuweichen, erlaube ich mir, in diesem Zusammenhang ’Sinn’ als professionell begründete ’Absicht’ zu verstehen. Die Intentionalität von Unterricht gewinnt professionelle Legitimität (’Sinn’) dann durch die Berufung auf pädagogische Verantwortung und die kritische Orientierung am (fach-) didaktischen Diskurs.

147 Die sozialwissenschaftlich spannende Frage, wie die Koordination von Geltungsansprüchen gelingt (HABERMAS 1985), muss im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Gestellt wird die Frage im fortwährend kontrovers geführten fachdidaktischen Diskurs, dem gegenüber auch Sportlehrer offen zu bleiben haben.

148 Negativ ließe sich dies als eine Effekthascherei des Lehrers interpretieren. Gemeint ist allerdings, was HABERMAS als *dramaturgisches* Handeln bezeichnet, i.e. eine soziale Interaktion, in der die Beteiligten ein füreinander sichtbares Publikum bilden und sich gegenseitig etwas vorführen. Auch das kann das *Scenario* von Schulehalten und Unterrichten bildlich darstellen. Dient diese Vorführung dem Zweck der Gefälligkeitserfüllung (tun, was jemand von einem zu erwarten scheint, ein Handlungsmuster, das in der Schüler-Lehrer- bzw. Referendar-Seminarleiter-Interaktion leider nicht selten ist), wird unter fortgesetzter Orientierung an Normen aus dem dramaturgischen allerdings *strategisches* Handeln (HABERMAS 1985, S.127ff).

Die Erfüllung solcher Erwartungen wird allerdings durch einige das Lehrerhandeln kennzeichnende Besonderheiten erschwert.

4.2. Besonderheiten des Lehrerhandelns

Es liegt auf der Hand, dass die spezifischen Charakteristika eines Berufes wie dem des Lehrers auch Besonderheiten des professionellen Handelns bedingen. Es genügt also nicht, Lehrerhandeln im Allgemeinen und fachunterrichtliches Handeln im Besonderen als einen Akt sozialer Interaktion im Sinne WEBERs zu klassifizieren. Zu klären ist, worin denn das „Eigentliche“ des Lehrerhandelns (TERHART 1984) und worin das Besondere des Fachlehrerhandelns besteht, wenn in pädagogischer Verantwortung Fachunterricht ertragreich gestaltet werden soll.
Erschwert wird die Suche nach dem „Eigentlichen“ heute dadurch, dass die Rolle des Lehrers als Pädagoge und Unterrichtsexperte in der Erwartung seiner Klienten, Auftraggeber und Kritiker – Schüler, Eltern, Bildungsbehörde, Gesellschaft, Staat – seit geraumer Zeit eine ständig zunehmende Ausdifferenzierung bzw. Ausweitung erfahren hat (s. z.B. SPANHEL & HÜBER 1995, SCHRATZ & WIESER 2002, S.25). Der Lehrer ist heute ganz offensichtlich nicht mehr “nur“ ein Bildung anregender Pädagoge und Stundenhalter, sondern wird zusätzlich vor allem als Sozialarbeiter und –therapeut mehr und mehr ge- und überfordert. Das hat GIESECKE (1985) ja zu der provokativen These ermutigt, der Lehrer solle sich wieder auf das Wesentliche seiner Profession, das Lehren, beschränken, selbst auf die Gefahr hin, dass dies den einen oder anderen Schüler vom Privileg der Unterrichtsteilnahme ausschließt.

Als Lehrer und Pädagoge darf man sich m.E. in seinem Handlungsspektrum nicht in der Weise beschränken. *Als Ausbilder* erlaube ich mir allerdings, in dieser Arbeit ein reflektierendes Schlaglicht auf den Schulausschnitt Unterrichten und Lehren zu werfen. Und dieser Arbeitsbereich weist besondere Charakteristika auf:

4.2.1 Komplexität, Kontingenz, Planungsunsicherheit, Erwartungsübeschuss

Generell werden die Bedingungen unterrichtlichen Handelns zum einen geprägt durch Komplexität und Kontingenz. Beides ergibt sich durch all die Geschehnisse, Abläufe, Handlungsstränge und psychischen Vorgänge, die ausgelöst, verstärkt, unterdrückt und manchmal sogar sanktioniert werden (müssen), wenn ein Lehrer mit seinen Lehrabsichten einer vielköpfigen Lerngruppe gegenübertritt. Verschärft wird dieses Geschehnis in seiner Komplexität und Kontingenz schließlich noch dadurch, dass jeder Schüler mit unhinterfragter Selbstverständlichkeit Anspruch auf Individualität anmeldet und auf Lehrangebote keinesfalls automatisch mit Lern- und Anstrengungsbereitschaft reagiert (WAHL 1991, COMBE & BUCHEN 1996 u.v.a.m.).
Charakteristisch für die alltägliche Situation, in der Lehrer Unterricht zu gestalten versuchen, ist zum anderen die Tatsache, dass für diesen Unterricht unabhängig

davon, wie “gut“ er vorbereitet und geplant wurde, eine Planungsunsicherheit bestehen bleibt. Die Erfahrung zeigt zwar, dass eine zu einem begründeten Thema vorbereitete Stunde i.d.R. auch *realiter* im Rahmen dieses Themas bleibt, dass sich Übungsabfolgen zumindest anfänglich wie beabsichtigt inszenieren lassen und Lernaktivitäten ihre vorgegebene Zielorientierung behalten. Aus dieser Erfahrung leitet sich die Sinnfälligkeit von Unterrichtsplanung ab[149].

Bei genauerem Hinsehen wird der Erfolg von Unterrichtsplanung allerdings von Hoffnungen und Wahrscheinlichkeitskalkül getragen und erweist sich nicht immer, im Detail fast nie als selbstverständlich. Das hat vielschichtige Gründe, die in anderem Zusammenhang z.T. bereits zur Sprache kamen: Zunächst einmal wird Unterrichtsplanung im Arbeitsalltag nur dadurch machbar, dass sie aus ökonomischen und (arbeits-)psychologischen Gründen für den Unterricht einer Klasse, einer Lerngruppe, eines Schülerkollektivs erstellt wird (BROMME 1992, S.90). Vor allem Berufseinsteiger neigen dazu, die Summe der Individuen einer Klasse zum Wohle sachdienlicher Aufgabenbewältigung als den “generalisierten Anderen“[150] zu sehen. Aber auch Experten können in der Regelschule trotz gutgemeinter und selbstverständlich notwendiger Differenzierungsabsichten keinen Unterricht gestalten, der jedem Schüler zu jeder Zeit während des Unterrichts in seinem individuellen Können, Nicht-Können und Wollen bzw. Nicht-Wollen gerecht würde. Das birgt Gefahren des Scheiterns. Sie werden vergrößert durch die Unmöglichkeit der Vorhersage, in welcher Verfassung eine Lerngruppe oder einzelne Schüler zum Unterricht kommen und/oder in welcher Weise sie auf Lernangebote reagieren. Auch die Erfahrung, dass es sich bei einer bekannten Klasse vermeintlich um eine “nette“, eine “leistungsfähige“ oder aber auch um eine “schwer zu disziplinierende Lerngruppe“ handelt, kann zeitweilig trügen. Im Extremfall, das sei wiederholt, ist trotzige Lernunwilligkeit (als zugegebenermaßen missbrauchte Autonomie) unüberwindbar. Grundsätzlich darf man also nicht mit dem braven Regelschüler im reibungslos ablaufenden Unterricht rechnen. Denn auch wenn Schüler sich nicht böswillig zeigen, kann das die Tatsache nicht verdecken, dass Unterricht eben nicht nur von Lehrerabsichten, sondern auch von Schülerplänen determiniert ist (MÜHLHAUSEN 1989). Mit diesem Faktum müssen Lehrer (über-)leben lernen.

Das Aufeinandertreffen unterschiedlicher, sich z.T. sogar widersprechender Erwartungen, Interessen und Intentionen seitens des unterrichtenden Lehrers, der Schüler, deren Eltern, der Fachschaft, der Schulleitung und der Schulaufsicht führt zudem *in summa* zu einem Übermaß an Erwartungen, die Lehrer im Schulalltag nur selten zu erfüllen vermögen: Unterricht kann eben nicht immer und ausschließlich reibungslos, konfliktfrei, diszipliniert, ertragreich, planerfüllend und unter geschickter Berücksichtigung unterschiedlichster Schülerinteressen in freudiger Atmosphäre ablaufen und damit jedermann zu jeder Zeit zufrieden stellen.

---

149 Andere Begründungen für die Sinnfälligkeit von Unterrichtsplanung werden in Kap.5.1.3 dargelegt.

150 Das verweist auf *the great companion* bei Mead (1934).

Es ist u.a. dieser Erwartungsüberschuss, der unterrichtliches Handeln unter ständigen Zeitdruck stellt. Aber auch die Beschränkung auf i.d.R. nicht mehr als zwei bis drei Wochenstunden und die Verkürzung einer "Stunde" auf 45 Minuten bei gleichzeitiger Zunahme der Ertragserwartungen (*output*-Orientierung, s. Kap.3.2.) stellen professionelle Handlungsregulationen, wenn sie denn überhaupt rational machbar sind, unter ständige Zeit- und Entscheidungsnot. Unterrichtliches Handeln steht also *per se* "unter Druck" (WAHL 1991).

Das Unterrichten im Fach Sport wird zusätzlich noch dadurch erschwert, dass es im Vergleich zu üblichen Klassenzimmern in sehr großen Räumen abläuft. Das macht es dem Lehrer schwer, das gesamte Unterrichtsgeschehen im Blick zu behalten; das macht es Schülern andererseits leicht, unterrichtlichen Anforderungen auszuweichen: große, die Sicht versperrende Geräte, mehrere Ausgangstüren und – ganz besonders reizvoll – Geräteräume bieten Gelegenheit, die Mitarbeit im Unterricht durch private Vergnügungen zu ersetzen. Hinzu kommt, dass sowohl auf dem Sportplatz als auch in der Sporthalle – wegen ihrer Offenheit ohnehin anfällig für (akustische) Störungen von außen – fest installierte Tische und Stühle fehlen, die im Klassenzimmer einen Ordnungsrahmen vorstrukturieren. Den muss ein Sportlehrer immer erst schaffen, um Unterrichten zu ermöglichen.

Das "Besondere" des Sportlehrerhandelns besteht folglich darin, sich zunächst auf die beschriebenen konstitutiven Schwierigkeiten einzulassen, sie auszuhalten und Gelassenheit zu bewahren. Nur aus einer solchen Disposition heraus kann es gelingen, die genannten Widrigkeiten professionell zu meistern oder so zu kompensieren, dass die erwarteten Bemühungen um möglichst ertragreiche Schularbeit auf der Grundlage unterrichtswissenschaftlicher Erkenntnisse gewährleistet werden können (TERHART 1984, S.4).

Aber professionelles Unterrichtshandeln verlangt auch nach einer inneren Ordnung[151], nach einer durch Ausbildung zu rationalisierenden, später zumindest teilweise routinisierten (s. dazu Kap. 5.5.4 und 5.5.5) Abfolge von Handlungsschritten.

---

151 Konkret kann sich eine "geordnete" Abfolge von Lehrerhandlungen u.a. ergeben durch inhaltliche und organisatorische Vorgaben. Auf den Unterricht im Fach Sport bezogen kann sich "Ordnung" z.B. ergeben durch die klassische Dreiteilung einer Unterrichtsstunde in die Eingangsphase (Einstimmen, Aufwärmen), den Hauptteil, in dem das eigentliche Stundenthema angegangen wird, und den Schlussteil (Ausklang oder auch "das kleine Spiel zum Schluss"). Andere Möglichkeiten entstehen durch die Aneinanderreihung sportmotorischer Lernaufgaben nach methodischen Gesichtspunkten, z.B. gemäß der Lehrweisheit "Vom Leichten zum Schweren". Hilfreich, wenn nicht sogar notwendig zur "Ordnung des Tuns" (AEBLI 1980) sind auch Routinen, mit denen in sich situationslogische und bewährte Handlungsabfolgen abgerufen werden können: Begrüßen der Schüler im Sitzkreis, Ankündigen und Begründen des Stundenthemas, Organisieren und Erstellen des Ordnungs- und Übungsrahmens, Einteilen von Übungsgruppen, erste Aufgabenstellung usw. Vorschläge für die Entwicklung solcher Routinen und Handlungs-*Scripts* zur beruflichen Qualifizierung von Lehramtsanwärtern sind Teil der Reformvorschläge im 5. und 6.Kapitel dieser Arbeit.

Strukturen des Lehrerhandelns sind z.T. zwar fremdbestimmt, im Wesentlichen aber müssen sie bewusst erstellt werden.

4.2.2 Strukturen des Lehrerhandelns

Wenn Lehrerhandeln erforscht wird, geschieht dies i.d.R. in der Absicht, daraus Nutzen für die Praxis der Lehrer(aus)bildung abzuleiten: Wie lässt sich dieses Handeln steuern, optimieren, ökonomisieren, effektivieren, neu oder anders begründen? Jeder Ausbilder muss sich dieser Frage stellen.

In Folge der kognitiven Wende in der Psychologie in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts wurde versucht, Handeln als einen kognitiv gesteuerten Prozess zu strukturieren. Dies diente zunächst allein dem scheinbar simplen Zweck, das Denken zum "Ordnen des Tuns" (AEBLI 1980) zu nutzen. Als Einstiegshilfe dazu wird wiederholt – nicht immer *expressis verbis* – das TOTE-Modell (MILLER & GALANTER & PRIBRAM 1973) aufgerufen: Dies geschieht allerdings in kritischer Fortentwicklung einer Informationsverarbeitungs- hin zu einer Handlungstheorie, „die ein bißchen Weisheit zwischen Reiz und Reaktion zuläßt" (TERHART 1984, S.4). In kognitivistischer Überzogenheit wird damit aber bisweilen auch die Illusion befördert, jedwedes Handeln und Tun sei zu jedweder Zeit rational steuerbar. Das lassen Komplexität und Kontingenz des unterrichtlichen Handlungsrahmens in jedem Fall nur begrenzt zu (s.o.).

Die partielle Möglichkeit, dem Handeln rationale Steuerbarkeit zu unterstellen, gibt Lehrerausbildung aber neue Chancen. Zu diesem Zweck werden strukturelle Handlungssegmente und Schaltpläne konstruiert in der Hoffnung, auf Teile dieser Handlungsabschnitte oder –pläne Einfluss nehmen zu können. HOFER z.B. entwirft ein solches Strukturmodell in Anlehnung an SHAVELSON (1978) für seine "*Sozialpsychologie erzieherischen Handelns*" (1986, 1.Kap.). Darin versucht er Antworten auf die Frage zu finden, „*wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert wird*" (Untertitel). Ähnliche Entwürfe finden sich bei WOODRUFF (1967), SHAVELSON (1978), SHAVELSON & STERN (1981), DÖRNER (1989) u.a.
HOFER (1986) untergliedert Handlungsakte in zyklisch ablaufende Funktionsphasen in Ausrichtung auf konkrete Handlungsziele (z.B.: „*Der Schüler Hansi soll*" (Beispiele vom Verf.)). Der Funktionsphasenzyklus beginnt mit der *Wahrnehmung einer Begebenheit* („*Hansi stört*."). Die entsprechende Information wird nach HOFER insofern verarbeitet, als ihr eine subjektive Bedeutung zugesprochen wird (*Bedeutungsbeimessung*: „*Hansi stört so heftig, dass etwas geschehen muss*."). Es folgen *Ursachenzuschreibung* („*Hansi langweilt sich offensichtlich, ist nicht motiviert / viele Mitschüler können sich nicht mehr konzentrieren, weil sie zu sehr abgelenkt sind*.") und *Anspruchssetzung* („*Ich möchte meinen Unterricht ungestört fortsetzen können*."). Die mit der Anspruchssetzung verbundenen Handlungsoptionen werden mit einer *Handlungs-Ergebnis-Erwartung* („*Wenn ich dies tue, passiert wahrscheinlich... , wenn jenes, dann...*") verknüpft. Das führt zu einer *Auswahl eines Hand-*

lungsentwurfes („*Jawohl, so mache ich es!*“), dann zu einem endgültigen *Handlungsplan* („*. und zwar auf folgende Weise:*“) und schließlich zur *Umsetzung des Plans*[152].

Der Fortgang kognitionspsychologischer Erforschung des Lehrerhandelns im Anschluss an HOFER[153] ist bei KAMINSKI (1987) und DANN (1989) zusammengefasst. Er ist hier nicht von Bedeutung. Denn es lässt sich an den Funktionsphasen und dem Handlungs-Ablauf-Modell HOFERs und dessen Vorläufern in der amerikanischen Lehrerkognitionsforschung leicht nachvollziehen, wie das Lehrerhandeln an unterschiedliche funktionalistische Zielsetzungen gekoppelt werden kann. Das soll im folgenden Kapitel erläutert werden. Denn insbesondere für den Erwerb bzw. die Vermittlung von Entscheidungskompetenz (s.Kap. 4.3.4 und 5.5), die das professionelle Kompetenzprofil eines Sportlehrers wesentlich mitbestimmt, ist die strukturierende Modellierung des Lehrerhandelns von großer Bedeutung.

4.3 Funktionalistische Modellierungen des Lehrerhandelns

Die eigentlich beunruhigende wie gleichermaßen faszinierende Tatsache, dass „Lehren ein offener, produktiver, riskanter Prozess ist, der auf der prinzipiellen Unmöglichkeit beruht, diesen Prozess einem allgemeinen Kalkül zu unterwerfen, ja zu beherrschen“ (COMBE & BUCHEN1996 S.271), hat in der Lehrerhandlungs- und -kognitionsforschung zu unterschiedlichen Deutungen des Lehrerhandelns – im engeren Sinne: des Unterrichtens – geführt. So wird unterrichtliches Handeln von SHAVELSON (1978) als *Entscheidungshandeln* gedeutet, von HUNT (1976) als *flexibles Anpassen*, von JOYCE (1979) als *Informationsverarbeitung* und von BROMME (1987) als *Problemlösen*. Ich füge in spezieller Ausrichtung auf das Fach Sport die Möglichkeit hinzu, unterrichtliches Handeln als das *Organisieren von Lerngelegenheiten* (s. Kap.5.3, aber auch BROMME 1992, S.91) zu verstehen.

Bei diesen Deutungsversuchen handelt es sich um Vorschläge, die sich gegenseitig keinesfalls ausschließen. Es liegt wohl auf der Hand, dass unterrichtliches Handeln sowohl durch Informationsaufnahme und –verarbeitung („*Max stört, hindert dadurch seine Mitschüler an konzentrierter Mitarbeit.*“) als auch durch Entscheidungszwänge *(„. da muss etwas geschehen –*“), flexibles Anpassen („ - *bei Max ist es vielleicht in dieser Situation besser, wenn...*“) und/oder Problemlösen („*Wie mache ich das nur?*“) gekennzeichnet ist. Je nach wissenschaftlicher Verortung geht es lediglich um unterschiedliche Akzentuierungen, die im Folgenden auch zum

---

152 Dieser Funktionsphasenzyklus unterrichtlichen Handelns bildet die Grundlage für die Erarbeitung/Vermittlung von Entscheidungskompetenz, ohne die das Handeln seine vorgeplante Zielorientierung verliert (und folglich, streng genommen, nicht mehr als *Handeln* bezeichnet werden kann).

153 Auf die Sportlehrerausbildung bezogen berufen sich NARCISS (1994) und TREUTLEIN & JANALIK & HANKE (1989) auf HOFERs Handlungs-Ablauf-Modell in leicht ausdifferenzierter Form.

Nutzen für die Arbeit in den Seminaren der zweiten Phase der Lehrer(aus)bildung vorgenommen werden sollen.

4.3.1 Unterrichten als Problemlösen

Bezüglich der Zielsetzung aller Modellierungen unterrichtlichen Handelns besteht große Einigkeit darin, dass Lehrer lernen müssen, mit den konstitutiven Unwägbarkeiten für erfolgreiches Unterrichten souverän umzugehen (SCHRATZ & WIESER 2002). Solche Souveränität kommt allerdings nicht dadurch zum Ausdruck, dass man Lehrerhandeln generell als *heuristisches Suchverfahren* (SCHÖN 1983) beschreibt. Selbst wenn diese Deutung unterrichtlichen Handelns bisweilen nachvollziehbar zu sein scheint, müsste sie zum Wohle der Zuversicht von Auszubildenden und Ausbildern gekoppelt werden an Vorschläge, wie sich denn diese Suchverfahren rationalisieren und ökonomisieren lassen; und die sich aus reflektierter Erfahrung ableitenden Erkenntnisgewinne – auch solche von Experten und Ausbildern – sollten zunehmend helfen, die Notwendigkeiten von *trial-and-error*-Operationen in Ermangelung professioneller Kompetenzen zu minimieren.

Sachdienlicher ist im Vergleich dazu die These, dass unterrichtliches Handeln grundsätzlich und permanent von der Aufgabe geprägt ist, Probleme zu lösen (BROMME 1987). Unterrichten erfordert demnach

> „eine ständige Bearbeitung komplexer dynamischer Probleme, eine kontinuierliche Bewältigung von sich ständig verändernden Anforderungen und Aufgaben, bei denen die Lösung eines Teilproblems die unmittelbar darauffolgend zu bearbeitenden Probleme schon wieder verändert“ (DANN 1989, S.85).

Experten, so findet BROMME (1992) heraus, bewältigen diese Aufgabe erfolgreicher als Novizen, woraus er entsprechende Professionalisierungsvorschläge für Novizen ableitet.

Problembewältigung als grundlegende Deutung pädagogischen Handelns im Allgemeinen und unterrichtlichen Handelns im Besonderen exemplifizieren u.a. auch DÖRNER (1989) und ROTTLÄNDER (2003). Das Wissen um eingeschränkte, wenn nicht sogar vergebliche Hoffnung auf Handlungssicherheit und Situationskontrolle lässt ROTTLÄNDER in Anlehnung an DEWEY und seinen Pragmatismus den Vorschlag unterbreiten, man solle professionelles Lehrerhandeln grundsätzlich als ein “Provisorium“ begreifen. Da es Gewissheitsannahmen für Problemlösungen nicht gibt, erklärt sie diese Strategie unter Verweis auf SCHÖN (1983) als “*versuchsweises* Probieren und notdürftiges Agieren“ (ROTTLÄNDER 2003, S. 183), das nachträglich kritische Distanz und Reflexion erforderlich macht.

Eine zumindest sprachlich noch verschärfte Auslegung der These, dass unterrichtliches Handeln als problemlösendes Agieren zu deuten ist, findet sich schließlich bei OEVERMANN (2002). Auch er vertritt die Auffassung, erzieherisches und unter-

richtliches Handeln sei *sui generis* problembehaftet; professionelles Handeln sei deshalb generell als *Krisenbewältigung* zu verstehen. Die forschende Bearbeitung von Krisen ist nach OEVERMANN Teil der universitären Studien und sollte – ganz im Sinne seiner strukturtheoretischen Bestimmung von Professionalität – zu einem professionalisierten interventionspraktischen Habitus des Lehrers im Schulalltag überleiten.

Nicht aus Gründen inhaltlich bezogenen Widerspruchs, sondern aus ausbildungspsychologischer Perspektive mache ich das Modell vom Unterrichten als unablässige Folge von Problemlösungsversuchen oder Krisenbewältigungsoperationen ausdrücklich nicht zur Grundlage meines Ausbildungskonzepts. Zum einen scheint mir – aus psychologischer Sicht – die ohnehin eingeschränkte Autonomie von Berufseinsteigern ebenso wie die von Experten verstärkt in Gefahr zu geraten dadurch, dass unterrichtliches Handeln nicht gekennzeichnet sein soll durch die vom Lehrer ausgehenden pädagogischen, lehrenden, beratenden und lenkenden Impulse, sondern durch bloße Reaktionen auf Probleme und "Krisen". Das induziert Therapie statt Prophylaxe, Reparaturgeschick statt Gestaltungskraft. Ich aber möchte Ausbildungswilligen Mut machen, Probleme, Krisen und Konflikte möglichst nicht entstehen zu lassen. Dieses Ansinnen macht Unterrichtsplanung als vorbeugendes Probehandeln sinnvoll. Sie fordert auf zu Initiative, Impulsgebung, Ideenreichtum und Innovation; sie macht Mut zu Neuem, Eigenem und kreativen Anschüben[154]. Die zeitweilige Notwendigkeit therapeutischen oder korrigierenden Handelns und "Reparaturdienstverhaltens" (DÖRNER 1989) schließt das nicht grundsätzlich aus. Denn die genuine Störanfälligkeit von Unterricht äußert sich auch in bisweilen unabwendbaren Problemen und Konflikten. Aber es sollte im Zusammenhang mit der Entwicklung von Sozialkompetenz, Organisations- und Lehrgeschick, Entscheidungs- und Reflexionskompetenz nur von nachrangiger Bedeutung für das Lehrertraining und die Lehrerfortbildung sein.

Am Deutlichsten wird der therapeutische Charakter von Krisen- und Problembewältigungsstrategien in Beiträgen zur Regelung von Unterrichtsstörungen, Disziplinschwierigkeiten, zum Stress- und zum Angstabbau bei Lehrern (PALLASCH 1987 / WAHL1991 / SCHWARZER 1993 / SCHÜRMANN 1995 / KRAMIS-AEBI-SCHER 1995; auf Sportlehrer bezogen: NARCISS 1994 / TREUTLEIN & JANALIK & HANKE 1996). Wenn TREUTLEIN & JANALIK & HANKE z.B. der Frage nachgehen, „*Wie Sportlehrer wahrnehmen, denken, fühlen und handeln*"(1996[4]), dann tun sie dies vor allem mit Blick auf "kritische Vorfälle", i.e. Störungen im Unterricht und auf die Wiederherstellung des „psychosozialen Wohlbefindens" (S.9) der betroffenen Lehrer. Es ist das große Verdienst der genannten Autorengruppe, Pionierarbeit ge-

154 In diesem Verständnis ist Unterrichten eben doch mehr als ein von technologischem Geschick getragenes Handwerk, eher eine "Kunstform", ein „Prozeß ..., der Intuition, Kreativität, Improvisation und Mitteilungsfähigkeit verlangt, der Raum lässt für ein Abweichen von den durch Regeln, Formeln und festgelegte Prozeduren vorgegebenen Schemata" (GAGE 1979, S.3).

leistet zu haben dadurch, dass sie die Ergebnisse der (amerikanischen) Unterrichts- und Lehrerkognitionsforschung in besonderem Zuschnitt auf Sportunterricht und dessen Alltagspraxis durchleuchtet und für Trainingsprogramme ausgewertet haben. Diese Programme sind nicht nur wissenschaftlich untermauert, sie zeichnen sich auch durch kluge Auswertung berufspraktischer Erfahrung aus. Für den Schul- und Seminaralltag aber sind sie zu zeitaufwendig. Ihr Grundtenor liegt zudem im Therapieren und Reparieren dessen, was sich nicht wunschgemäß ergab[155], unglücklicher Weise fabriziert wurde oder den Lehrer unangenehm überraschte, und zwar herausgelöst aus dem jeweiligen didaktischen Bezugsrahmen. Auch so etwas muss in der Lehrerausbildung vermittelt bzw. gelernt werden. Es sollte aber den Anstrengungen nicht vorauslaufen, die auf die an pädagogischen Idealen orientierte, möglichst störungsfreie und problemarme Gestaltung von Sportunterricht ausgerichtet sind[156].

Dieses Kriterium versucht WAGNER, eine Vertreterin der pädagogischen Psychologie, in ihren Arbeiten zu erfüllen. Auch sie befasst sich zwar mit den Schwierigkeiten und Konflikten, die erfolgreiches unterrichtliches Handeln behindern. Sie analysiert zum einen typische "Denkknoten", die unterrichtende Lehrer in ihrem Denken und Handeln blockieren können (WAGNER 1984). Zum anderen beschreibt sie unbewusste, nicht immer sachdienliche "subjektive Imperative" (z.B.:„*Ich darf keine Fehler machen!*" oder: „*Dass mir bloß nicht das wieder passiert!*"), die unterrichtliches Handeln steuern bzw. nachteilig beeinflussen (WAGNER 1993) dadurch, dass Verkrampfungen entstehen oder Lockerheit verloren geht. Immer wieder begibt sie sich auf die Suche nach Hinweisen darauf, „welche kognitiv-affektiven Prozesse Lehrer unter Umständen davon abhalten, ihnen durchaus vertraute Handlungspläne zu realisieren" (1983, S.5). Die darauf abgestimmten Trainingsprogramme zielen aber nicht nur ab auf die Auflösung von "Denkknoten", das Bewusstmachen von hinderlichen "Imperativen" und deren Auslöschung. Sie befördern auch Gelassenheit (1998) im Umgang mit unlösbaren Problemen und Antinomien, mit unvermeidbaren Konflikten und mit dem, was sich nicht ändern lässt. Darin ist das Bemühen um Prophylaxe erkennbar.

Es sei aber wiederholt: Handelt es sich um die nachträgliche Bewältigung konkreter Probleme und Krisen, kann damit Wichtiges und erfahrungsgemäß auch Notwen-

---

155 In positiver Wendung des eigentlich Nicht-Gewollten soll die Möglichkeit oder gar Notwendigkeit keinesfalls ausgeschlossen werden zu lernen, "Unglücksfälle" wie in der Kasuistik als bewusst provozierte intellektuelle Widersprüche und/oder soziale Konflikte impulsgebend zu nutzen, um besonders ertragreiches Lernen durch Nach-Denken in Gang zu setzen.

156 Eine andere Möglichkeit, die Nachrangigkeit der Ausbildung von Lehrern zu Handlungstherapeuten zu begründen, ließe sich aus MÜHLHAUSENs "Drei-Ebenen-Modell" des Lehrerhandelns ableiten: MÜHLHAUSEN unterscheidet in hierarchischer Ordnung die 1.Ebene, i.e. "die Umsetzung des Unterrichtsplanes", von der 2., "das Eingehen auf unplanmäßige konstruktive Schülerbeiträge", und erst dann von der 3., die er "Eingehen auf Störungen" (1989, S.70f.) nennt.

diges in der Lehrerausbildung geleistet werden, dies aber erst, *nachdem* therapeutischer Bedarf entstanden ist. In erster Linie bleibt es hier bei dem Postulat: Pädagogik ist kein „kuratives Geschäft“ (DEWE & RADTKE 1991 S.152).

Der Blick soll deshalb gerichtet werden auf eine zweite Möglichkeit, unterrichtliches Lehrerhandeln zu modellieren.

4.3.2. Unterrichten als Informationsverarbeitung

Die Trennlinien zwischen den verschiedenen Modellierungen des Lehrerhandelns als Problemlösen, Informationsverarbeitung oder Entscheiden sind rein theoretischer Natur, wenn man sich nicht auf sehr vereinfachte Theorieversionen einlässt. So sind zielgerichtete rationale *Entscheidungen* zur Initiierung unterrichtlicher Handlungsakte nicht möglich, ohne dass dafür *Informationen* gesammelt, gewichtet und ausgewertet werden. Bedeutsam für die Akzentuierung einer der beiden Modellierungsvarianten ist hier, dass die Art der Informationsaufnahme und –verarbeitung professionalisiert werden muss, um Handlungsfähigkeit zu gewährleisten. Auch dies lässt sich als *Problem* ansehen.

Innerhalb der kognitionspsychologischen Theorien des Lehrerhandelns hat nach der übereinstimmenden Überzeugung von DANN (1989) und TERHART (1984) JOYCE (1979) als erster den Vorschlag ausgearbeitet, unterrichtliches Handeln primär als Informationsverarbeitung zu verstehen. Und in der Tat funktioniert ohne Informationsverarbeitung ja fast nichts: die Stundenglocke setzt Signale für Anfang und Ende (Signale, die in ihrer eindeutigen Bestimmtheit nicht selten ignoriert werden – aber auch das ist eine Form der Informationsverarbeitung); eine nicht messbare, vielkanalige Flut von Wahrnehmungen im Handlungsstrom des Unterrichts, Geräusche, Bilder, Eindrücke, Gefühle, Überraschungen, Veränderungen und Abweichungen von Plänen und Erwartungen müssen dekodiert werden. Das gelingt nur, weil Wissen, Erfahrung, Gefühl und Intuition dem Lehrer helfen, die “richtigen“ Informationen auszuwählen, die mit dem passenden Auflösungsgrad (DÖRNER 1989, S.324). Denn die “falschen“, die den mit Absichten und Erwartungen belegten Kontext sprengen, dürfen auch vernachlässigt oder sogar ignoriert werden:

> „Der Lehrer kann bei der Fülle der auf ihn einströmenden Informationen nur handlungsfähig bleiben, indem er vereinfacht, ausblendet, selektiv wahrnimmt, bestimmte Ziele gleichzeitig verfolgt, die gesamte Klasse ebenso wie einzelne Schüler im Auge behält usw.“ (DANN 1989, S.85).

Die Schwächen des Modells ’Informationsverarbeitung’ lassen sich aus dem angeführten Zitat ableiten. Die Tätigkeiten des Ausblendens und der Doppelzielverfolgung sind ja bereits mit Entscheidungshandlungen verknüpft. D.h., es bedarf schon einer besonderen wissenschaftlichen Schärfe, um das Modell ’Informationsverarbeitung’ gegen andere abzugrenzen. Geschieht dies, wird der Paradigmenwechsel zum epistemologischen Menschenbild schwierig (GROEBEN

zum epistemologischen Menschenbild schwierig (GROEBEN & SCHEELE 1977). Es entsteht auch nur all zu leicht der Eindruck des technologisch unbegrenzt Machbaren, lässt sich das beklagte Technologiedefizit im Aufgabenfeld der Pädagogik doch nur graduell abbauen, aber nicht auflösen. Dort wo diese Einsicht ignoriert wird – man erinnere sich an die Begeisterung der Befürworter der programmierten Instruktion -, entsteht rationale Kälte, die pädagogische Arbeit nur schwer erträgt.

Raum für in das Unterrichten eingewobenes pädagogisches Arbeiten bleibt hingegen offen, wenn man unterrichtliches Handeln als einen Prozess begreift, in dem vom Lehrer fortwährend Einschätzungen, Bewertungen und Deutungen dessen vorgenommen werden müssen, was im Unterricht geschieht. HUNT (1976) nennt dies *Unterrichten als flexibles Anpassen.*

4.3.3 Unterrichten als flexibles Anpassen

Diese Interpretation dessen, was Unterrichten kennzeichnet, verlangt vom Lehrer vor allem diagnostische Kompetenzen. Die Durchleuchtung von Unterrichtsereignissen (*reading*[157]) ruft beim Lehrer, so schreibt HUNT, notwendige Handlungsreaktionen ab. Sie müssen möglichst umgehend, aber flexibel abgestimmt und in größtmöglichen Einklang gebracht werden mit den angesetzten Unterrichtszielen, den Unterrichtsbedingungen und vor allem mit der Aufnahmefähigkeit, Anstrengungsbereitschaft und den beobachtbaren Lernaktivitäten der Schüler (*flexing*). Bei HUNT geht es also um die unterrichtsgestaltende Anpassungsfähigkeit des Lehrers (*adaption*). Diese Fähigkeit reicht über das mechanistische Reagieren auf Schüleraktivitäten hinaus insofern, als HUNT es von intuitivem pädagogischen Geschick abhängig macht, das nicht durch seminaristische Belehrung, sondern durch auswertendes Nach-Denken über Unterricht (*post-active teaching*[158]*)* wachsen kann.

HUNTS Thesen sind in mehrfacher Hinsicht bedeutsam: Zum einen findet sich bei ihm der Gedanke, dass Lehrerhandeln nicht nur durch mehr oder weniger professionelle Techniken der Unterrichtsvorbereitung und Handlungsplanung, sondern auch durch Schülerabsichten und –pläne bestimmt wird (MÜHLHAUSEN 1989). Zum anderen entwickelt er in einer Zeit, in der der Behaviorismus (noch) Grundlage vieler Handlungstheorien war, ein Gespür für die gefährdete Autonomie des Lehrers, wenn er die Rolle eines vermeintlich emotionsfreien Reakteurs einnimmt. Das ureigentlich Unerklärbare, die Initiative einer den Unterricht autonom gestaltenden Lehrerpersönlichkeit, dessen Professionalität sich nur steigern lässt, wenn vermitteltes Berufswissen mit persönlich angesammeltem und ausgewertetem Erfah-

---

157 Das das Lehrerhandeln steuernde *reading* einer unterrichtlichen Begebenheit verweist auf das Aufspüren der "Logik einer Situation", das in der *rational-choice*-Theorie von großer Bedeutung für rationale Entscheidungsfindungen (in der Wirtschaft) ist (ESSER 1999 und Kap.5.5.3 in dieser Arbeit).

158 Dementsprechend bezeichnet HUNT Unterrichtsplanung als *pre-active teaching* (s.u.).

rungswissen in Einklang gebracht wird – dies ist in jener Zeit ein Novum in der kognitionspsychologischen Erforschung von Lehrerhandeln.

TERHART hat m.E. zurecht darauf hingewiesen, dass HUNT über „Möglichkeiten der Steigerung der Sensibilität von (angehenden) Lehrern für Situationen und Entscheidungsbedarf *im Unterricht* (kurs. v.Verf.)“ (TERHART 1984, S.13) allerdings wenig aussagt. Dies lässt mich im Katalog möglicher funktionalistischer Modellierungen des Lehrerhandelns schließlich für eine Präferenz in der zweiten Phase der Lehrer(aus)bildung plädieren, pädagogisches, vor allem unterrichtliches Handeln als Entscheidungshandeln zu deuten. Dafür bietet HUNTs Modell des *reading* und *flexing* einige hilfreiche Anknüpfungspunkte.

4.3.4 Unterrichten als Entscheidungshandeln

Der Vorschlag, Unterrichten als eine Form des Entscheidungshandelns zu begreifen, wurde von dem Psychologen SHAVELSON in den Diskurs über Möglichkeiten fortschrittlicher Lehrer(aus)bildung eingebracht (SHAVELSON 1973 / SHAVELSON & STERN 1981).
Unterrichten wird subjektiv häufig als ein “Handeln unter Druck“ empfunden (WAHL 1991). Dieser “Druck“ vermittelt sich vor allem dadurch, dass der Lehrer immerfort Entscheidungen darüber zu treffen hat, etwas zu tun oder auch nicht, bevor “es“[159] zu spät ist. Und damit angehende Lehrer lernen, diesem Druck standzuhalten, ist nach SHAVELSON für sie eine besondere Schulung von Entscheidungskompetenz angeraten.

Ich teile diese Ansicht, was in Kap.5.5 dieser Arbeit ausführlich begründet werden soll. Deshalb genügt an dieser Stelle der Hinweis auf eine Definition dessen, was in der kognitionspsychologischen Handlungstheorie unter *Entscheidung* bzw. unter *Entscheidungshandeln* überhaupt verstanden wird:

> „Mit dem Begriff “Entscheidung“ verbinden wir im allgemeinen mehr oder weniger überlegtes, konfliktbewusstes, abwägendes und zielorientiertes Handeln“ (JUNGERMANN 1998, S.3).
> „Wir verstehen Entscheidung als einen Prozeß, dessen zentrale Komponenten Beurteilungen (judgements) und Wahlen (choices) sind“ (ebda. S.4).
> „Das spezifische Merkmal der Entscheidungsfunktion liegt also darin, dass hier *Optionen* (kurs. v.Verf.) mehr oder weniger bewusst miteinander verglichen und hinsichtlich ihrer Wünschbarkeit beurteilt bzw. gewählt werden“ (ebda. S.7).

---

[159] Dieses “es“ stellt nach meinen Erfahrungen für Novizen bisweilen ein inhaltlich vages und nicht ausdifferenziertes Bedrohungselement dar, das häufig zu übereilten Entscheidungsakten führt oder Unsicherheit wachsen lässt. Sie drückt sich in Körperhaltung (Schulterzucken, Suchblicke, fahrige Bewegungen und Laufwege) und Sprachverhalten (*„wahrscheinlich*“, *„vielleicht*“, *„es könnte sein, dass...*“, *„so genau kann ich das nicht sagen, aber...*“) aus (JUNGERMANN 1998, S.154). So gesehen wird Entscheidungshandeln natürlich auch zur Krisenbewältigung (MANN & IRIVING 1982).

Der überwiegende Teil der Literatur über Entscheidungshandlungs-Theorien stammt, wie auch JUNGERMANNs Veröffentlichung, aus den Bereichen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaft und ist ausgerichtet auf Maximierung ökonomischen Nutzeffekts. Die Übertragung entsprechender Erkenntnisse in das Aufgabengebiet von Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern mag erneut Kritiker auf den Plan rufen, die das Kosten- bzw. Aufwand-Nutzen-Denken in der Pädagogik für abträglich halten. Ich glaube hingegen, es gibt, wenn man kritisch genug bleibt, interdisziplinäre Lerngelegenheiten. Ihre auf Sportlehrerausbildung zugeschnittene Auswahl wird in dieser Arbeit beschrieben, wenn es um die Vermittlung von Entscheidungskompetenz geht (Kap. 5.5).

Das erlaubt, SHAVELSONs Vorschlag von 1973, das Lehrerhandeln grundsätzlich als Entscheidungshandeln zu deuten, hier nicht weiter auszubreiten. Praktische Lehrerausbildung ist ohnehin angewiesen auf “griffige“ Theorien.
Deshalb sei kurz auf das Handlungs-Ablauf-Modell von HOFER zurückverwiesen (s.S.143f.), das im Wesentlichen den Verlauf von Entscheidungshandlungen darstellt bzw. zu strukturieren hilft. Im Zuschnitt auf Lehrerausbildung gewinnt das Modell vor allem dadurch Bedeutung, dass (professionalisierte) Handlungsentwürfe an *Handlungs-Ergebnis*- und *Handlungs-Aufwand-Erwartungen* geknüpft sind (HOFER 1986, S.19).
Das Verständnis von vorausdenkendem Bewerten von Handlungsoptionen liefert Anknüpfungspunkte für Lehrerausbildung und präskriptive Entscheidungsmodelle. Die grundlegende Zielperspektive dabei ist die Befähigung des Lehrers, Handlungsentscheidungen (bewusst, routinisiert oder automatisiert, aber so zügig wie möglich) treffen zu lernen, von denen er *subjektiv*, aber nach professionell reflexiver Absicherung einen optimalen Nutzen erwarten darf (KRAMPEN & BRANDSTÄDTER 1981, S.231).

Um den damit möglicher Weise erneut vermittelten Eindruck weitgehender Rationalität des Unterrichtsgeschäfts noch einmal zu erschüttern, sei auf eine Leerstelle in der Aufstellung von Charakteristika des Entscheidungshandelns hingewiesen. Sie lässt sich belegen mit dem, was HERBART als “pädagogischen Tact“ bezeichnet hat. Damit rückt noch einmal das Unterrichten als Kunstform in das Visier des Ausbilders: Erziehung und “gutes“ Unterrichten als Bildungs- und Lerngelegenheit für “Zöglinge“ differenzierter Individualität und Autonomie, so lässt sich das bei HERBART nachlesen[160], sind auch gekennzeichnet durch einen Rhythmus. Er entsteht

---

160 Ich verdanke den Hinweis auf HERBART dem Erziehungswissenschaftler A. GRUSCHKA (2002, S.311). Seine Literaturangaben haben mich in HERBARTs “Pädagogischen Schriften“ allerdings nur indirekt und sehr verstreut auffinden lassen, was HERBART dort von GRUSCHKA zugeschrieben wird. Fündig geworden bin ich bei HERBART schließlich in seinen Niederschriften “Zur Pädagogik“. Da heißt es unter dem Stichwort „Pädagogischer Tact: Eine Hauptsache desselben ist, zu beurtheilen, wann ein Zögling seinem langsamen Gang überlassen bleiben, zu welchen anderen Zeiten man eilen muss. Jenes, wenn seine Kindlichkeit und Knabenhaftigkeit sich gutartig fortwachsend zeigt, er durch höhere Anforderungen nur gedrückt

dadurch, dass der Lehrer sich auf das situativ erkennbare Können und Wollen der Schüler einstellt, auf ihre Neugier oder Sättigung, auf Anstrengungsbereitschaft oder Bequemlichkeit, ihre Aufmerksamkeitskapazitäten oder Ermüdung, auf ihre Freude oder Unlust, auf ihren fortschreitenden oder nachlassenden Lernerfolg.

Es geht also einmal mehr um das *reading* und *flexing* nach HUNT (1976); es geht hier um die Fähigkeit und Bereitschaft, trotz genauer Unterrichtsplanung Offenheit für Nicht-Planbares zu bewahren und pädagogisch geschickte Antworten auf das Nicht-Eingeplante zu finden, damit Unterricht "nicht aus dem Takt kommt".

Aber auch dafür sind abrufbare Wissensbestände und professionelles Können erforderlich; und damit gerät – bevor dann Sportlehrerkompetenzen konkret definiert und mit Ausbildungsvorschlägen belegt werden sollen – gezwungener Maßen das Konstrukt des "handlungsleitenden Wissens" in den Horizont dieser Arbeit. Denn die hier vertretene These, dass rationale Entscheidungen das Lehrerhandeln steuern (sollen), setzt voraus, dass dafür explizites, i.e. im Entscheidungsprozess *abrufbares* Wissen zur Verfügung steht.

4.4 Handlungsleitendes Wissen: Theoriekonstrukt zwischen dogmatischem Zweifel und erfahrungsweltlichem Glauben

Bei HOFER (1986) wird nicht mehr bezweifelt, dass Wissen, gleich welcher Art, handlungsleitende Funktion entwickeln kann. Das überrascht. Denn bis zur kognitiven Wende gab es diesen Zweifel selbst in der Psychologie. In der Erziehungswissenschaft wird er bis heute hoch gehalten (WIMMER 1996, S.432). Solche grundlegenden Bedenken gibt es in der amerikanischen Kognitions- und Lehrerhandlungsforschung fast nicht. Ja, man tut sich schwer, überhaupt eine entsprechende anglo-amerikanische Begriffsbezeichnung zu finden. Das Problem wird allenfalls in der auch dort beklagten Kluft zwischen Theorie und Praxis der institutionalisierten Lehrer(aus)bildung an Universität und Schule gesehen (BULLOUGH 1997). Aber auch in den sozialwissenschaftlich begründeten Handlungstheorien wird kaum Zweifel daran angemeldet, dass Handeln als sinngetragenes und zielorientiertes Tun von Kognitionen gesteuert und deshalb auch von spezifischem Wissen gelenkt wird bzw. werden kann.

Die Diskrepanz zwischen fast dogmatisch anmutendem Zweifel und erfahrungsweltlichem Glauben soll hier nicht ausladend diskutiert und durch Verweise auf wissenschaftliche Begründungen der einen oder anderen Schule ausgebreitet werden. Sie erklärt sich zum einen dadurch, dass zu selten deutlich

werden würde, und dabei sein Vorstellungskreis durch hinreichende Beschäftigung vor unzeitiger Verschmelzung, die *steif* macht, gesichert ist. Dieses, wenn Gefahr beim Verzuge ist durch aufstrebende Neigung, hervortretende Ansprüche, Meinungen und wegen einer eben jetzt gewonnenen Bildsamkeit. Dann heisst es: der junge Mensch fasst jetzt oder nie." (HERBART 1843, S.387)

Sie erklärt sich zum einen dadurch, dass zu selten deutlich unterschieden wird, für welche Absichten die Wirkung handlungsleitenden Wissens konstatiert bzw. in Frage gestellt wird: für das Erlernen und/oder Anwenden von Fertigkeiten und Handlungsvollzügen, für die der Handelnde in keinen mitmenschlichen Interaktionsprozess eingebunden ist, oder für das komplizierte Geschäft des Unterrichtens oder gar für die noch schwierigere Aufgabe des Erziehens. Die Spannweite des Problemfeldes öffnet sich also z.B. bei der simplen Fertigkeit, eine Sporthallentür aufzuschließen. Eine solche Fertigkeit kann man sich nur durch das Auf- bzw. Abrufen von Wissen um Schlüssel, Schlösser, Hebelwirkungen, Drehrichtungen und Ursachen von Behinderungsmöglichkeiten (ungeöltes Schloss, klemmender Türrahmen etc.) zweifelsohne absichtsvoll und zielsicher erarbeiten und danach in den Fundus von Tätigkeiteskeitsautomatismen oder (nicht mehr bewusstseinspflichtigen) Handlungsroutinen übernehmen. Das Problemfeld stößt andererseits auf Grenzen mit der Erkenntnis, dass offenkundig niemand über das Wissen verfügt, geschweige denn mit absoluter Erfolgsgewissheit anzuwenden lernen könnte, wie man denn aus einem Barbaren einen gebildeten Gut-Menschen erzieht.

Seien wir also bescheiden und suchen nach Wissen und Wissensformen, die für die Gestaltung “guten“ Sportunterrichts notwendig erscheinen und brauchbare, umsetzbare und spontan abrufbare Qualitäten besitzen.
Diese Suche erweist sich zunächst als schwierig, weil der fachliterarische Überblick Unsicherheiten bezüglich der Bestimmung derjenigen Wissensformen verdeutlicht, die sich für handlungsleitende Verwendung eignen könnten. Die Rede ist von Grund-, Überblicks-, Allgemein- und Alltagswissen, von Meta-, Buch- und Detailwissen, von Professions-, Fach-, Sach-, Erfahrungs-, Erklärungs(Deutungs)-, Inhalts- und Regelwissen u.v.a.m.; und jede dieser Wissensformen – wenn sie sich denn wirklich substantiell voneinander unterscheiden – kann angeblich wissenschaftlich, theoretisch (fundiert), praktisch, biographisch, handlungsrelevant, bewusstseinspflichtig (oder auch nicht), träge, implizit, explizit, deklarativ, präskriptiv oder prozedural sein. Zudem kann sich all dieses Wissen mehr oder weniger rudimentär und individuell vermischt im Gewand subjektiver bzw. naiver Theorien verstecken, von denen man annimmt, dass sie routinisiertes *Handeln* – ist es dann vielleicht nur ein *Verhalten* ? – unbewusst steuern (WAHL1991).

Das in dieser Arbeit explizierte handlungstheoretische Verständnis lässt einen grundlegenden Zweifel an der Wirksamkeit handlungsleitenden Wissens nicht zu. Denn das hier vertretene psychologische Modell der antizipativen Handlungssteuerung setzt Wissen voraus (AEBLI 1980, S.81; WAHL 1991, S.27).

Der akademische Streit um die Benennung dessen, was ja irgendwie wirksam sein muss, weil ganz offenkundig viele Handlungsabsichten bewusst in die Tat umgesetzt oder als Routine mit erhofftem Effekt abgerufen werden können, wird hier nicht fortgesetzt. Es erscheint für die Praxis des Seminaralltags unerheblich, ob das, was als handlungsleitendes Wissen professionsbezogen zu entwickeln ist,

bewusst in den funktional aufeinander folgenden Phasen eines Handlungsvollzuges bzw. Entscheidungsprozesses abgerufen und angewendet wird oder nur im professionellen Können[161] zum Ausdruck kommt. Wichtig scheint es zu sein, Wissen so zu konstruieren, dass sich mit dessen Hilfe intentionale Handlungsvollzüge in Gang setzen (BRUNNER et.al. 2002, S.46) bzw. in den Horizont "subjektiver Verfügbarkeit" (KRAAK 1987, S. 277) manövrieren lassen. In konkreter Auswirkung ist es Ausdruck der für die Bewältigung unterrichtlichen Handelns erforderliche *Integration des Wissens am Problem* (GABLER 2005; s.S.92 dieser Arbeit). Anders ausgedrückt: das *know that* muss im Verlauf der Ausbildung zu einem *know how* werden (RYLE 1969).

Pragmatisch lassen sich das Problem und die damit verbundenen Zweifel umgehen, wenn man sich mit den Metaphern derjenigen Autoren zufrieden gibt, die trotz aller Ungewissheiten Hoffnung machen möchten: Wissenschaft, sagen DEWE & RADTKE, setze dem Auszubildenden in der Universität Augen ein, „die darüber bestimmen, was der Pädagoge in seinem Tätigkeitsfeld sieht und welche Relevanzen er in seinem Handlungsfeld setzt" (1991, S.155). Wissen, so BROMME , könne wie ein Autopilot wirken oder sei dem Stock eines Blinden vergleichbar (BROMME 1992, S.121, unter Verweis auf POLANYI). Unterrichtsziele glichen dann einem Leuchtfeuer mit einem Leitstrahl, der das Navigieren ermöglicht, und die dafür aufzubringende Aufmerksamkeit einem Scheinwerfer (CRANACH 1983, S.75), der vielleicht aber nur die Spitze eines Eisbergs erkennbar macht.

Ich als Ausbilder schlage vor, sich um Förderung "*operativer Intelligenz*" (DÖRNER 1989, S.316) zu bemühen. Sie kommt dadurch zur Wirkung, dass berufsbezogenes Wissen als "*Konturierungsfolie*" (DEWE & RADTKE 1991, S.155) für kompetentes Handeln genutzt wird und im Berufsalltag wohl überwiegend nur durch planende oder nachgängige Reflexion in den Bewusstseinshorizont rücken muss. Das mag erklären, warum Novizen häufig weniger und Experten im Vergleich dazu z.T. mehr können als sie wissen (BROMME 1992, S.131). Das mag auch erklären, warum das intuitive Handeln "aus dem Bauch heraus" bei erfahrenen Lehrern bisweilen so "vernünftig" erscheint.

Auch an dieser Stelle geht es also um pragmatische Eingrenzung, um Vereinfachung einer komplizierten Theorie, in diesem Fall der Theorie über handlungsleitendes Wissen. Dieses Wissen wird, damit es "in den Griff" kommt, komprimiert in dem formalen Konstrukt des deklarativen und prozeduralen Wissens. In der Entwicklung und Förderung prozeduralen Professionswissens, des *know how*, soweit es erschließ- und vermittelbar ist, liegt der Schwerpunkt der Seminararbeit in der

---

[161] „Es ist kein handlungsleitendes Wissen, das vor einer möglichen Entscheidung oder im Moment einer Entscheidung für eine Handlung bereitstünde, sondern es ist ein „Können", ein impliziertes Wissen, das allenfalls nachträglich expliziert werden kann. Der Pädagoge kann in einem besonderen Lernprozeß, durch die Steigerung seiner Reflexivität, sich dieses Wissen verfügbar machen" (DEWE & RADTKE 1991, S.155).

zweiten Phase der Lehrer(aus)bildung. Konkret auf die Sportlehrerausbildung bezogen geht es inhaltlich dann um den Erwerb und die Nutzbarmachung von *Orientierungs-, Steuerungs-* und *Deutungswissen*, auf dass Sportunterricht planbar, gestaltbar und zum Wohle immer wieder aufs Neue verbesserter Plan- und Gestaltbarkeit auswertbar wird:

> „Orientierungswissen antwortet auf Sinnbedarfe der Erziehung und gibt dem erzieherischen Handeln Normen, Werte und Ziele, an denen es sich orientieren kann und soll. Steuerungswissen bezieht sich hingegen auf Technologiebedarfe der Verfügung über wirksame Erziehungsmittel durch die Erklärung ihrer Wirkungen und Reflexion ihrer Grenzen. Deutungswissen steht im Dienst des Aufklärungsbedarfs des alltäglichen Erziehungsgeschehens durch Fallverstehen in pädagogischen Kontexten“ (SCHIERZ in SCHIERZ & FREI (Hrsg.) 2004, S.7).

Der hier ausgeschickte Hoffnungsstrahl gewinnt wahrscheinlich an Zuversicht, wenn er, anstatt auf Bildung und Erziehung, “nur“ auf das Unterrichten gelenkt wird. Orientierungs-, Steuerungs- und Deutungswissen liefern dann den Treibstoff, der Sportlehrerkompetenzen generiert und in Anbindung an reflektierte Unterrichtserfahrung wachsen und reifen lässt. So werden Selbst- und Reflexionskompetenz im Laufe der (Sport-)Lehrer(aus)bildung zu einem übergeordneten Fähigkeitskomplex, ja, zu einem Teil eines Habitus, der das Kompetenzgefüge von

- Sachkompetenz,
- Sozialkompetenz,
- Organisationsgeschick,
- Lehrgeschick und
- Entscheidungskompetenz

zum Kern professioneller Qualifikation von Sportlehrern macht.

5 Operationalisiert: Dimensionen fachunterrichtlicher Handlungskompetenz

Es sollen nun Lücken geschlossen und Folgerungen entwickelt werden. Aus der kritischen Auswertung abgeschlossener beruflicher Arbeit (und Arbeitsaufträge) habe ich versucht, Voraussetzungen dafür aufzuspüren und zu begründen, wie die (Sport-)Lehrerausbildung in Schule und Seminar in der **sachorientierte**n **Kompetenzprofilierung** von angehenden Sportlehrern eine neue Zielsetzung finden kann oder sogar muss. Dazu soll nun das "Superzeichen" **sportunterrichtliche Handlungsfähigkeit** weiter ausdifferenziert werden. D.h. die bereits angekündigte Absicht, das Können, das examinierte Studenten in ihre Zweite Ausbildungsphase in Form ihrer **Startkompetenz** (s.Kap.3.1.1) einbringen, im Rahmen seminaristischer Zielsetzungen und Möglichkeiten bis hin zur beruflichen Qualifikation zu erweitern - diese Absicht wird im Folgenden mit konkreten Inhalten und **operationalisierten Zielsetzungen** für die Ausbildungsarbeit belegt. Dabei handelt es sich um eine detaillierte Ausarbeitung eines Kompetenzprofils für angehende Sportlehrer. Es soll sie dazu befähigen, die beruflichen Aufgaben, die sie erwarten, kompetent zu meistern. Allerdings können die wissenschaftlichen Erträge der vorliegenden Arbeit dazu nicht mehr beitragen als die Einsicht in die Notwendigkeit und die *Wahrscheinlichkeit* des Erfolges einer zu reformierenden Berufsausbildung für Sportlehrer deutlich zu erhöhen.
Das dazu gewählte methodische Vorgehen geht aus von einer Auflistung von zunächst fünf **Schlüsselkompetenzen**:

Sachkompetenz,
Sozialkompetenz,
Organisationsgeschick und
Lehrgeschick (Kap. 5.1 – 5.4).

Ohne das Verfügen über eine spezifische **Entscheidungskompetenz** (Kap.5.5) können die genannten Schlüsselkompetenzen allerdings nicht zur Wirkung gebracht werden. Insofern gehört auch Entscheidungskompetenz – auf einer nächst höheren Könnensstufe - zu den Schlüsselkompetenzen eines Sportlehrers.

Diese Schlüsselkompetenzen werden in der Folge, um sie in den Horizont praktischer, ausbildungstechnologischer Vermittelbarkeit bzw. Erlernbarkeit zu rücken, auf die sie **konstituierende**n **Komponenten** (Teilkompetenzen) hin untersucht und operationalisiert. Zwei übergeordnete Kompetenzbereiche – die **Selbst-** und **Reflexionskompetenz** – rahmen die Teilkompetenzen gewissermaßen ein. Sie schaffen zum einen, wie das in Kap. 5.6 darzulegen sein wird, die Voraussetzungen für ein möglichst großes Maß von Ausbildungsrationalität. Aber ganz im Sinne der wissenschaftstheoretisch begründeten Zielsetzung sollen sie auch ein größeres Maß von Autonomie und Eigenverantwortung derer, die sich der Ausbildung stellen (s.Kap.6), ermöglichen.

Die **Autonomie und Eigenverantwortung von Auszubildenden** in einem Arbeitsbereich, den - formal - eigentlich der Staat verantwortet, haben ihre Grenzen (s.Kap. 3.1.2). Sie werden – vom Staat, seinen Bildungspolitikern und in seinen Ausbildungsinstituten – gesetzt durch Ausbildungscurricula und Prüfungsordnungen, viel grundsätzlicher aber durch kulturelles Erbe, durch gewachsene (und begründungspflichtige) Werthaltungen und Normen. Diese Normen finden in der Lehrer-(aus-)bildung aktuell zunehmend Ausdruck in Gütekriterien und **Qualitätsstandards.** Das sind deutlich formulierte Zielsetzungen für Bildung und Erziehung, Mindeststandards für ertragreiche Schularbeit, für erfolgreiches Lehren und "gutes" Unterrichten:

> „Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen *verfügt* (kursiv gedruckt vom Verf.)" (SEKRETARIAT der STÄNDIGEN KONFERENZ der KULTUSMINISTER … 2004, S.4) –

- ich als Ausbilder sage: *zu verfügen lernen muss.* Lerngelegenheiten dazu sind allein schon wegen eines zunehmend eingeschränkten Zeitbudgets für die Ausbildung begrenzt. Also heißt es, sich auf Wesentliches und Machbares zu konzentrieren[162].

Auf Lehrer*bildung* bezogen lässt sich deshalb an dieser Stelle ROTH mit einem kurzen, aber richtungsweisenden Vorschlag einbringen. Er fokussiert das Bündel wichtiger Kompetenzen auf **Mündigkeit** und schreibt:

> „*Mündigkeit* … ist als *Kompetenz* zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als *Sozialkompetenz,* d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können" (ROTH 1971, S.180, kurs.Gedrucktes im Original).

Ob Mündigkeit, die in Kap. 3.1.2 dieser Arbeit (S.101) als Ausdruck erwachsenenpädagogischer Autonomie für Referendare ausgelegt wurde, allerdings standardisierbar ist, wird hier ebenso bezweifelt wie die Möglichkeit, Bildung insgesamt in die Form standardisierter Teileinheiten zu modulieren. Insofern erweist sich die wis-

---

162 Einige Vorschläge dafür, i.e. mehr oder weniger ausdifferenzierte Auflistungen von vermeintlich wichtigen Lehrer-Kompetenzen, fanden bereits in Kap. 3.2.3 dieser Arbeit Erwähnung.
Quantitativ ausladende Kompetenzkataloge mögen einen erziehungswissenschaftlichen Überblick, vielleicht auch reflektierte Einstiegshilfen für das Ansinnen konkreter Kompetenzvermittlung bzw. berufsbezogenen Kompetenzerwerbs vermitteln. Im Ausbildungsgang erweisen sie sich nach meinen Erfahrungen jedoch als wenig praktikabel.

senschaftliche Solidität des bildungspolitischen Rufes nach *Bildungsstandards* in seiner momentanen Lautstärke und publizistischen Nachdrücklichkeit als äußerst fragwürdig. Bildungstheoretisch betrachtet erweist sich der Begriff *Bildungsstandard* nämlich als ein Widerspruch in sich[163].

Für einen *Ausbildung*sprozess, der auf Bildungsarbeit aufbaut und dem Auszubildenden Mündigkeit[164] zugesteht, geht es folglich um die Bestimmung wesentlicher Kompetenzbereiche[165]. Sie müssen fachspezifische Dimensionen erkennen lassen. Dazu bedarf es eines geeigneten Wirkungsmodells, eines Ausbildungskonstrukts, das sich durch Praktikabilität auszeichnet und intendierte Wirkung zu zeigen verspricht. Eine Voraussetzung für diese Praktikabilität liegt in dem hier zu wiederholenden Bekenntnis, dass das Referendariat Berufsausbildung bezweckt und dass die Erarbeitung professioneller Standards ein Hauptziel dieser Schulung darstellt (OSER 2001, S.81). Einfacher und bescheidener ausgedrückt heißt dies: Nach formal abgeschlossener Ausbildung muss Unterrichten im Regelfall besser gelingen als zu ihrem Beginn.
Um dieses Anliegen zu einem von hoher Wahrscheinlichkeit getragenen Erfolg zu führen, entwirft OSER (2001a) ein (gewöhnungsbedürftig betiteltes) *Professionsgenerierungs-Modell der Wirksamkeit in der Lehrerausbildung*[166].

---

163 Ohne dies beabsichtigt zu haben, liefert SCHWANITZ (2000) dafür einen nachhaltigen Beweis: Bildung ist gewiss mehr als ein Paket von *Allgemeinwissen*, in dem im Sinne einer Minimalanforderung all das zusammengeschnürt werden könnte, *was man wissen muss.* Auch der von SCHWANITZ implizierten Auffassung, der Bildungsprozess sei abschließbar, wird hier widersprochen: Der Mensch bestätigt sich als gebildet u.a. auch dadurch, dass er Zeit seines Lebens von seiner Fort-Bildung nicht ablässt.

164 Die in Kompetenzen zum Ausdruck kommende Mündigkeit sollten Auszubildende zu nutzen lernen, um im Widerstreit zwischen "Systemzwang und Selbstbestimmung" in der Berufsausübung (vonHENTIG, 1968) Systemzwänge als solche zu erkennen und auf ihre Sinnfälligkeit hin zu überprüfen. Halten sie dieser Überprüfung nicht stand, gilt es, ihnen unter Berufung auf die durch Kompetenzerwerb gewonnene Autonomie zum Wohle schutzbefohlener Schüler so konstruktiv wie möglich zu widerstehen. Die reflektierte Maßgabe für Anpassung und Distanz wird dann zu einem Fundament für **berufliche Identität.**
Damit sei noch einmal auf GEIßLER (1974, S.73f.) verwiesen: Er findet eine andere, für mich interessante Begründung dafür, die Aufgabentrennung zwischen Lehrerbildung und Lehrerausbildung zugunsten einer Lehrerausbildung an Universität und Studienseminar aufzulösen. Er überschreibt sie mit 'Berufserziehung' und beschränkt sie ausdrücklich nicht auf das Berufsschulwesen. Die Trennung von Bildung und Ausbildung hält er für obsolet, weil er sein Ausbildungsziel, eine durch kritische Reflexion etablierte berufliche Identität, in hohem Maße abhängig macht vom Erwerb bzw. der Vermittlung einer *instrumentellen Kompetenz.* Darunter versteht er eine professionelle Handlungsqualifikation zusammen mit berufsbezogenen Fertigkeiten, technisch verwertbarem Wissen und dessen Anwendbarkeit in Zweck-Mittel-Relationen.

165 In der Curriculum-Theorie ist von *Schlüsselqualifikationen* die Rede. Dementsprechend kann man hier auch von *Schlüssel-Kompetenzen* reden, wie es in der anglo-amerikanischen Fachliteratur üblich ist (*key competencies).*

166 OSER entwirft dieses Modell in Abgrenzung zu sechs anderen, die zu referieren und zu diskutieren hier nicht Raum ist (2001, S. 70-79).

Im Sinne der bis hierher geführten Diskussion und im Zuschnitt auf die Ausbildung von Sportlehrern in Schule und Referendariat empfiehlt es sich u.a. deshalb, weil es notwendige Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt und deren standardisierte Verarbeitungstiefe zur vornehmlichen Aufgabe von Ausbildung macht. Es lässt allerdings die Frage ausgeblendet, wie das System Schule funktioniert oder vielleicht auch besser funktionieren sollte[167]. Das Ausbildungsmodell fragt auch

> „nicht so sehr nach dem Wohlergehen der jungen Professionskandidaten, sondern eher nach dem Wohlergehen der zukünftigen Kinder, die bei diesen Kandidaten zur Schule gehen werden" (OSER 2001a, S.79).

Die Ausbildung, schreibt OSER, gleiche eher einer *Emergency-Room-Situation* als einem Schutzraum;

> „denn dauernd wird festgestellt, dass dieses noch nicht funktioniert und jenes noch ungenügend sicher gelingt, dieser Bereich noch ausprobiert werden muss und dort noch besonders die Hilfe für die schwächsten Kinder im Feld zur Geltung gebracht werden muss" (S.80).

Diese Arbeit gilt es zu reflektieren und durch Üben, insbesondere durch die Erarbeitung bzw. Vermittlung professioneller Kompetenzen zu verbessern und erfolgreich werden zu lassen.

Auf sportunterrichtliche Handlungsfähigkeit bezogen wird folglich im Sinne OSERs gemeinsam mit den Lehramtskandidaten nach solchen Kompetenzen zu suchen sein, die ihnen (noch) fehlen. Denn mit deren Hilfe soll jeder einzelne von ihnen, wie er sich durch die Besonderheit seiner Persönlichkeit und durch sein Können und (Noch-)Nichtkönnen auszeichnet, lernen, einen Unterricht im Fach Sport zu gestalten, der sich durch die in Kap. 3.2.4 beschriebenen Gütekriterien auszeichnet und der erwünschten Qualitätssicherung dient.

Die Gemeinsamkeit der **Suche nach spezifischen Kompetenzen**, die eine möglichst weitgehende Normerfüllung[168] im Sinne "guten" Unterrichtens wahrscheinlich machen, lässt auch einen Anschluss an den Disput über das zu, was zum Einstieg

---

[167] Dieser Aufgabenkomplex, in dem es u.a. um Fragen des Schulrechts, der Schulorganisation und –verwaltung, des Konferenzwesens, der kollegialen Zusammenarbeit, der Lernmittelbeschaffung, der Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit u.a.m. geht, wird abgedeckt durch den Standard *Schulkompetenz.* Da ihre Vermittlung nicht einem Fachseminar obliegt, sondern sinnvoller Weise fächerübergreifend angelegt werden sollte, empfehlen sich dazu besondere Lernangebote außerhalb der Fachseminare.

[168] Als hinlänglich akzeptierte Unterrichtsnormen lassen sich – hier in alphabetischer Reihenfolge - aufzählen: Anschaulichkeit, Auswertung, Authentizität, Eigen- und Selbsttätigkeit, Engagement, Entwicklungsgemäßheit, Erfolgs- und Ergebnissicherung, Folgerichtigkeit, Ganzheit, Intensität, Lebensnähe, Lernfortschritt, Mehrperspektivität, Mitbestimmung, Ordnung, Passung, Planmäßigkeit, Sachgemäßheit, Schülergemäßheit, situative Angemessenheit, Wissenschaftsorientierung und Zweckmäßigkeit. Diese Auflistung lässt sich u.a. herausfiltern bei SCHERLER (1989), SCHERLER & SCHIERZ (1993) und SCHERLER (2004).

in das Referendariat als Startkompetenz bezeichnet und mit Inhalt gefüllt wurde, aber vor Ort immer wieder individuelle Unterschiede aufweist (s.Kap. 3.1.1.). Die sie kennzeichnenden Teilkompetenzen werden im Zuschnitt auf individuellen Bedarf ergänzt und durch anhaltend fortgesetzte Auslotung ihrer Verarbeitungstiefe verbessert. Sie sind aber auch in funktionalen Zusammenhang zu bringen in dem komplexen Strukturgefüge, das sich zwischen Schule und Seminar, zwischen dem Unterrichten und Sich-Ausbilden, zwischen Lehren, Lernen und Belehrtwerden auf dem Wege des Novizen zum Berufsexperten aufspannt. Dieser Zusammenhang wird mit Hilfe von Selbst- und Reflexionskompetenz herstellbar. Das soll in Kap.5.6 erläutert werden.

Damit ist der **Weg zur Erarbeitung eines professionellen Kompetenzprofils** für den angehenden Sportlehrer vorgezeichnet: Das Bündel aus Sach- und Sozialkompetenz, aus Organisations- und Lehrgeschick ermöglicht einen ersten Schritt zur Befähigung, den Unterricht im Lernbereich 'Bewegung, Spiel und Sport' *zielgerichtet, intensiv und in lernförderlicher Atmosphäre möglichst ertragreich* zu gestalten.
Der Versuch, dieses Kompetenzprofil graphisch darzustellen (s. Abb.4 auf S.162), gilt der Veranschaulichung von Zusammenhängen im Überblick. Er muss sich möglicher Weise aber auch dem Vorwurf unbotmäßiger Vereinfachung stellen. Der gefährliche Eindruck, es handele sich dabei nun doch um ein normiertes Sportlehrerideal, wird dadurch ausgewischt, dass das Kompetenzprofil frei bleibt von Charaktereigenschaften und individuelle Besonderheit gewinnen kann und muss. Denn in Teilbereichen lässt es einzigartige persönliche Stärken zu, mit denen sich weniger ausgeprägte Profilbereiche kompensieren lassen. Nicht jeder Sportlehrer erreicht in jeder seiner Kompetenzen ein gleichermaßen anspruchsvolles Fähigkeitsniveau, sollte allerdings Mindeststandards in allen aufgelisteten Kompetenzbereichen erfüllen.

Das ruft die Frage auf, wie denn der tatsächliche, in seiner Wirkung zuverlässige und anhaltende Erfolg des angestrebten Kompetenzerwerbs überprüft werden kann. Zu klären gilt es später auch, wie Lerngelegenheiten komponiert und wie ein Mindestmaß an Übungsintensität angelegt werden müssen, um diesen Erfolg sicherzustellen.
Einfache Patentlösungen gibt es dafür nicht; auch ist nicht immer – weder im Rückblick noch in der Vorausschau - erklärbar, wie sich Lernerfolge und –fortschritte ursächlich einstellen bzw. bewirkt werden können. Fest steht aber, dass das Handeln im Arbeitsfeld Schule und Unterricht das Maß der Wirksamkeit ist (OSER 2001a, S.80), weil sich Kompetenzen ausschließlich in der Performanz konkretisieren und bewähren können. Sie sind Ausdruck der funktionalen Verbindung zwischen Wissen und Können zum Wohle theoriegeleiteten Handelns; sie gewinnen Funktionalität erst in der situationsangemessenen Lösung von Problemen und Aufgaben, die Schularbeit und Unterricht gemeinhin an den Lehrer stellen. Da diese

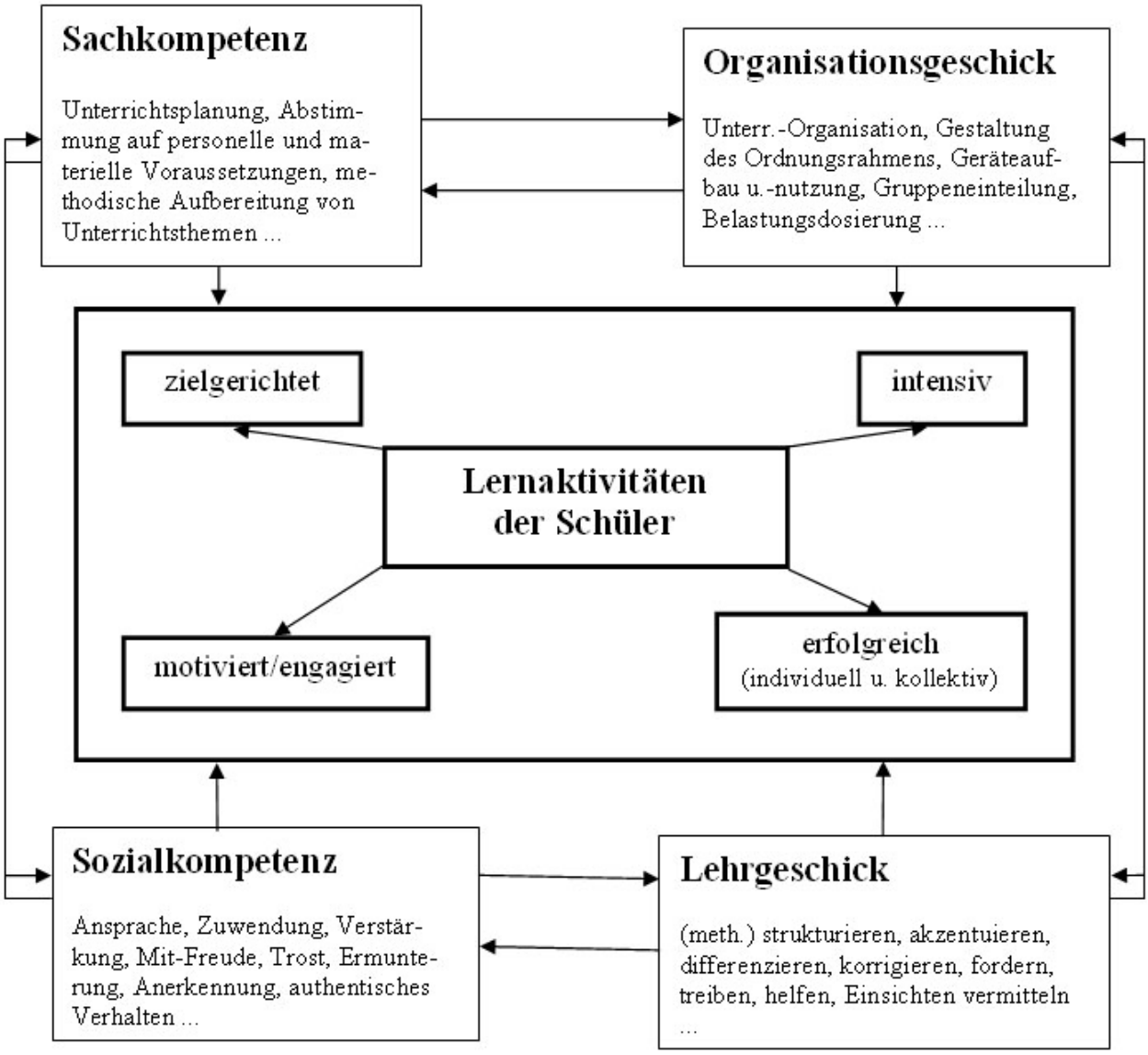


Abb. 4: Modell eines Sportlehrer-Kompetenzprofils:

Sach- und Sozialkompetenz, Organisations- und Lehrgeschick ermöglichen die Gestaltung eines Unterrichts im Fach Sport, der die Qualitätsstandards *zielgerichtet, intensiv* und*, aktiv beeinflusst durch ein lernförderliches Arbeitsklima, ertragreich* erfüllt.

"normalen" Anforderungssituationen nahezu ausnahmslos komplexer Natur sind, bedarf es i.d.R. auch eines breiten Leistungsspektrums, also eines mehrkanalig aufgeschalteten Kompetenzprofils, um schulische und besonders unterrichtliche Arbeit gelingen zu lassen (BMBF 2003, S.73f.)[169].

169 Methodologisch verlangt aber auch diese Einsicht im Ausbildungsgang nach Komplexitätsreduktion, nicht nur wenn es um den Kompetenzerwerb, sondern auch um die Feststellung geht, durch welches Anspruchsniveau er sich zum Abschluss formaler Ausbildung auszeichnet.

In sachlogischer Fortsetzung des hier geführten Disputs verbietet sich allerdings eine Einstufung dieses Anspruchsniveaus durch Beurteilungen der Ausbilder etwa in der Formulierung: *Der Lehramtskandidat hat Sozialkompetenz (Lehrgeschick, Organisationsgeschick,Sachkompetenz) in hinreichender (knapp ausreichender, mehr als zufriedenstellender) Form erworben.* Ein solches Evaluationsverfahren wäre nicht nur ein Rückschritt zu alten Benotungssystemen, an deren Sinnfälligkeit man zweifeln darf (Kap. 2.1.3.-2.1.5.). Da Kompetenzen als Motor für theoriegeleitetes Handlungskönnen sich nur durch das Unterrichten bewähren, bleibt im Rückblick unerheblich, in welcher Weise sich ein Lehramtskandidat Kompetenzen angeeignet hat. Entscheidend ist, wie er sie zuverlässig nutzen und mit welchem Anspruchsniveau zur intendierten Wirkung bringen kann. Bedeutsam für die Begutachtung eines Kompetenzprofils wäre also in Anlehnung an den ausgewiesenen Katalog von Qualitätsstandards (s. Abb.3, S.121) eine Auflistung von Beobachtungen wie z.B.:

> *Der Lehramtskandidat hat gelernt, den Unterricht im Lernfeld 'Bewegung, Spiel und Sport' i.d.R.*
> - *sachkundig zu planen,*
> - *inhaltlich und im Anforderungsniveau auf die Besonderheit einer Lerngruppe abzustimmen,*
> - *in menschenfreundlicher Atmosphäre ablaufen zu lassen,*
> - *bewegungsintensiv zu gestalten und*
> - *für die Schüler im Sinne fachbezogener Lernfortschritte und persönlichkeitsstärkender Förderung zu ertragreichen Ergebnissen zu bringen.*

Aber auch eine solche Begutachtung – sie ließe sich ja durch das Hinzufügen von wertenden Adjektiven noch ausdifferenzieren – hätte vor allem *Prüfungs*relevanz und würde, vielleicht etwas sachbezogener als bisher, zum bisherigen Abschlussnoten-System zurückführen.

***Ausbildungs*relevant für die Auszubildenden** wären in der Sache noch feingliedrigere Selbsteinschätzungen oder konkrete Eintragungen der Lehramtskandidaten in ein **Lerntagebuch**[170], z.B.:

> *- <u>Ich</u> möchte/muss noch lernen, meinen Unterricht weniger aufwendig zu organisieren, Geräte nicht zu häufig auf- und abbauen, dann aber auch nicht erst in letzter Minute forträumen zu lassen, aufeinander folgende Unterrichtsabschnitte sinnfälliger zu verbinden und*

[170] Da das Lerntagebuch zu den Reformvorschlägen gehört, die ich von KORTHAGEN (2002) übernehme, sei an dieser Stelle auf das Kap. 6.1.2 dieser Arbeit verwiesen. Dort wird die ausbildungsbezogene Sinnfälligkeit erörtert, die ich dem Führen eines Lerntagebuches (vor allem als eigenverantwortlich genutztem Instrument der Evaluation abgeleisteter Ausbildungsbemühungen) zuschreibe. Um diese Zuschreibung anschaulich werden zu lassen, werden im Folgenden, wenn es sich anbietet, beispielgebend Lerntagebuch-Eintragungen konstruiert. Sie kommen einem inneren Dialog des "Referendars" J.B. gleich, der Rechenschaft über seine (fiktive) Ausbildungsarbeit ablegt.

Zeit dafür einzuplanen, den Unterricht am Stundenende kurz, aber ohne Zeitnot zusammen mit den Schülern auszuwerten.

- Ich habe gelernt, durch bewusst gewählte Laufwege in der Sporthalle den Überblick über das unterrichtliche Gesamtgeschehen zu behalten und kann deshalb die Entscheidungen, ob Einzel- oder Gesamtkorrekturen dem Fortgang des Unterrichts im Sinne der geplanten Unterrichtserfolge helfen könnten, sicherer treffen als bisher.

- Ich muss noch fortgesetzt an Formen der Passung arbeiten und größere Sicherheit gewinnen, Lehrangebote und Lernanforderungen auf die Besonderheiten von Lerngruppen und die Lernvoraussetzungen einzelner Schüler abzustimmen (innere Differenzierung !).

…

Solche Ausbildungsprotokolle, die sich auch als **Operationalisierungsversuche** deuten lassen, beziehen sich immer auf einzelne Handlungsbereiche des Unterrichtens und darauf, *dass* etwas gelernt wurde bzw. noch erarbeitet werden muss. Im Fokus können dabei verbalisierte Unterrichtsnormen stehen wie z.B. *mehrperspektivisch unterrichten, für Mitbestimmung sorgen, Bewegungsintensität optimieren* oder *den erforderlichen Ordnungsrahmen gestalten und absichern.* Es ließen sich aber auch übergreifende Arbeitsthemen formulieren, denen man dann Standards zuordnen kann. So geschieht es z.B. bei OSER (2001b), der acht unmittelbar auf unterrichtliches Lehrerhandeln bezogene Aufgabenfelder findet, nämlich:

„1. Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldungen
2. Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln
3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken
4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten
6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts
7. Leistungsmessung
8. Medien“ (OSER 2001b, S. 230).

Diesen acht Arbeitsbereichen schreibt OSER insgesamt 51 Standards zu, die ausnahmslos in der von mir übernommenen Weise aus der Sicht der Lehramtskandidaten formuliert sind: „*Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*[171] *gelernt* …“ Stringenter in der Formulierung und strukturell klarer gegeneinander abgegrenzt, deswegen auch geeigneter für Operationalisierungsversuche für zielorientierte Lernaktivitäten von Lehramtskandidaten, erscheint mir eine Reihung von Lehrerhandlungen, die WOLTERS & EHNI & KRETSCHMER & SCHERLER & WEICHERT (2000) vorschlagen. Sie beschreiben das sportunterrichtliche Handeln in mehreren Spannungsbögen, die man zum Anlass nehmen kann, nach den sie auflösenden Kompetenzen zu fragen. Dabei geht es um das

Planen und Auswerten (EHNI),
Betreuen und Unterweisen (KRETSCHMER),
Beobachten, Korrigieren und Verbessern (WOLTERS),

171 Inkonsequenter Weise spricht OSER hier nicht mehr von Lehrer*aus*bildung, sondern von Lehrer*bildung*.

Messen und Bewerten (SCHERLER),
Differenzieren und Integrieren (WEICHERT) und
Motivieren und Disziplinieren (WEICHERT).

Insbesondere WOLTERS (S.144-166) und SCHERLER (S.167-186) machen zu den von ihnen bearbeiteten Segmenten des Lehrerhandelns auch deutlich, dass dieses Handeln nicht nur faktisch zustande kommen muss, wenn es um die Gestaltung von Sportunterricht geht; es kann auch unterschiedliche Qualitäten aufweisen. Auch daraus ließen sich Standards herausfiltern, die sportunterrichtliches Handeln an Gütekriterien bindet. In konsequenter Fortführung des Verfahrens beider Autoren ergäbe sich allerdings ebenfalls ein sehr detailliert ausgefächerter Katalog von Teilkompetenzen, den in befristeter Ausbildungszeit abzuarbeiten unmöglich erscheint. Aber WOLTERS und SCHERLER begnügen sich mit wenigen exemplarischen Anregungen. Damit vermeiden sie den zweifelhaften Eindruck, den OSER (s.o.) erweckt, dass nämlich so ein Katalog überhaupt und endgültig zu komplettieren wäre. Für die Standardisierung von Lehrerhandlungen gibt es kein objektiv quantifizierbares Optimum. Wer diese Einsicht ignoriert, bereitet der Traumwelt von Feiertagsdidaktiken den Boden, die im Schulalltag niemand umzusetzen vermag.

Die Pragmatik meiner Arbeit als Ausbilder hingegen leite ich nicht nur von der Orientierung an einer eher bodenständigen Sportdidaktik ab. Sie ist auch ein Ergebnis der fortgesetzten Suche nach Komplexitätsreduktion und der Initiierungen von Lernaktivitäten, die die gewünschten Erträge erwarten lassen. Das Ansammeln und Auswerten von Unterrichtsprotokollen, das Führen von Lerntage- oder Logbüchern, eigenverantwortlich, kritisch und reflexiv für den Fortgang der Ausbildung genutzt (s.Kap.6.1.2), gehören zu solchen Lernaktivitäten. Sie wären dann Ausdruck von Selbsteinschätzung in Kenntnis ausbildungsbezogener Qualitätsstandards, aber auch von Selbstverantwortung auf dem Weg in die Profession (s.dazu die Ausführungen zum *Selbstkonzept* in Kap. 3.1.3.). In vertrauensvoller Ausbildungsatmosphäre wären solche Protokolle natürlich auch den Ausbilden zugänglich, dann zur Kenntnis genommen für Bestätigung, manchmal auch konstruktiven Zweifel, vielleicht auch als Gelegenheit, Anforderungssteigerung anzuregen oder anderweitige Beratung anzubieten.

Das induziert allerdings nur einen Teil der Möglichkeiten, sich als Ausbilder motivierend zu engagieren. Denn ***ausbildungs*relevant für den Ausbilder** ist bei diesem Vorgehen in erster Linie das Bemühen, sich zusammen mit den Lehramtskandidaten auf die Suche nach noch offenkundig fehlenden Kompetenzen zu begeben und beim Erwerb dieser Kompetenzen Hilfe anzubieten. Dabei nimmt seine Arbeit ihren Anfang bei Lernbedarf und Lernerfolgen jedes einzelnen Auszubildenden. Die Zusammenarbeit mit ihnen folgt der sie ständig vorantreibenden Frage, *wie* offenkundig Notwendiges gelernt werden kann. Da das Ausbildungsziel durch Konsens über Normen und Qualitätsstandards – es geht um “gutes“ Unterrichten – offen liegt, wird die dafür evtl. erforderliche Hilfeleistung des Ausbilders optimaler Weise abgerufen, nicht aufgedrängt (s.Kap. 6.4).

Den Katalog dafür abrufbarer methodischer Optionen dominiert der mit klaren Zielsetzungen wiederholte, praktische Unterrichtsversuch. Er wird ergänzt durch Möglichkeiten, Anregungen oder aus reflektierter Unterrichtsauswertung gewonnene Einsichten, manchmal wohl auch Erklärungen für neue Unterrichtsversuche zu nutzen. Die Ermunterung zu fortgesetztem Studieren in der Form des forschenden Lernens kann Früchte tragen. Ausbilder dürfen bisweilen auch – darin liegt immer noch nichts Verwerfliches - das Lesen und Verarbeiten von Fachliteratur vorschlagen. Formen seminaristischer Belehrung (Vortrag, Demonstration, Referat, sachkundig moderierte Diskussion u.a.m.) sollten allerdings die Ausnahme bleiben.

Was also ist unter den einzelnen Kompetenzbereichen genauer zu verstehen ? Wie lassen sie sich operationalisieren und dadurch besser vermitteln, erlernen und auch evaluieren ?
Darum geht es im Folgenden.

5.1 Sachkompetenz

Die Zahl der Modelle, die (Sport-)Lehrerprofile zu zeichnen versuchen, nimmt überall dort zu, wo Ausbildungsgänge sich im Prozess der Umgestaltung befinden (z.B. in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Hamburg). Sie finden sich auch in diversen Veröffentlichungen (z.B. ZEUNER & HUMMEL 2006, BRÄUTIGAM & BLOTZHEIM & SWOBODA 2005). Diese Modelle divergieren je nach vorgegebener Zielsetzung, z.T. aber auch nur in Nuancen. Sie müssen hier nicht *en detail* ausgebreitet werden, weil ich mich in Folge meiner nach-beruflichen Reflexionen auf ein Modell bereits festgelegt habe (s. Abb.4, S.162).

Völlig unbestritten bleibt bei einem Vergleich der Vorschläge zum Thema die Dominanz von **Sachkompetenz**. Wer Schülern etwas beibringen will, muss eben selbst deutlich mehr als “etwas“ einbringen können. Und dieses “Etwas“ konstituiert sich, wenn es um die Ausbildung von Sportlehrern geht, durch die Sache Sport und durch die Bewegungswelt, die von Kindern und Jugendlichen er-fahren, be-griffen, spielerisch erobert, lernend gestaltet und sinn-tragend erlebt wird.

Bei dem Versuch, die qualitativen Voraussetzungen für die Zulassung zum Referendariat zu umreißen und die dafür notwendige *Startkompetenz* zu bestimmen, wurde das Qualifikationsmerkmal Sachkompetenz bereits definiert und erläutert (s. Kap.3.1.1). Es erscheint deshalb nicht nur im Rahmen dieser Arbeit, sondern auch im Fortgang des Referendariats sinnvoll, dass Auszubildende im Verfügen über Startkompetenz sich um eine konsequent fortgesetzte Ausweitung dieses Kompetenzbereiches bemühen. Im Wesentlichen aber, das sei ausdrücklich und wiederholt gefordert, müssen Lehramtskandidaten Sachkompetenz aus ihrem Studium in das Referendariat einbringen. Das gilt auch für das wünschenswerte Maß an sportlicher Handlungsfähigkeit, die fortgesetzt zu verbessern oder gar erst zu entwickeln

das Referendariat weder Raum noch Zeit bietet. Es gilt ebenso für das, was als Teilbereich von Sachkompetenz *fachdidaktische Kompetenz* genannt wurde: Wer Sportunterricht sachkompetent, schülergerecht und persönlich überzeugend zu gestalten lernen will, muss wissen, welche fachdidaktischen Möglichkeiten sich für ihn dabei auftun[172]. Dazu genügt nicht das bloße Wissen um den grundsätzlichen Unterschied zwischen einer Planungs- und einer Auswertungsdidaktik. Angehende Sportlehrer sollten auch (z.T. wechselnde) Position beziehen können in Kenntnis der wichtigsten fachdidaktischen Modelle, als da sind: Intensivierungskonzept, Sportartenkonzept, Konzept 'Körpererfahrung und Bewegungserziehung', Sinnkonzept und Könnenskonzept (s. dazu HUMMEL & BALZ 1995 / BALZ 1996, aber z.B. auch den Disput, den FUNKE-WIENEKE 2001 mit KRÜGER darüber führte, was zeitgemäßen Sportunterricht kennzeichnet). Ausbildungsarbeit im Referendariat kann dann darauf konzentriert werden, pragmatische Antworten auf Passungsfragen zu finden, i.e. Normatives mit Faktischem in Einklang zu bringen. Das wird konkret umgesetzt durch das Ergründen, Reflektieren und Verfügbarmachen von Möglichkeiten, wie man die 'Sache' möglichst facettenreich und variabel, aber auch unter Berücksichtigung individueller Kompetenzprofile von Sportlehrern in die Form methodisch aufbereiteter Unterrichtsthemen moduliert; und es gilt Wege zu finden, auf denen man die 'Sache' unter jeweils vorgegebenen Unterrichtsbedingungen einer ganz bestimmten Lerngruppe zugänglich, erkund- und erlernbar machen kann.

Zur Klarstellung einer grundlegenden Position für Ausbilder sei deshalb formuliert:

> **Sachkompetenz** wird verstanden als die von Wissen und Können getragene Fähigkeit, als Sportlehrer Sachbezüge herstellen, Sachverhalte beurteilen und strukturieren, mit Sachzwängen umgehen und sachgemäß, d.h. der einer Sache innewohnenden Logik entsprechend handeln zu können.

Damit dürfen *Sachverstand* oder *sachverständige Urteilskraft* auch als Grundlage jedweder Amtsautorität begriffen werden. Wird diese für die Pflichtveranstaltung Schule unverzichtbare Autorität auch nur in Teilbereichen lehrerberuflichen Agierens eher begründet durch die mit dem Amt verbundene Macht als durch Sachkompetenz, büßt sie pädagogische Legitimation ein. Tun sich also bezüglich der für jede Profession notwendigen Sachkompetenz bei einem (angehenden) Sportlehrer Lücken auf, z.B. dadurch, dass er Teilbereiche eines Lehrplans nicht abdecken kann, weil ihm das entsprechende Wissen und Können fehlt, muss – auch und vor allem *neben* dem Fachseminar - Nach-Arbeit geleistet werden.

Die Notwendigkeit eigenverantwortlicher Erweiterung von Sachkompetenz muss aber ohnehin als ein Merkmal berufsbegleitender Fortbildung begriffen werden, weil auch "die Sache" sich fortentwickelt: Inhalte sind zeitabhängig und verändern sich;

---

172 Die in der zweiten Phase der Sportlehrerausbildung damit verbundenen Schwierigkeiten werden kurz und prägnant beschrieben von DOBER (1984).

die Fachdidaktik profitiert fortwährend von wissenschaftlicher Forschung und ist heute eine andere als vor dreißig Jahren; die Methodik eines auf Sportarten fixierten Sportunterrichts ist deshalb zu einer Methdodik des Unterrichts im Lernbereich 'Bewegung, Spiel und Sport' geworden und verändert sich immer wieder in Folge neuer Erklenntnisse aus der Lernpsychologie und der Bewegungsforschung, aber auch in Folge neuer fachdidaktischer Vorgaben. Wenn es z.B. um das Schulschwimmen geht, wird man der "Sache" heute nicht mehr gerecht, wenn man zwar WIESNER (1950) gelesen hat, aber MIELKE (1963) und COUNSILMAN (1971) und deren Arbeiten nicht kennt; und während man in den 1950er Jahren in der Schule noch Faustball spielte und Fertigkeitsdrill pflegte, wird heute das Volleyballspiel bevorzugt und durch Schulung koordinativer Fähigkeiten vorbereitet.

Wer als Auszubildender also feststellt, seine Sachkompetenz erweitern zu müssen, tut dies neben dem Fachseminar. Deswegen kann es nicht nur einen Ausbilder, sondern wird auch den Leser an dieser Stelle überraschen, dass ein Lehramtsanwärter nach erfolgreicher Fortbildung einen **Eintrag im Lerntagebuch** vielleicht wie folgt formuliert:

> *Ich habe mich im (für mich neuen) Lehr-/Lernfeld 'Akrobatik' (i.e. in der Gruppe ohne Zuhilfenahme von Geräten Bewegungskunststücke kreieren, erarbeiten und ausgestalten, vor allem aber: Schönes im kollektiven Gleichgewicht halten) sachkundig gemacht, kann Verletzungsrisiken einschätzen und diese mit Sicherheitsregeln belegen.*

Auch in Verbindung mit dem Bemühen um Ausweitung von Sachkompetenz erweist es sich immer wieder als schwierig zu bedenken, dass nicht die simple Addition, sondern das integrative Zusammenspiel (BRÄUTIGAM & BLOTZHEIM & SWOBODA 2005) unterschiedlichster Teilkompetenzen die Effizienz jedweden Kompetenzerwerbs sicherstellt. Im Sinne einer Methodik der Fachseminararbeit lassen sich diese Teilkompetenzen wie *Bausteine* zusammenfügen. Zum Erwerb bzw. zur Vermittlung von Sachkompetenz empfehle ich davon drei: *Fachdidaktische Kompetenz* (Kap. 5.1.1), *Methodenkompetenz* (Kap. 5.1.2) und *Planungskompetenz* (Kap. 5.1.3).

5.1.1 Fachdidaktische Kompetenz

Im Zusammenhang mit den Voraussetzungen, die examinierte Sportstudenten zum Eintritt in das Referendariat zu erfüllen haben, wurde bereits begründet, warum erwartet wird, dass sie eine fachdidaktische Kompetenz als Teil von *Startkompetenz* in die Zweite Phase ihrer Ausbildung einbringen müssen (s.Kap.3.1.1). Es geht im Wesentlichen um die Fähigkeit, didaktische Analysen zu erstellen (s.dazu Anm. Nr.138, S.133). Dieses Können ermöglicht es angehenden Sportlehrern, grundsätzliche Fragen der Fachdidaktik kritisch anzugehen, um Wichtiges von weniger Wichtigem, Sinnvolles von Unsinnigem oder Wahrscheinliches von Unwahrscheinlichem zu unterscheiden. Das zielt ab auf die Fähigkeit, sowohl inhaltliche als auch methodologische Fragen sachdienlich zu beantworten. Allein dies *schülerbezogen* tun zu

lernen ist Aufgabe für die Ausbildungsschulen und das Fachseminar. Dabei ist reflektierte Erfahrung ein Lehrmeister, den belehrende Mentoren oder Seminarleiter nicht ersetzen können.

Haben sich Auszubildende das Handwerk der didaktischen Analyse erarbeitet, sollte dies nach meinem Vorschlag, er sei hier und auch im Folgenden wiederholt, regelmäßig zu einem **Eintrag in das Lerntagebuch** führen. Er könnte, hier bezogen auf das Lehren/Erarbeiten sportlicher Regelspiele, z.B. lauten:

> *Ich habe an den Beispielen 'Volleyball-' und 'Hockey-spielen' gelernt, die Komplexität sportlicher Regelspiele auf ein In-der-Schule-Mögliches zu reduzieren. Auch ist es mir gelungen, sie unter vorgegebenen Schwerpunktthemen ("Angreifen", "Ball im Spiel halten", "Mann-Mann-Verteidigung") über mehrere Stunden hinweg in einen Schülern verständlichen Sinnzusammenhang zu stellen.*

Das Lehrgangsthema "Volleyball-Spielen" (s.o.) hilft als Beispiel aus dem Alltag des Unterrichtens im Fach Sport natürlich auch, *Methodenkompetenz* als genuinen Teilbereich von Sachkompetenz, vielleicht aber auch nur als eine der fachdidaktischen Kompetenz eingegliederte Komponente anzusehen. Sie ließe sich ebenso wie die später und dieses Kapitel abschließend zu erläuternde *Planungskompetenz* auch im Kompetenzbereich *Lehrgeschick* ansiedeln. Das vorgeschlagene Ordnungsmuster für all die Teilkomponenten, die sportunterrichtliche Handlungskompetenz generieren, kann man also auch anders zusammenfügen. Der hier entwickelte Vorschlag jedenfalls erlaubt, die Voraussetzungen für die Entwicklung und Verbesserung von Handlungskompetenz für das Unterrichten im Fach Sport vorläufig wie folgt zu formulieren:

> Die unterrichtliche Handlungskompetenz eines Sportlehrers ist (u.a.) abhängig von dem Vermögen, Unterrichtsthemen sachkundig[173], d.h. mit fachdidaktisch geschultem Blick auszuwählen und zu begründen, methodisch aufzubereiten und probeweise handlungsstrukturierend vorauszudenken, also zu planen.

Damit ist auf die Notwendigkeit verwiesen, Sachkompetenz durch die Fähigkeit zu erweitern, ein Unterrichtsthema methodisch aufbereiten zu können:

---

[173] Das von mir gezeichnete Strukturgefüge von *Sachkompetenz* ist natürlich auf andere Unterrichtsfächer übertragbar. Ich folge deshalb nicht dem Vorschlag einiger Autoren (z.B. BRÄUTIGAM 2005), den damit ausgegliederten Kompetenzbereich *Fachkompetenz* zu nennen. Fachspezifisch wird er nur durch bereits sortierte Inhalte und die daran gebundene *fachdidaktische Kompetenz*. In letztgenanntem Begriff würde sich *Fachkompetenz* doppeln.

5.1.2 Methodenkompetenz

Methodenkompetenz setzt für jeden angehenden Sportlehrer voraus, dass er Experte in der Sache 'Bewegung, Spiel und Sport' ist. Erst diese grundlegende Qualifikation ermöglicht es ihm, sich verwertbare Kenntnisse über die unterschiedlichen Möglichkeiten zu erarbeiten, ein Sachthema seiner inneren Logik entsprechend zu erschließen und methodisch aufzubereiten. In der Ausbildung geht es also um die Schulung methodologischen Nachdenkens. Das beginnt mit der stets wachsamen und kritischen Akzeptanz grundsätzlicher Lehrsätze aus der Methodik des Sportunterrichts: "*vom Leichten zum Schweren*", "*vom Einfachen zum Komplexen*" und "*vom Bekannten zum Unbekannten/Neuen*". Es setzt sich fort mit dem Erwerb des Wissens um unterschiedliche Lehrstrategien (*induktiv, deduktiv*) und Lehrformen (*methodische Übungsreihe, Spielreihe, Bewegungsaufgabe, Bewegungsanweisung, Vormachen/Nachmachen-lassen* u.a.m.). Und es reicht hin bis zu den Möglichkeiten der Strukturierung dessen, was als "*Lernen durch Lehren*" (s. z.B. KETTWIG 1986), das "*Stationslernen*" oder auch als "*freies Arbeiten*" firmiert und Sportlehrer – leider – häufig zum Rückzug aus aktiver Unterrichtsarbeit verleitet[174]. Kurzum, man wird zunächst *den* FETZ (1961, 7. neu überarbeitete Aufl.1977) und *den* STIEHLER (1973, 3.Aufl. 1976) studieren müssen, die wohl immer noch als Klassiker einer Methodik des Sportunterrichts (bzw. der Leibesübungen und des Unterrichtens im Lernfeld 'Bewegung, Spiel und Sport') bezeichnet werden dürfen.

Aber das bloße Wissen um die vielfältigen Möglichkeiten methodischer Aufbereitung von Sachthemen bedarf auch der situativen Umsetzung in kluges methodisches Handeln im Unterricht. Das setzt eine zunächst sehr grundsätzliche, aber erfolgreiche Suche nach Zweckmäßigem, nach der Sache und den Schülern Angemessenem und auch nach in sich Folgerichtigem voraus (SCHERLER & SCHIERZ 1993). Da gilt es im Sinne der *reflection on action* (SCHÖN 1987) auch Auswahlentscheidungen treffen zu lernen darüber, welche Methoden sich für die Erarbeitung eines bestimmten Sachthemas für eine definierte Lerngruppe besonders eignen oder aber auch verbieten.

Aus Gründen der Ausbildungsökonomie und wünschenswerter Transparenz lässt sich das Wissen um Grundformen methodischen Handelns – wenn es denn noch nicht verfügbar ist - auf dem Fundament der *Startkompetenz* in gebotener Kürze belehrend vermitteln. Konkrete Entscheidungen für die Auswahl einzelner Methoden müssen aber von Fall zu Fall und immer wieder neu vor Ort mit dem anstehenden Sachthema, der aktuell unterrichteten Lerngruppe und den vorgegebenen Unterrichtsbedingungen in Einklang gebracht werden. Diese Aufgabe der Passung wird mit zunehmendem Erfahrungswissen und dem ausreifenden Geschick lösbar, spezifische Wissensbestände zur Bewältigung praktischer Lehrarbeit zu nutzen. Dabei bleibt es bei der Grundregel, dass unterrichtliches Können letztendlich nur durch probeweises Handeln, also durch praktische Unterrichtsversuche entsteht,

174 "*Methodenprobleme des Sportunterrichts*" werden diskutiert bei JOST (1979).

die kritischer Reflexion unterzogen werden müssen. In praktischer Auslegung für die Zusammenarbeit von Auszubildenden mit Ausbildern heißt dies, dass bisweilen ein und dasselbe Unterrichtsthema in vergleichbaren oder auch sehr unterschiedlichen Lerngruppen[175] angeboten, aber methodisch variabel aufbereitet werden sollte. Nur auf diese Weise werden Lehramtskandidaten letztendlich lernen, was wirklich *funktioniert.* Das bedeutet:

> **Methodenkompetenz** befähigt Sportlehrer, im Wissen um die breite Palette methodischer Optionen Sachthemen für den Sportunterricht im besonderen Zuschnitt auf bestimmte Lerngruppen und in Einpassung an vorgefundene Unterrichtsbedingungen methodisch so variabel aufzubereiten, dass daraus für Schüler in deren Bemühen um gezielte Lernerfolge bestmögliche Hilfe und Förderung entstehen.

Der Erwerb bzw. die Vermittlung von Methodenkompetenz muss allerdings einhergehen mit einem wachen Zweifel an der Selbstverständlichkeit methodologischer Rationalität und der Allmacht methodischen Geschicks im Sportunterricht.

So bestätigt sich in der regelmäßigen Wiederholung scheinbarer Ausnahmefälle die Erkenntnis, dass Lehren das Lernen mitunter eher zu behindern als zu fördern vermag (HOLZKAMP 1991). Bezogen auf fertigkeitsorientierten Sportunterricht haben FRITSCH & MARAUN (1992) das an Beispielen aus dem fachliterarischen Methodenrepertoire eindrucksvoll beschrieben und Kritik an falsch begründeten Wirksamkeitserwartungen an methodische Übungsreihen wiederholt. Die hatten zuvor schon DIECKERT [u.a.](1976) und FUNKE (1987) geäußert. Sie formulieren und begründen aus lernpsychologischer Sicht Anregungen für erfahrungsorientiertes Lernen und warnen generell vor allzu detaillierten Vorgaben für die methodische Reihung von Lehr- und Lernschritten im Sportunterricht. Aus beruflicher Erfahrung teile ich diese Ansicht, gehe allerdings nicht so weit wie VOLKAMER, der aus anderem Begründungszusammenhang heraus zeit seines Berufslebens vor der zerstörerischen Kraft gewarnt hat, die eine Vermethodisierung (1979), Verschulung oder Verpädagogisierung (2003) des Sports auf den Sportunterricht ausübt.

Zusammenfassend lässt sich also im Rückgriff auf die obige Definition des Begriffs *Methodenkompetenz* sagen, dass sie sich *in praxi* nur mit kritischem Blick darauf bewähren kann, ob eine Lehrhilfe beim Lernenden auch wirklich als Lernhilfe ankommt oder angenommen wird.

Methodenkompetenz kennzeichnet sich aber auch durch die Disposition eines Sportlehrers, der das Anbieten von Lernhilfen an die Option eines ausgewogenen Minimums an Manipulation bindet. Trotz der grundlegenden Sinnfälligkeit methodi-

---

175 Die Variablen sind hier: Lerngruppengröße und –charakteristik, Schul- bzw. Klassenstufe, aber auch Positionierung der Sportstunden am Schultages- bzw. Schulwochenanfang oder –ende.

scher Aufbereitung von Arbeitsthemen im Sportunterricht müssen Lernwege von den Schülern selbst gegangen werden. Nur dadurch entsteht für sie die Chance, dass Lernerfahrungen wirksam werden, die sie subjektiv als "echt" und selbstgemacht wahrnehmen können. Methodenkompetentes Handeln verbietet es folglich dem Lehrer, seine eigenen Lernerfahrungen in einem starren Gefüge von methodischen Spiel- und Übungsreihen zu verstecken und zu erwarten, dass seine Schüler eben diese Erfahrungen und nichts anderes als die des Sportlehrers übernehmen. Diese Erwartungshaltung begleitete den einseitig fertigkeitsorientierten Sportunterricht, ohne dass dies seinen Agenten wirklich bewusst geworden wäre.

Das Fachseminar ist angehalten, Lehramtskandidaten diese ebenso diffizilen wie diffusen Wirkkräfte einer Methodenkompetenz zum Wohle größtmöglicher Lernerträge, aber auch zum Schutz wie zur Förderung der Ich-Stärke von Schülern austarieren lernen zu lassen. Dazu bedarf es der reflektierten Unterrichtserfahrung.

Der auf den (fortgesetzten) Erwerb von *Methodenkompetenz* bezogene Erfolg könnte als **Eintrag in das Lerntagebuch** exemplarisch wie folgt zum Ausdruck kommen:

> *Am Beispiel einer Unterrichtsreihe zum Thema "Auf Rollen gleiten" habe ich die grundlegenden Techniken des Beschleunigens, Kurven-Fahrens, Bremsens und Stoppens auf Inline-Skates in methodisch abgestuften Schwierigkeitsgraden und Aufgabenstellungen, aber noch nicht in hinreichend abwechslungsreicher Vielfalt in eine Übungsreihe zu bringen verstanden, die den (meisten) unterrichteten Schülern (Kl.10) die erhofften Lernerfolge einbrachte und letztlich auch ihre Freude am Sich-geschickt-auf-Rädern-bewegen geweckt hat.*
> *Ich glaube, das so gewonnene Können kann ich auf die methodische Aufbereitung anderer Spielreihen und Übungsfolgen übertragen*.

Der Katalog von Fähigkeiten, die den Bereich von Sachkompetenz *in summa* ausmachen, bedarf aber noch einer abschließenden Erweiterung:

5.1.3 Planungskompetenz

Zunächst sei erinnert an die Erkenntnis, dass sich die Abfolge von Handlungsschritten, die durch Sach- und Methodenkompetenz scheinbare Rationalität für den wünschenswerten Verlauf vorausgedachten Unterrichts gewinnen, nur bedingt in stringente Unterrichtsplanung umsetzen lässt (s.Kap. 4.2.1)[176]. Vor allem die Ungewissheit, mit welchen Stimmungen, Spannungen, Erwartungen und Vorbelastungen, aber auch mit welcher besonderen Lern- und Anstrengungsbereitschaft "die" Schüler sich in das theoretische Planungskonstrukt von Unterricht einzufügen be-

176 *Planungskompetenz* wird hier nur scheinbar eingegrenzt auf die Fähigkeit, eine einzelne Sportstunde in sich folgerichtig vorzustrukturieren. Diese Fähigkeit setzt natürlich voraus, dass man so eine Stunde in das Ganze einer Unterrichtseinheit und diese mit ausgewogener Bedeutungszumessung in den Rahmen einer Semester- bzw. Jahresplanung einzufügen versteht bzw. einzufügen verstehen lernt.

reit sind, gewährleistet für keine noch so gründlich erarbeitete Unterrichtsplanung mehr als ein spekulatives Maß von Erfolgswahrscheinlichkeit.
Der eigentlich unplanbare Unterricht wird in seinem Ablauf trotzdem möglichst folgerichtig geplant, weil dies den Versuch stützt, Unterrichtsverläufe zu strukturieren und rational zu steuern. Die Planung nimmt den Lehrer, aber vor allem den Novizen beim Unterrichten in ordnender Weise an die Zügel: die vorgedachte Abfolge von Handlungsschritten kann helfen, nicht vom (auch mit Schülern zusammen) geplanten Weg abzukommen, wenn sich Anlässe, sich zu verfahren und den "roten Faden" zu verlieren, mit großer Regelmäßigkeit ebenso überraschend wie verwirrend einstellen.

> Mit **Planungskompetenz** kommt also die Fähigkeit zum Ausdruck, Lehrabsichten sach- und methodenkompetent im besonderen Zuschnitt auf eine definierte Lerngruppe gedanklich probeweise handelnd so zu strukturieren, dass daraus im Rahmen vorgegebener Unterrichtsbedingungen ein in sich folgerichtiger Unterrichtsverlauf entstehen und größtmöglicher Lerngewinn für die unterrichteten Schüler erwachsen kann.

Inhaltlich hat Unterrichtsplanung Antworten auf die Fragen zu finden, **was**, **mit wem** bzw. **für wen**, **mit welcher Zielsetzung**, **warum** und **wie** unterrichtet werden soll[177]. Auch das **Wo** und **Wann** bedürfen reiflicher Überlegungen. Sie werden hier allerdings nicht angestellt, weil die Variationsbreite von lokal Besonderem und individuell Einmaligem einfach zu groß ist.

Die Frage nach dem **Was?** hat ihre Antwort in der Formulierung eines Lehrgangs- bzw. Stundenthemas zu finden, das eine (kurze) Sachanalyse einschließt.
Zudem muss in der Unterrichtsplanung auch der Frage nachgegangen werden, **mit welchem Ziel?** man denn ans Werk zu gehen gedenkt. Hier gilt es möglichst klar zu formulieren, welcher konkrete Lerngewinn für die Schüler angestrebt wird. Dabei ist mit dem Hinweis auf den Unterschied zwischen *Lernzielen* und *Lernaktivitäten* bereits verwiesen worden auf die Möglichkeit, das Qualitätsmerkmal entweder *zielgerichtet* produkt- oder prozessorientiert begreifen zu können.
Wenn nach dem **Mit-wem?** bzw. **Für-wen?** gefragt wird, ist eine Lerngruppenanalyse vorzunehmen. Sie soll dem Lehrer (und seinen Beobachtern) erklären, dass die unterrichtete Lerngruppe dem ausgewählten Unterrichtsthema nach Einschätzung vor-läufiger Unterrichtserfahrungen gewachsen zu sein verspricht. Eventuell muss dabei auf die Besonderheit einzelner Schüler hingewiesen werden, die bereits in der Planung entsprechende Differenzierungsmaßnahmen erforderlich machen.
Mit der Antwort auf die Frage nach dem **Warum?** wird mit Hilfe einer didaktischen Analyse die Sinnfälligkeit des gewählten Arbeitsthemas erläutert. Unter Umständen ist auch zu klären, ob das gewählte Thema im Einklang steht (oder auch nicht) mit

---

177 Einen ähnlichen Fragenkatalog stellt auch EHNI (2000, S.102) auf.

Lehrplanvorgaben und wie sich Zusammenhänge im Unterrichtsvor- und –nachlauf darstellen. Das schließt die Zielsetzung für Lernaktivitäten und Leistungserwartungen an die Schüler ebenso ein wie die aus der Erfahrung im Umgang mit der Lerngruppe gewonnene Spekulation, an welchen Schnittstellen des geplanten Unterrichtsverlaufs Schwierigkeiten zu erwarten sind.
Das **Wie?** erläutert und begründet die Entscheidung für ein bestimmtes methodisches Vorgehen, für einen auf das Thema, die Lerngruppe und die Unterrichtsbedingungen abgestimmten Ordnungsrahmen und für spezielle organisatorische Maßnahmen. All dies sollte sich einfügen in ein grobes Zeitraster, das eine erhoffte Verlaufsstruktur des geplanten Unterrichts vorzeichnet. Es darf den Lehrer bei der Umsetzung seines Plans in praktisches Unterrichten aber formal nicht unausweichlich binden.

Einmal mehr wird deutlich, wenn hier von einer Ergründung von Planungskompetenz die Rede ist, dass die Trennung einzelner Kompetenzbereiche rein analytischer Natur ist: Natürlich setzt Planungskompetenz von Sportlehrern zumindest das Wissen um organisatorische Möglichkeiten, um die Notwendigkeit eines Ordnungsrahmens und sowohl um die erwünschte Methodenvielfalt als auch um die Bedeutung eines effizienten Lehrgeschicks voraus. Aber die damit angedeuteten Kompetenzen (*Organisations*- und *Lehrgeschick*) können sich eben erst durch praktisches Unterrichten, noch nicht durch dessen Planung, wirklich bewähren. Sie bleiben deshalb, dem vorgezeichneten Kompetenzprofil (s. Abb.4, S.162) entsprechend, ausgegliedert.

Die berufspraktische Vermittlung von Planungskompetenz bzw. ihr Erwerb kann im Fachseminar beginnen bei der formalen Schulung der Abfassung schriftlicher Unterrichtsvorbereitungen. Dafür lassen sich Beispiele vorlegen und diskutieren. Sie gewinnen in der Sportlehrerausbildung an Lehr- und Lerneffizienz, wenn sie bei Gesamthospitationen[178] zur Folie für real gestalteten Sportunterricht werden.

Die vorgeplante Struktur von Sportunterricht sollte sich kluger Weise allerdings wegen seiner Komplexität und Kontingenz in Ausrichtung auf die Besonderheit einer Lerngruppe nicht nur auf Inhalte und die Abfolge methodisch begründeter Handlungsschritte orientieren. Sie muss auch Schnittstellen markieren, an denen im Sinne der *reflection in action* nachgedacht werden kann, ob die Antworten auf die in der Planung beantworteten Passungsfragen *realiter* noch stimmen. So müssen angehende Sportlehrer z.B. unbedingt lernen, sich selbst zu Beginn einer jeden Unterrichtsstunde wichtige Überprüfungsfragen zu stellen:

---

178 Unter *Gesamthospitation* versteht man in Hamburg eine Unterrichtsstunde, die von einem Mitglied oder dem Leiter eines Haupt- oder Fachseminars schriftlich vorbereitet, dann unter Beobachtung durch alle Seminarteilnehmer gestaltet und "vorgeführt" und im Anschluss daran im Seminar von allen Beteiligten ausgewertet wird.

„Habe ich die materiellen Voraussetzungen für meinen Unterricht richtig eingeschätzt? Haben sich diese Voraussetzungen überraschender Weise geändert? Entspricht die Lerngruppengröße meinen Planungsvorgaben? Müssen vielleicht die Zahl von vorgeplanten Arbeitsgruppen und/oder Übungsstationen oder auch die Zusammensetzung von Arbeitsgruppen geändert werden, weil bestimmte Schüler oder Schülerinnen fehlen?“ u.v.a.m.

Derlei bewusst vorbestimmte Rastplätze zum Nachdenken im Unterricht (s. dazu Kap.5.5) – die obigen Beispiele beziehen sich absichtlich nur auf den Unterrichtseinstieg, der, wenn er misslingt, ohnehin jedweden Erfolg unwahrscheinlich werden lässt - sind unverzichtbare Bausteine von Unterrichtsplanung. Sie sind so selbstverständlich, dass sie in schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen eigentlich keiner besonderen Erwähnung bedürfen. Wurden sie, zumindest gedanklich, nicht eingeplant, entwickelt sich (Sport-)Unterricht i.d.R. zu einem zeitgenauen Fahrplan für “Güter“-Züge, die an den Schülern vorbeifahren. Diese Metapher lebt häufig auf, wenn man die ersten Unterrichtsversuche von Lehramtskandidaten beobachtet. Sie sind bei ihrer Arbeit in der Sporthalle bisweilen so Plan-gesteuert und sachorientiert, dass Schüler in ihrem Unterricht manchmal keine Rolle zu spielen scheinen.

Man muss diesen Lehramtskandidaten deshalb Mut machen, sich beim Unterrichten Zeit zu lassen für die Überprüfung der Griffigkeit eigener Unterrichtsplanungen. Diese Zeit nicht nur einzuplanen, sondern auch wirklich zu nutzen, setzt ein Maß von Gelassenheit voraus, das zwar Leistungsansprüche an die Schüler befördert, aber den Leistungsdruck auf den Sportlehrer nicht aushält.
Zur Vermeidung eines solchen Leistungsdrucks und zur Beförderung solcher Gelassenheit, aber eben auch, weil das eigentlich Unplanbare geplant werden muss, sollte ein Referendar seine Unterrichtsplanung deshalb auch nicht zu weit in Details hinein projizieren (müssen). Ich hege großen Zweifel an der Sinnfälligkeit von quantitativen Anforderungen an schriftliche Unterrichtsvorbereitungen: Da Sachkompetenz eine *conditio sine qua non* ist und Sachanalysen, wenn sie denn verlangt werden, zumeist ohnehin nur aus Lehrbüchern abgeschrieben werden, halte ich sie in schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen sowohl für Hospitationsstunden als auch für Lehrproben weitgehend, zumindest in epischer Breite, für verzichtbar. Vorbereitungen, die den Umfang von drei Din-A-4-Seiten überschreiten, sind unter den Alltagsbedingungen einer Hospitationsstunde vom Seminarleiter aus Zeitgründen gar nicht zu verarbeiten. Sie entsprechen auch nicht den Möglichkeiten des Alltags von Lehrern im Schuldienst, der Vorbereitungen, wenn sie denn überhaupt schriftlich fixiert werden (können), auf den Umfang kleiner Spickzettel reduziert. Aber auch im Umgang mit solchen Spickzetteln beweist sich berufliches Können, auf das das Referendariat Lehramtskandidaten vorzubereiten hat. Es ist deshalb anzuraten, Referendaren zur Vorbereitung von Hospitationsstunden nicht immer ausführliche schriftliche Unterrichtsvorbereitungen abzuverlangen. Haben sie sich erste Unterrichts- und vor allem Hospitationsstunden-Erfolge erarbeitet, sollten sie ermutigt werden, ihre Ausbilder auch einmal lediglich mit ein paar Stichworten auf einen Besuch in ihrem Unterricht einzustimmen.

Für besonders fragwürdig darf man die Forderung von Ausbildern halten, 45-Minuten-Stunden im wahrsten Sinne des Wortes minutiös, d.h. in kleinsten, uhrzeitlich im Vorhinein festgelegten Schritten zu planen. Ein solches Verfahren orientiert sich ausschließlich an Sachstrukturen und methodologischen Vorüberlegungen. Authentisches Schülerverhalten ist in damit implizierten Feinheiten nicht eingeschlossen. Wird es von Ausbildern für unbedingt planbar gehalten, geht es im dann notwendiger Weise autoritären Unterricht folgerichtig vor allem um Manipulation und Dressur.

Um dieser Gefahr auszuweichen, entwickelt und begründet WURZEL (1994) einen Vorschlag, den Verlauf von Sportstunden etwas offener zu halten, als dies in lernzielorientierten Unterrichtsentwürfen allgemein üblich ist[179]. Sie regt eine Planungsstrategie an, die nach der Festlegung auf ein Stundenthema nur bis zur Herstellung eines Organisationsrahmens und eines themenorientierten Eingangsimpulses zur Stundeneröffnung festen Spuren folgt. Danach macht sie das Arbeitsverhalten und die (manchmal eben auch ausbleibenden) Lernerfolge der unterrichteten Schüler zur Grundlage situativer Entscheidungen, wie der Unterricht sinnvoller Weise fortgesetzt werden sollte. Diese Entscheidungen greifen auf Handlungsalternativen zurück, mit denen der Sportlehrer an vorausgeplanten Schaltstellen im Unterricht darauf reagieren kann, ob und wie seine Schüler die ihnen gestellten Lernaufgaben zu lösen vermochten.
Die damit angeregte Mehrgleisigkeit von Unterrichtsplanung setzt Unterrichtserfahrung und berufliche Souveränität voraus, die man bei Lehramtskandidaten gewiss nicht immer erwarten darf. Aber genau so, wie sie angehalten sind, Zeitinseln in ihren Unterricht einzuplanen, auf denen sie kurz über die Griffigkeit ihres Unterrichts nachdenken können (s.o.), sollten sie auch angeregt werden, sich auf eventuelle Schwierigkeiten einzustellen. Sie sollten nämlich lernen, die ihnen abverlangten didaktischen Analysen dafür zu nutzen, bereits in ihrer Unterrichtsplanung Schaltstellen zu markieren, an denen sie Alternativen für die Fortsetzung ihres Unterrichts aus ihrer Planung abrufen können. Das bedarf intensiver Übung.

Wer sich mit Gewinn für den Fortgang seiner Ausbildung auf solches Üben einlässt, darf dies mit einem entsprechenden **Eintrag im Lerntagebuch** dann auch als professionellen Lerngewinn verzeichnen. Auf diese Weise kann er damit verbundene Lernerwartungen als 'erledigt' abhaken. Das ließe sich beispielsweise wie folgt lesen:

> *Ich habe in diesem Semester in meinem Sportunterricht mit Kl.6 und Kl.10 inzwischen gelernt, wie sich die uns im Halbjahr zur Verfügung stehenden Sportstunden unter Berück-*

[179] Die Forderung nach einer generell offenen Planung stellt auch CRUM (1982). Weder diese Forderung noch WURZELs Vorschlag (s.o.) darf man als Plädoyer gegen professionell vorstrukturiertes Handeln deuten. Auch bei offener Planung wird das Unterrichten nicht zu einem Geschehen, das sich "irgendwie" ergibt; es bleibt eine besondere Form professionellen Handelns im Sinne der diese Arbeit tragenden Definition des Handlungsbegriffs (s. Kap. 4.1).

sichtigung der Vorgaben durch die Rahmenrichtlinien auf verschiedene Unterrichtseinheiten aufteilen lassen. An der dafür notwendigen Flexibilität werde ich noch weiterarbeiten müssen. Ich habe aber auch gelernt, eine einzelne Sportstunde so vorauszuplanen, dass ich während des Unterrichtens meine Zielorientierung nicht mehr (so leicht) verliere und dass für "meine" Schüler eine in sich folgerichtige und ihnen einsichtige Stunden-Verlaufsstruktur entsteht. Das geht inzwischen auch einher mit ihrer Bereitschaft, sich zum Stundenabschluss mit mir zusammen einer kritischen Überprüfung dessen zu stellen, was wir gemeinsam geschafft haben und was es unbedingt noch weiter zu verfolgen gilt.

Antworten auf die Planungsfragen nach dem **Wie?** und dem **Mit-wem?** bzw. **Für-wen?** können professionelle Qualität gewinnen nur für denjenigen, der Unterrichten – das mag man als Binsenweisheit ansehen – als einen interaktiven Prozess begreift, der über Sachkompetenz hinaus weitere Kompetenzbereiche aufruft. Das ist zum einen Lehrgeschick, zum anderen Sozialkompetenz. Darüber sei als Nächstes nachgedacht.

5.2. Sozialkompetenz

Um den Auftrag, Sozialkompetenz zu vermitteln und seminardidaktisch "in den Griff" zu bekommen, soll im Folgenden zunächst das umgangssprachliche Verständnis von *Sozialkompetenz* geklärt werden. Dies geschieht in der Sorge, dass nach meinem Eindruck auch in der Lehrerausbildung häufig dieses sehr komplexe Arbeitsfeld klein geredet (oder sogar ignoriert) wird.

Der Versuch einer auf das (Fach-)Lehrerhandeln bezogenen Definition stellt sich diesem Phänomen entgegen. Er soll helfen, diejenigen Komponenten aufzuspüren, die Sozialkompetenz ausmachen: *kommunikative Kompetenz, Teamfähigkeit* und *pädagogisches Geschick*. An diese Ausgliederung binde ich den Versuch, angemessene Lehr- und Lernaufgaben für die Fachseminararbeit zu operationalisieren.

Die Konjunktur des Kompetenz-Begriffs kommt nirgendwo verwirrender und inkonsistenter zum Ausdruck als in einem seiner erziehungswissenschaftlichen Spezifika, nämlich der *Sozialkompetenz*. Der Zugriff auf schier endlose Ausdrucke von Suchmaschinen im Internet oder auf die Kataloge der wissenschaftlichen Fachbibliotheken (vor allem Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft, (pädagogische) Psychologie, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften und die in ihnen aufgefächerten Theorien) gäben Anlass und Möglichkeit zu einem langatmigen Diskurs. Aber mehrere Gründe sprechen dafür, einen solchen Diskurs an dieser Stelle nur kurz zu dokumentieren.
Zum einen handelt es sich bei der *Sozialkompetenz* um einen Fähigkeits- und Qualifikationsbereich, der sich nicht in besonderer Weise auf *Sport*lehrer zuschneiden lässt. Kein Lehrer, gleich welchen Faches, wird das Aufgabenbündel professionellen Bildens, Erziehens und Unterrichtens ohne soziale Kompetenzen aufschnüren können. Sie – so ein Definitionsansatz im Sinne eines kleinsten gemeinsamen

Nenners – sollen die Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen zwischenmenschlicher Interaktion im spezifischen Kontext von Schule und Unterricht ermöglichen bzw. zumindest erleichtern helfen (SILBEREISEN 1995). Das setzt entsprechende Urteilsfähigkeit voraus, die es in der Lehrerausbildung, gewiss nicht nur im Sport-Fachseminar, zu schulen und einzuüben gilt.
So wird Sozialkompetenz zur elementaren Grundlage für jedwedes pädagogische Wirken. Und darin liegt anscheinend so viel Selbstverständlichkeit, dass manch einem Seminarleiter "das Reden darüber" in der Lehrerausbildung überflüssig erscheinen mag. Setzt er Sozialkompetenz allerdings unreflektiert bei Lehramtskandidaten als selbstverständlich voraus, hilft dies nur zu verschleiern, mit welch diffusen Erwartungen der hier angesprochene Kompetenzbereich üblicher Weise in Verbindung gebracht wird. Das "Nicht-mehr-darüber-Reden" in der Ausbildung – abnehmende Zeitressourcen lassen sich ja leicht als zusätzliche Begründung dafür anführen – stützt jedoch nicht selten die Annahme, dass man eher durch Begabung den Weg hin zur Kunst des Lehrens und Erziehens als dass man durch Ausbildung die Tür zum Handwerk eines Fachlehrers findet. Scheinbar genügt es dann, als Ausbilder zu registrieren, dass ein Referendar mit "seinen" Schülern "gut zurecht kommt" und sich durch pädagogisches Geschick auszeichnet.

Das allerdings hilft nicht, die angedeutete Inkonsistenz des Begriffs *Sozialkompetenz* zu beheben und ihn für intentionale Ausbildungsabsichten greifbar zu machen, will sagen: zu wissen, was zu tun ist, wenn es an für den Lehrberuf notwendigen sozialen Kompetenzen mangelt.
Ebenso wenig hilfreich ist der Blick auf andere Gebrauchsfelder: Umgangssprachlich schreibt man, mehr oder weniger gefühlsmäßig und ohne immer über den Terminus zu verfügen, demjenigen Sozialkompetenz zu, der "gut" mit Menschen umzugehen vermag und sich vor allem durch die Disposition auszeichnet, Mitmenschen gegenüber gefällig, hilfsbereit, einfühlsam und nachsichtig zu sein. Bei genauerem Hinsehen erweist sich auch dies als kaum mehr als eine aufgeblasene Leerformel im Sinne eines moralisierenden "Seid-nett-zueinander !".
Wenn Industrie- oder Wirtschaftsmanagern Sozialkompetenz abverlangt wird, dann erwartet die Öffentlichkeit von ihnen an erster Stelle die durch Sachkompetenz gestützte Souveränität des Auftretens auf seinem Berufsparkett, und das auch noch in passender Kleidung; darüber hinaus muss er natürlich die Belegschaft seines Wirtschaftsbetriebes oder Konzerns führen, d.h. zu möglichst intensiven und vor allem gewinnbringenden kollektiven Arbeitsleistungen motivieren können.
In dieser Erwartung – die häufigen Entlassungen hochbezahlter Manager im Wirtschaftsleben lassen vermuten, dass niemand mit Sicherheit zu sagen vermag, *wie* sie denn zuverlässig und dauerhaft zu erfüllen ist – spiegelt sich die sprachliche Verwandtschaft des Kompetenz-Begriffs nicht nur mit dem Lateinischen *competentia* (= das Zusammentreffen, Stimmen), sondern auch mit dem des Kompetierens (lat.: *competere* = etwas gemeinsam erstreben, sich zugleich bewerben). Das verifiziert sich auch in Stellenausschreibungen, mit denen üblicher Weise Arbeitnehmer gesucht werden, die möglichst besser zu sein haben als ihre Mitbewerber. Dabei

bezieht sich das sozialkompetente “Besser-Sein“ i.d.R. auf die Bereitschaft zu betrieblicher Loyalität, auf Teamfähigkeit, berufliches Engagement und auf gewerkschaftsideologie-freie Einsatzfreude.

Ein letzter Stolperstein verdient Beachtung, den es eigentlich im Bemühen um Vermittlung bzw. Sicherstellung aller aufgelisteten Kompetenzbereiche zu überwinden gilt: Im WAHRIG Fremdwörterlexikon wird *Kompetenz* erklärt an erster Stelle mit *Zuständigkeit* und *Befugnis* und erst an zweiter Stelle mit *Sachverstand* und *(Urteils-)Fähigkeit* (WAHRIG-BURFEIND 1999, S.484f.). Das heißt doch, dass derjenige, dem durch amtliche Abschlussprüfung attestiert wird, sich u.a. durch Sozialkompetenz auszuzeichnen, in dem entsprechenden Arbeitsbereich auch die bedingungslose Zuständigkeit erwirbt. Diese Funktion gewinnt ihre Berechtigung erfahrungsgemäß allerdings eher durch die Verfügungsmacht von Prüfungsämtern als durch ein präzise aufgeschlüsseltes und überprüftes Kompetenzprofil. Die nicht seltene Elternklage über einzelne Lehrer, die zwar als fähige Fachvertreter Anerkennung finden, aber angeblich als Pädagogen versagen, legt darüber beredtes Zeugnis ab.

Um also auch Sozialkompetenz vermitteln bzw. durch Erarbeitung noch nicht verfügbarer Teilbereiche vertiefen zu können, müssen eben diese Teilbereiche des komplexen Kompetenzbereichs – das Verfahren wiederholt sich – ausgegliedert werden. Wieder handelt es sich um seminardidaktische *Bausteine.* Sie helfen, Ausbildungsziele so zu operationalisieren, dass sich im Sinne einer pragmatischen Reduktion isolierte Handlungsmuster beschreiben lassen, die durch Beobachtung und kritische Evaluation im Ausbildungsprozess greifbar zu machen sind.
Das erweist sich nicht nur aus den oben angeführten Gründen als schwierig, sondern auch deshalb als trügerisch, weil einmal mehr dem Glauben entgegengetreten werden muss, dass sich alles wirklich Notwendige oder Wünschenswerte überhaupt operationalisieren ließe. Teilbereiche pädagogischen Geschicks sind technologisch eben nicht vermittelbar; manch ein Lehrer oder Lehramtskandidat kann einfach, was anderen nicht beizubringen ist. Das sollte Ausbildern aber nicht den Mut nehmen, Machbares anzugehen, Vermittelbares zu vermitteln und alles Übrige, nicht weniger Notwendige den nicht steuerbaren Lernanstrengungen der Auszubildenden selbst zu überlassen. Da “gute“ Pädagogen und Lehrer mit ausgeprägten sozialen Kompetenzen nur in Ausnahmefällen als solche geboren werden, müssen sie folglich zu permanenten Bemühungen um Vertiefung dieses ihres besonderen Kompetenzprofils angehalten werden.

Eingedenk all dieser grundlegenden Bedenken verstehe ich unter Sozialkompetenz Folgendes:

> **Sozialkompetenz** bildet die Grundlage für (sport-)unterrichtliche Handlungskompetenz. Sie ermöglicht es dem (Sport-)Lehrer, an der Gestaltung des Schullebens zusammen mit seinen Kollegen und den ihm anvertrauten

Schülern im gemeinsamen Bemühen um die Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags an die Institution Schule so mitzuwirken, dass daraus gegenseitiger Respekt und bestmögliche Lernförderung für jeden einzelnen Schüler in menschenwürdiger Atmosphäre erwächst.
Das setzt in erster Linie Sachkompetenz und berufliches Engagement voraus.

Wer im Sinne dieses Begriffsverständnisses als angehender Lehrer lernen will, mit Schülern umzugehen, mit ihnen auszukommen, von ihnen akzeptiert zu werden, sie zum Lernen zu motivieren – auch wenn es einmal keinen "Spaß" macht[180] ! – und sie in der Absicht zu fördern, sich selbst als Lehrer langfristig überflüssig zu machen, muss sich viele Facetten von Sozialkompetenz erarbeiten und/oder zur Wirkung bringen.

Grundlegend dafür und von übergreifender Bedeutung ist es, immer wieder normative Entscheidungen darüber zu treffen bzw. akzeptieren zu lernen, was für das soziale Gefüge von Schule und für das funktionale Zusammenwirken von Schülern, Lehrern und Eltern an Verhaltensweisen, Regelungen, Zielsetzungen und Geboten, aber auch Verboten als notwendig, erstrebenswert, (noch oder nicht mehr) vertretbar oder als definitiv unerwünscht zu deklarieren ist.
Dies lernen bzw. vermitteln zu können, machen m.E. abermals drei Fähigkeiten möglich: *Kommunikative Kompetenz*, *Teamfähigkeit* und die Bereitschaft und *das pädagogische Geschick,* zur Erziehung von Schülern beizutragen und sie schulisch zu fördern. Das geht einher mit der Fähigkeit und der ausdrücklichen Bereitschaft, sie zu beaufsichtigen, zu begleiten, zu leiten, notfalls auch zu disziplinieren:

5.2.1 Kommunikative Kompetenz

Das Kommunizieren-Können muss man bei angehenden Lehrern eigentlich als selbstverständlich voraussetzen. Es beinhaltet die

> **Fähigkeit**, anderen zuhören zu können und sie verstehen zu wollen. Das schließt ein, sich artikulieren und verständigen zu können, argumentieren, "etwas" beschreiben, erklären und sich notfalls auch mit Worten streiten zu können.

Manchmal hat ein Lehramtskandidat in der Ausbildung jedoch noch zu lernen, kräfteschonend mit der eigenen Stimme umzugehen[181]. Dem einen oder anderen fällt

---

[180] Die damit angerissene Problematik eines "Spaßkonzepts" für den Schulsport wird kritisch diskutiert von BALZ (1994) in einer Reaktion auf ein Themaheft der Zeitschrift *sportunterricht* (1994/6), "Spaß als Leitidee für den Sportunterricht". Ich teile die in dem Beitrag zum Ausdruck gebrachte Skepsis.

[181] Dazu wird im Bedarfsfall im Rahmen des Lehrertrainings ein Sprachtraining zur Schonung der Stimmbänder angeboten.

es in schwierigen Situationen des Schullebens auch noch schwer, den “rechten Ton“ zu treffen oder das rechte Wort zur rechten Zeit zu finden. Es gibt auch immer wieder Berufseinsteiger, die sich selbst – aus welchen Gründen auch immer – während des Unterrichtens in ihrer Mitteilsamkeit so gefallen oder auch nur vergessen, dass man ihnen helfen muss, sich um die notwendige Sprachökonomie zu mühen. D.h sie müssen auch lernen, mit möglichst wenigen Worten so viel wie nötig zu sagen.
Der Fachseminarleiter kann Referendare diesbezüglich aber nur beraten[182]. Er kann bei Hospitationen, also Realbegegnungen, Gelungenes verstärken, offenkundig Missglücktes markieren und vielleicht auch mit Alternativen oder Verbesserungsvorschlägen belegen. In abgepackten Stücken lehr- und vermittelbar ist dieser Bereich kommunikativer Fähigkeiten jedenfalls nicht[183].

Anders verhält es sich mit der **Fachsprache**. Von funktionaler Bedeutung, d.h. unverzichtbar für den Sportlehrer ist das Verfügen über Fachtermini wie z.B. *Standbein*, *Gegenarm*, *Wurfhand*, *Verwringung*, *Rotation*, *Pronation* oder *Suppination, Spannschuss* oder *Rückhand* u.v.a.m. Der (natürlich auch Schülern verständlich gemachte) Gebrauch solcher *termini technici* erspart nach deren altersangemessenen Einführung einem Sportlehrer im Regelfall langatmige Erklärungen und damit unnötige Einschränkungen von Lehr- und Lernzeit in ihrem Unterricht. Folglich sollte man, wenn das Fachvokabular fehlt, sich dasselbe umgehend aneignen. Manchmal hilft da nur das schlichte “Pauken“, so wie sich das beim Vokabellernen für den Fremdsprachenunterricht auch nicht vermeiden lässt.

Andererseits sind einige Spezialausdrücke, z.B. diejenigen, die formale Ordnungsformen für den Sportunterricht beschreiben, umgangssprachlich leicht zu ersetzen und bedürfen des mühsamen Einpaukens nicht. Es ist Schülern nämlich viel schneller verständlich zu machen, sich neben- oder hintereinander aufzustellen als dass man ihnen die umsetzbare Kenntnis und Unterscheidung der Fachtermini *Stirnreihe*, *Linie* oder *Flankenreihe* (FETZ 1961)[184] abverlangt.

---

182 Bisweilen habe ich einzelnen Referendaren den Vorschlag zu dem Versuch gemacht, zeitlich eingegrenzte Teileinheiten ihrer Sportstunden in vorgeplanter Weise wort-los, i.e. ausschließlich mit Hilfe von Körper- und Zeichensprache zu gestalten.

183 Andererseits kann – wenn auch nicht im Fachseminar - das Training besonderer Techniken sprachlicher Kommunikation gezielte Erfolge einbringen. Beispielgebend dafür seien das Moderieren, das aktive Zuhören (GORDON 1977 oder ROGERS 2004), die Transaktionsanalyse (BERNE 1967) oder auch das neurolinguistische Programmieren (GRINDER & BANDLER 1983) genannt. Dabei möchte ich aber einmal mehr ausdrücklich darauf hinweisen, dass das Angebot therapeutischer Hilfe nicht im primären Aufgabenbereich von Lehrerausbildung, und schon gar nicht im Fachseminar liegt.

184 Möglicher Weise erklärt sich der hier vorgeschlagene Verzicht auf das Vokabular der Ordnungsgesinnung nach FETZ auch durch dessen heute wohl nicht mehr zeitgemäße Absicht, “Autoritätserziehung durch Leibesübungen“ betreiben zu wollen (FETZ 1958).

Lernfortschritte bei der Erarbeitung von kommunikativer Kompetenz könnten, beispielgebend, zu dem folgenden **Eintrag in das Lerntagebuch** führen:

> *Meine Mentoren haben mich schon mehrfach darauf hingewiesen, dass meine Ansagen, Anweisungen und Erklärungen in meinem Sportunterricht zu redundant, langatmig, im anerkannten Bemühen um sachliche Genauigkeit zu kompliziert und deshalb ermüdend seien.*
>
> *Nun habe ich angefangen, mich abends vor dem Spiegel in ein paar Stellen meiner Unterrichtsvorbereitung hineinzudenken und fiktive neue Unterrichtsabschnitte mit wirklich nur einem einfachen Satz einzuleiten („Prima, nun bitte ich Euch, bei der gleichen Übung in eurer Dreiergruppe dem von euch abgespielten Ball nachzulaufen"). Das empfinde ich als sehr schwierig, hat mir aber meine Neigung zu ausschweifigen Redezeiten nachhaltig bewusst gemacht, so dass ich nun daran arbeiten kann.*

Mit der gleichen Selbstverständlichkeit, mit der bei einem Lehrer im Rahmen seiner Sozialkompetenz kommunikative Fähigkeiten vorauszusetzen sind, darf man bei ihm auch eine grundlegende Bereitschaft zur Kooperation in Arbeitsgruppen und, zu deren Erfolgssicherung, eine entsprechende Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Schülern, Eltern, Kollegen und Vorgesetzten erwarten. Daraus mache ich in meinem Ausbildungskonzept einen zweiten *Baustein*.

5.2.2 Teamfähigkeit

Die wünschenswerte Abkehr von dem Berufsbild von Lehrern, die sich ausschließlich als Fachlehrer und Einzelkämpfer verstehen, sich dafür aber zu dem Gemeinschaftsunternehmen Schule und z.B. zu den Vorzügen (zeitweiligen) fächerübergreifenden Projektunterrichts oder vergleichbarer Lehr- und Lernformen bekennen, machen auch Teamfähigkeit und Kooperationsvermögen als Teilbereich von Sozialkompetenz für jeden Lehrer unverzichtbar. Dazu lassen sich auch im Sport-Fachseminar viele Lerngelegenheiten arrangieren. Sie sind für Schule und Seminar aber so selbstverständlich, dass sie hier keiner Erläuterung bedürfen.
Auf ein umgangssprachliches Verständnis herunter projiziert – mehr ist wegen der Selbstverständlichkeit, mit der Teamfähigkeit heute im Lehrberuf vorausgesetzt wird, an dieser Stelle nicht notwendig – bedeutet das Verfügen über

> **Teamfähigkeit**, Schularbeit im Allgemeinen, Unterrichtseinheiten, Projekte und andere schulische Veranstaltungen im Besonderen (z.B. Konferenzen, Elternabende, Schulfeste, Informationsforen, Klassenfahrten) in Kooperation mit Kollegen und/oder Schülern und Eltern gestalten bzw. durchführen zu können. Das setzt die Bereitschaft voraus, sich einerseits mit Engagement und dem eigenen Können in gemeinsame Vorhaben einzugeben, andererseits von den Kompetenzen anderer profitieren zu wollen, ihnen zuhören zu können und selbst nicht immer Recht haben oder bestimmen zu wollen.

Abgesichert wird dieser besondere Kompetenzbereich durch die Bereitschaft, Verantwortung in einer und für eine Arbeitsgruppe zu übernehmen bzw. mitzutragen.

Fortgesetzte Erfolge bezüglich einer auch für Sportlehrer unentbehrlichen Team- und Kooperationsfähigkeit könnten bei einem Lehramtsanwärter in seinem **Lerntagebuch** beispielsweise zu folgendem **Eintrag** führen:

Ich habe mit (von meinem Schulleiter und meinem Mentor belobigten) Erfolg das diesjährige Sport- und Spielfest an "meinem" Gymnasium mitgeplant, dann verantwortlich organisiert und in Zusammenarbeit mit dem Sportlehrerkollegium sowie einer erfreulich großen Zahl anderer Lehrer ohne Sport-Fakultas durchgeführt. 72 Wettkämpfe für 24 Klassen(-gruppen), 2 Spielrunden mit insgesamt 12 Spielen (2x7min.), 2 Vorführungen (Schulzirkus und Hip-Hop-AG), dazu Pausenmusik einer Schulband und Verköstigung aller Beteiligten durch die "Pausenmütter" – dies alles in drei Zeitstunden bei gutem Wetter (welch ein Glück!) und locker-fröhlicher Stimmung bis hin zu den Siegerehrungen (Verlierer im eigentlichen Sinne gab es nicht, und der Schulleiter (!) hat diesmal die Urkunden überreicht, die der Kunst-Leistungskurs (S2) entworfen und vor Ort ausgefüllt hat) – es war einfach toll!

Wenn zur Ausdifferenzierung des Profilbereiches Sozialkompetenz über das erforderliche soziale Engagement, über eine grundlegende kommunikative Kompetenz, Team- und Kooperationsfähigkeit hinaus nach weiteren Komponenten gefragt wird, lässt sich aus der sehr umfangreichen Fachliteratur leicht ein ebenso umfangreicher Katalog wünschenswerter und/oder unverzichtbarer Dispositionen, Qualifikationen und Befähigungen aufstellen. Dazu gehören für einen Lehrer insbesondere

- Empathie (vor allem als Ausdruck von Einfühlungsvermögen),
- Geduld, Toleranz und Flexibilität,
- Wahrnehmungsvermögen und Beobachtungsgabe,
- Kritik- und Konfliktfähigkeit,
- Verantwortungsbewusstsein,
- Konsequenz,
- Regel- und Normenorientierung,
- Überzeugungskraft, bisweilen auch Überredungskunst u.a.m.

Diese Fähigkeiten werden im Folgenden unter der Überschrift *pädagogisches Geschick*[185] zusammengefasst.

5.2.3 Pädagogisches Geschick

Immer wieder wird Sozialkompetenz in Verbindung gebracht mit der in Kap. 3.2.2 bereits diskutierten (und dort deutlich eingeschränkten) Erwartung, ein Lehrer müs-

185 zur Abweichung vom *Kompetenz*-Begriff s.Anm. 144 auf S.137

se im sozialen Kontext von Bildung und Erziehung die Funktion eines Vorbildes für "seine" Schüler ausfüllen, d.h. also umgänglich, freundlich, nachsichtig, verständnisvoll, hilfsbereit, fleißig, ordentlich, pünktlich, verbindlich u.v.a.m. sein. Aber - das wurde schon begründet - sein (durch Ausbildung vermitteltes oder erworbenes) Kompetenzprofil sollte formal nicht an die Voraussetzung bestimmter Charaktereigenschaften gebunden werden. Denn das Recht eines jeden Lehrers auf charakterliche Individualität hält nicht nur Schule lebendig, es verbietet auch jedweden Versuch, nach einem charakterlichen Normbild vom Lehrer zu suchen. Gewiss, man wird einem Misanthropen wohl vermitteln müssen, dass er sich zum Lehrer nicht eignet. Aber einem Sportlehrer, dem es z.B. "ein wenig" an Geduld mangelt, der dafür aber durch seine Begeisterungsfähigkeit überzeugt, wird man gern Nachsicht entgegenbringen können, viel eher jedenfalls als einem anderen, der sich in seinem Berufsalltag immer nur "nett" gibt.
Die Antwort auf die Frage nach berufs(un)verträglichen Charaktereigenschaften von Lehrern löst also auch an dieser Stelle das aufgeworfene Problem nicht. Dafür legt das Beispiel des Lehrers anschaulich Zeugnis ab, der "immer nur nett" ist und eine im Unterrichtsalltag bisweilen unvermeidliche Verärgerung nicht zum Ausdruck bringen, aus pädagogischem Anlass nicht auch einmal ungehalten oder gar "böse" werden kann. Der Lehrer als emotionales Neutrum charakterlicher Uniformität wäre ein Schrecken.

Ein professionelles Kompetenzprofil lebt also auch von dem Zusammenspiel individueller Charaktereigenschaften. Das ist ebenso unvermeidbar wie erstrebenswert, so lange daraus nichts Normatives entsteht. Auch um den Lernbereich *Sozialkompetenz* in seiner weitgehenden Selbstverständlichkeit nicht zu zerreden, sollen ihre oben aufgelisteten (charakterlichen) Merkmale und Voraussetzungen (Empathie, Geduld etc.) hier im Einzelnen deshalb nicht definiert oder gar operationalisiert werden. Mit den Folgen einer solchen Operationalisierung wäre ein Fachseminar in der zweiten Phase der Lehrerausbildung ohnehin überfordert. Aber der Versuch, die aufgelisteten Merkmale in der Beschreibung einer letzten wichtigen Funktion von Sozialkompetenz zusammenzufassen, könnte das Verfahren nutzbringend ökonomisieren.
Dabei gehört wohl ein wenig Mut dazu zu konstatieren, dass sich die Komplexität des Bereichs der Sozialkompetenz von Lehrern nicht ohne den folgenden Zusatz darstellen lässt:

> Zur **Sozialkompetenz** eines Lehrers gehören die Bereitschaft und die Fähigkeit, zwecks Erfüllung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages und zwecks erfolgversprechender Realisierung von Unterricht Kinder, Jugendliche und Lerngruppen zu beaufsichtigen, zu leiten sowie in pädagogisch verantwortlicher als auch in kritisch überprüfter Ausrichtung auf scheinbar selbstverständliche Werteorientierungen und vorgegebene und/oder ausgehandelte Vereinbarungen (Regeln, Normen, Gebote, Verbote) notfalls auch zu disziplinieren.

Die Tradition, durch die sich der historisch begründete Verruf verfestigt hat, in den Begriffe wie z.B. *Führung* (noch schlimmer: *Führer* !), *Ordnung*, *Redlichkeit*, *Sauberkeit, Disziplin* oder auch *Disziplinieren* geraten sind, rät zu Vorsicht und Bedachtsamkeit. Diese Vorsicht hat Pädagogen gelehrt, vorzugsweise vom *Begleiten* als vom *Leiten* oder *Führen* zu sprechen. Auch hat man sich an unverfängliche Umschreibungen gewöhnt. Wer für seinen Unterricht oder auch andere Formen sozialer Interaktion das dafür nötige Maß von Verständigungsbereitschaft, Konzentration, Ausgewogenheit und Verträglichkeit herzustellen bereit ist, tut dies, so scheint es, lieber unter Vermeidung von Begriffen wie *Ordnung herstellen* oder *Disziplinieren.*
Also sei vorsichtshalber angemahnt, dass der Lehrer selbstverständlich auch als "Ordnungshüter" dem Wesen humanistischer Pädagogik verpflichtet bleibt. In dieser selbstverständlichen Verpflichtung wird mit der Absicht, für den Prozess des Unterrichtens einen **Ordnungsrahmen her**zu**stellen**, durch Lehrerhandeln und -habitus ein Horizont bewusst ausgeblendet, in dem es immer nur um Macht und Unterwerfung geht. Schule darf auf der Ebene zwischenmenschlicher Begegnungen durch "*Überwachen und Strafen*" (FOUCAULT 1976) nicht zu einem Disziplinierungsinstrument gemacht werden. Ordnungsmaßnahmen und rahmende Strukturen, ja, selbst das Disziplinieren werden ausschließlich durch die Konsolidierung sozialer Verträglichkeit für alle Beteiligten legitimiert. Sie entbinden auch den Sportlehrer in keiner Weise von der pädagogischen Aufgabe, Sanktionsmaßnahmen möglichst dadurch überflüssig zu machen, dass er "seine" Schüler durch ebenso spannenden, interessanten, Neugierde weckenden und ertragreichen wie verbindlichen Unterricht für die Sache 'Bewegung, Spiel und Sport' zu gewinnen versucht[186].

Aber der Verlust an institutionalisierter, i.e. traditionell nicht hinterfragter Amtsautorität von Lehrern bereitet Schwierigkeiten. Auch die (vor allem in sozialen Brennpunkten unseres Gemeinwesens) öffentliche Klage über nachlassende Bereitschaft, sich an ethischen und moralischen Werten und Normen zu orientieren, raten zu Besinnung. Das macht die Dokumentation und Bewertung der aktuellen gesellschaftspolitischen Debatte des Problems in dieser Arbeit sicher nicht notwendig[187]. Die Besonderheit von Sportunterricht aber, in dem und

---

[186] Der Zusammenhang zwischen "*Motivieren und Disziplinieren*" (ohne rigide Maßnahmen der Zurechtweisung und/oder Sanktionierung) wird eindrucksvoll beleuchtet von WEICHERT (2000). Aber schon KOUNIN (Original 1970, deutsche Übersetzung 1976) hat eindrucksvoll nachgewiesen, dass geschicktes Lehrerhandeln und einige grundlegende "Techniken der Klassenführung" helfen können, Disziplinlosigkeiten im Unterricht, wenn auch nicht zu verhindern, so doch in Häufigkeit und Heftigkeit deutlich zu vermindern. Das bestätigt u.a. TERHART mit einem Beitrag zum Thema „*Guter Unterricht*" – „*Gute* Lehrer" (in: TERHART 1997, S.95-98). Unter Berufung auf KOUNIN propagiert denn auch GUDJONS (2003) die Vorteile, die sich durch ein *straffes Klassenmanagement* ergeben, und selbst FUNKE (1999, S.14) bekennt, dass es *zum Erziehen eine feste Hand* braucht.

dig[187]. Die Besonderheit von Sportunterricht aber, in dem und für den eine klare Ordnung und Struktur immer erst hergestellt und dann bewahrt werden muss, macht es unverzichtbar, der Frage nachzugehen, *wann*, *wie*, *in welcher Ausprägung* und, im besonderen Einzelfall, auch: *warum* der Sportlehrer Ordnungsmaßnahmen ergreifen muss und wie er das lernen kann.

In jedem Fall erweist sich die Verbindlichkeit eines Ordnungsrahmens also als eine grundlegende pädagogische Notwendigkeit für Schule und Unterricht. Aber das situationsangemessene Maß von Ordnung, Konzentration und Disziplin in seinem Unterricht ist für den Sportlehrer eine Frage professionellen Fingerspitzengefühls, das er aus einer reflektierten Berufsethik heraus entwickeln kann und muss.
Auch für dieses Fingerspitzengefühl gibt es jedoch keine Vermittlungsrezepte. Ausgewertete Berufserfahrung erweist sich einmal mehr als der beste Lehrmeister.

Die Entscheidung einiger Reformpädagogen, im Widerstand zur militaristischen Gesinnung im Kaiserreich und seinen Folgen im 1.Weltkrieg lieber vom "Ordnungsrahmen"[188] als von "Disziplin" im Unterricht zu sprechen, war Ausdruck zeitbedingter Verklausulierung, die sich nach dem 2.Weltkrieg wiederholte. Das eigentliche

---

187 Trotzdem sei dazu an dieser Stelle eine Anmerkung gemacht: Bei Eingabe des Diktums „Kinder brauchen Grenzen" warf die Internet-Suchmaschine *Google* am 15.11.2006 um 11.30 Uhr „ungefähr 1.880.000 Ergebnisse. in 0,10 Sekunden" aus. Bei Ersatz des Wortes "Kinder" durch "Schüler" ergaben sich "nur" 978.000 Ausdrucke spezifischer Internetadressen.
Schaut man sich die aktuellen (November 2006) Vorlesungsverzeichnisse deutscher Universitäten an, fällt die Häufigkeit des Angebots von Lehrveranstaltungen auf, in denen ZEIDLER mit seiner 1926 veröffentlichten Arbeit über *Die Wiederentdeckung der Grenze* (für Kinder in schulischer Erziehung, d.Verf.) in den Horizont des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zurückzitiert wird. Schon 1926 also musste die Notwendigkeit, in der Erziehung für Heranwachsende Grenzen zu setzen, *wieder*entdeckt werden. Das angesprochene Problem ist folglich ebenso wenig neu wie die Klage von Elterngenerationen darüber, "schlimme" Kinder wieder "artig machen" zu müssen. Ich beteilige mich deshalb nicht an dem etwas marktschreierischen Ruf – auch populistische Erziehungsratgeber (z.B.: ROGGE 2003, *Kinder brauchen Grenzen)* wollen schließlich verkauft werden – nach mehr Disziplin, Strenge und Grenzen für Heranwachsende in ihrer Erziehung. Schon NOHL (1925/26) hat sich klug über den "*Sinn der Strafe"* (nicht: *Notwendigkeit* !) in der Erziehung geäußert und hätte sich wohl – ich gebe mich unbescheiden und sage: mit mir - gehütet, Disziplin als "*Tor zum Glück"* (SPIEGEL-Gespräch im SPIEGEL-Magazin 33/2006) zu bezeichnen.
Ich vermeide in meinen Ausführungen deshalb den Begriff "Grenze" in seiner modischen Häufigkeit, obwohl das Grenzen-Setzen in der Erziehung seit jeher ein unverzichtbares Gebot darstellt.
Wie es gelingen kann, dem Erziehen und Unterrichten in der Schule einen (Grenzen setzenden) Rahmen zu geben, der Konflikte und Disziplinprobleme zu vermeiden bzw. pädagogisch zu bearbeiten hilft, wird in z.T. sehr lesenswerten Beiträgen facettenreich und unter erfrischender Vermeidung doktrinärer Sentenzen diskutiert im FRIEDRICH JAHRESHEFT (XX, 2002) zum Thema "*DISZIPLIN. Sinn schaffen – Rahmen geben – Konflikte bearbeiten*" (Hrsg. BECKER et al.).

188 s. dazu GROLL (1962), "Der Ordnungsrahmen im Schulturnen", in *Idee und Gestalt der Leibeserziehung von heute* (S. 184-198). 2. erweiterte Auflage, Frankfurt/M. u. Wien: Oesterreichischer Bundesverlag.

Problem ließ sich weder damals, noch lässt es sich heute verdrängen. Nur ist seine Lösung mittlerweile dringlicher geworden; und deshalb ist Mut angeraten, “das Kind beim Namen“ zu nennen:

> Lehrer benötigen menschliche Führungsqualitäten. Das gilt in besonderem Maß für Sportlehrer. Ihre Bereitschaft und ihr Durchsetzungsvermögen, dasjenige Maß an ordnender Struktur für ihrem Unterricht herzustellen und “ihren“ Schülern dasjenige Maß an Arbeitsdisziplin abzufordern, das erziehungswissenschaftlich begründeten und fachdidaktisch fundierten Ansprüchen an Sportunterricht erst zu entsprechen hilft, ist unverzichtbarer Teil ihres Berufsprofils.

Die Einarbeitung der Dispositionen zu pädagogischem Geschick in den Bereich von Sozialkompetenz, der **Beaufsichtigen**, **Begleiten** und **Leiten,** aber auch **Disziplinieren** genannt wurde (s.S.183), bringt für den Sportlehrer, wenn er denn auch über die nötige Sachkompetenz verfügt, seine unverzichtbare Amtsautorität zum Ausdruck. Die genannten Dispositionen sind aber auch der Garant dafür, dass diese Autorität nicht zur Legitimation *autoritärer* Formen des Erziehens und Unterrichtens verführt, auch nicht in deren kleinsten Andeutungen. Als *autoritärer* Sportlehrer muss also nicht gelten, wer sich seiner Amtsautorität vergewissert und sie in pädagogischem Verantwortungsbewusstsein herstellt und nutzt. Autoritär handelt, wer Amtsautorität missbraucht. Solch ein Missbrauch erklärt sich dadurch, dass Machtgehabe die an Sachkompetenz gebundene Zuständigkeit, dass Lautstärke Begründungsarbeit, dass Befehle Überzeugungskraft und dass herrische Zurechtweisung pädagogische Zuwendung ersetzen.
Dies klarzustellen ist deshalb so wichtig, weil vor allem Sportlehrer leicht in Verruf geraten, sich in ihrem Unterricht *autoritär* zu verhalten. Sie müssen folglich lernen, sich selbst situativ, auch im Bewusstsein ihrer Außenwirkung, immer wieder von der begründbaren Unerlässlichkeit z.B. des Gebrauchs einer Trillerpfeife, militärisch anmutender Aufstellungsformen oder an Drill erinnernder Trainingsmaßnahmen zu überzeugen. Ordnung und Disziplin in seinem Unterricht dürfen keinen Selbstzweck verfolgen, sondern müssen Funktion erfüllen für das Gelingen sportpädagogisch begründeter Lehr- und Lernarbeit. Ordnung muss für alle am Interaktionsprozess Unterricht Beteiligten „Sinn machen“ (LANDAU 1979, S.35 ff.).

So bleibt abschließend und zusammenfassend zu fragen, was ein angehender Sportlehrer denn im Besonderen lernen muss, um einen pädagogisch ausgewogenen und in jedem Fall funktionalen Ordnungsrahmen für seinen Unterricht herstellen und absichern zu können. Auch wird zu klären sein, welche **Vermittlungshilfen** sich dafür anbieten.

Dabei geht es im Rahmen von Sozialkompetenz in erster Linie um Einsichten auf Seiten der Lehramtskandidaten und um Überzeugungsarbeit auf Seiten der Ausbilder. Wenn es denn schon, wie bereits mehrfach erwähnt, keine Patentrezepte gibt und ein spezielles Geschick und vor allem Fingerspitzengefühl – das entwickelt sich

nie als Norm, sondern nur in individueller Ausprägung –erarbeitet werden muss, um bei Bedarf Ruhe und das notwendige Maß an Ordnung für Unterricht herstellen zu können, dann verlangt das nach der Konstruktion eines soliden Fundaments für professionelle Selbstgewissheit:

> *„Ich möchte als Sportlehrer nicht autoritär sein, aber ohne Autorität kann ich meinen Erziehungs- und Bildungsauftrag nicht erfüllen".*

Dieses Fundament für professionelle Selbstgewissheit kann Solidität aus den folgenden **vier Lehrsätze**n gewinnen. Sie können Lehramtsanwärtern helfen, Sozialkompetenz zu erwerben und zu erweitern, auf dass sie die Aufgaben des Beaufsichtigens, Begleitens, Leitens und notfalls auch Disziplinierens funktional in pädagogischer Verantwortung zu lösen lernen:

> **1. Lehrsatz:** *Jede Interaktion, also auch das Abhalten von Schule und das Unterrichten, erfüllt den Anspruch auf sozialkompetentes Handeln nur durch die gemeinsame Akzeptanz von Regeln und die begründbare Verbindlichkeit von Vereinbarungen oder auch Gesetzen.*

Es handelt sich um eine soziologische Binsenweisheit: gemeinsame Absprachen, Vereinbarungen, Regeln und, in großen Sozialsystemen, Gesetze bilden die grundlegende Voraussetzung dafür, dass menschliches Handeln, gleich welcher Ausrichtung, das Prädikat *sozial* verdient und dadurch im zivilisierten Gemeinwesen verträglich wird. Und dieses Prädikat müssen sich auch Lehrer und Schüler für die Lösung der ihnen zugeschriebenen Aufgaben in der Tat immer wieder aufs Neue erarbeiten. Das kann ihnen dadurch gelingen, dass sie – mehr oder weniger bewusst - vorgegebene Regeln einhalten oder gemeinsam Regeländerungen bzw. neue Regeln, die sich als notwendig erweisen, aushandeln, vereinbaren und beachten.

Nachdem die Schulpflicht in Deutschland, zumindest indirekt, durch Artikel 7 des Grundgesetzes[189] und das Recht auf schulische Bildung durch die Verfassungen der Bundesländer[190] juristisch verbrieft sind, schaffen Beamtenrecht, Dienstanweisungen von den Bildungsbehörden und die Paragraphen von Schulordnungen Regelungen für die Organisation und inhaltliche Gestaltung des Schulalltags. Sie erreichen in Anbindung an die Schulpflicht gesetzesähnliche Verbindlichkeit, über die allerdings selten nachgedacht, gegen die dafür umso häufiger verstoßen wird: Stundenbeginn und –ende werden durch vorgegebene Zeitpläne und Schulglocken, Unterrichtsfächer durch Stundentafeln, Inhalte durch Richtlinien und Lehrpläne, Zu-

---

189 Der Art.7 des Grundgesetzes stellt das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Staates. Dadurch ergibt sich, nach Entscheidung des Bundesverfassungsgerichtes, die Schulpflicht, die formal allerdings durch die Verfassungen der einzelnen Bundesländer festgelegt ist.

189 Das Bundesland Hamburg legt die Schulpflicht allerdings durch §37 des Hamburgischen Schulgesetzes fest

ständigkeiten durch Dienstanweisungen festgelegt. Verstöße gegen jede einzelne dieser Festlegungen werden – wenn man sie denn als solche erkennt und für bedeutsam hält - kraft Schul- oder Beamtengesetz und Schulordnung sanktioniert und verlangen von Aufsichtsführenden Loyalität im Amt und pädagogische Besonnenheit. Dieser Besonnenheit bedarf es allerdings nicht dafür, dass, sondern in welcher Form Regelverstöße oder gar Gesetzesbrüche ihre Sanktionierung finden. Auch dadurch begründet sich die Notwendigkeit des Erwerbs bzw. der Vermittlung von Sozialkompetenz für Lehrer in der Schule.
Sie ist jedoch in viel diffizilerer Weise gefordert, wenn Mentoren oder Fachlehrer mit den ihnen anvertrauten Schülern und Lerngruppen vor Ort, über den amtlichen Kodex hinaus, eigene Vereinbarungen und Regeln nach ihrer offenkundigen Dringlichkeit begründen, dann aushandeln, "ratifizieren" und schließlich bezüglich ihrer Befolgung überwachen müssen.
Solche Vereinbarungen können sich auf Formales beziehen (z.B. Absprachen über die Art der zu tragenden Sportkleidung, über die Gestaltung von Stundenanfang und -ende, also auch über das Pünktlich-Sein, über Versammlungsformen, über Verhaltensregeln für das Auf- und Abbauen von Sportgeräten und den Umgang mit ihnen oder auch für Unterrichtsgespräche, für Gruppenarbeit u.v.a.m.). Sie müssen auch für die Entwicklung von Unterrichtsroutinen (s.Kap. 5.5.4 dieser Arbeit) getroffen werden.
Andere Vereinbarungen zwischen dem Fachlehrer und "seinen" Lerngruppen richten sich auf Absprachen über Inhalte des Unterrichts, wenn denn Richtlinien und Lehrpläne Spielräume offen lassen. Die werden im Lernbereich 'Bewegung, Spiel und Sport' z.B. größer, wenn in solchen Richtlinien nicht mehr das Erlernen von Sportarten, sondern die Bearbeitung von Lernfeldern ansteht. Die große Zahl von Alternativen in solchen Freiräumen macht die Notwendigkeit von Absprachen in ihrer Verbindlichkeit umso dringlicher, weil sie für Schüler ebenso wie für Lehrer Orientierungshilfen dafür schaffen, dass das Lehren und Lernen in der Schule, hier vor allem im Sportunterricht, als ein Prozess sozialen Handelns begriffen und gestaltet werden kann.

Manch ein Lehramtskandidat muss in dem angedeuteten Aufgabenfeld eigentlich nichts mehr lernen, muss sich vielleicht aber der einen oder anderen, scheinbar wenig bedeutsamen Alltagsverpflichtung bewusst werden. Auch das kann einen **Eintrag in das Lerntagebuch** wert sein, z.B.:

> *Ich habe es nach langem Ringen endlich geschafft, meinen Unterricht in der Klasse 5a (gemäß unserer Vereinbarung) pünktlich beginnen zu lassen. Allerdings hat mich die Klasse, nachdem ich den Unterricht zum zweiten Mal nicht rechtzeitig beendet hatte, "verdonnert", in ihrer dem Sportunterricht folgenden Mathestunde zu erscheinen und mich bei dem Fachkollegen vor der Klasse für deren Zuspätkommen zu entschuldigen. Der Kollege hat nicht schlecht gestaunt, die Klasse sich dankbar amüsiert. Ich werde mich bessern müssen.*

Mit den wiederholten Hinweisen auf die Konsequenz, mit der das Einhalten von Vereinbarungen zwischen Lehrern und Schülern durchgesetzt werden muss, ist bereits auf den zweiten Lehrsatz für den Erwerb von Sozialkompetenz verwiesen:

> **2. Lehrsatz:** *Im Sinne von Sozialkompetenz schützt konsequentes Lehrer-Handeln Schüler vor autoritärer Willkür.*

Nicht dass, sondern warum regelkonformes Verhalten und Handeln *konsequent* eingefordert werden müssen, bedarf einer kurzen Erläuterung.

Das Aufstellen von Regeln macht nur Sinn, wenn man sie auch befolgt. Das tun nicht nur Schüler bereitwilliger, wenn ihnen die Notwendigkeit einer verbindlichen Regelung oder Vereinbarung überzeugend einsichtig gemacht wird. Zum anderen verhilft die konsequente Beachtung grundsätzlicher Regeleinhaltung zu einer Eindeutigkeit, an die sich ausnahmslos jeder, also auch ein Sportlehrer zu halten hat. Kommt er z.B. selbst ohne triftigen Grund wiederholt in Straßenkleidung zum Unterricht, kann er das sportgerechte Erscheinen "seiner" Schüler nicht mehr rechtens einfordern.
Sozialkompetentes Handeln verlangt also nach Umkehrbarkeit. Diese Umkehrbarkeit betrifft grundsätzlich auch die Ansprüche an das anständige Miteinander-Umgehen. Der Sportlehrer, der erwartet, höflich behandelt zu werden, muss sich selbstverständlich ebenso höflich auch Schülern gegenüber verhalten.

Die in diesem Sinne, notfalls auch wiederholte, sachliche Begründung von Schul- und Unterrichtsregeln und ihre konsequente Einhaltung durch Schüler *und* Lehrer macht den Lehrer für Schüler berechenbar und in seiner Amtsautorität ebenso authentisch wie erträglich.
Aber auch an dieser Stelle ist Vorsicht geboten. Der Schein trügt nämlich, wenn der Eindruck entstanden sein sollte, dass das konsequente Lehrerhandeln, nur weil für die Sportlehrerausbildung ein Lehrsatz formuliert wurde, sich zu einem einfach zu vermittelnden und handzuhabenden Handlungsmuster zusammenschreiben ließe. Pädagogik tut sich schwer mit Prinzipien, wird lebendig durch den Einzelfall und manchmal auch durch die Ausnahme von der Regel. Der Handlungsspielraum, der sich im Bereich von Sozialkompetenz für Lehrer auftut, wenn es um die möglichst konsequente Einforderung von Regelkonformität geht, reicht vom Loben bis hin zum Strafen. Er schließt aber auch die Option des Ignorierens ein. So wie sich bezüglich der Möglichkeiten des Lobens und Strafens vor allem die leisen Töne als pädagogisch wertvoll erweisen – schon die gestische Andeutung eines Lehrer-Lächelns kann als großes Lob, und eine leicht hochgezogene Augenbraue als schwere Rüge verstanden werden -, kann auch das Ignorieren unerwünschten Schülerverhaltens bisweilen helfen, auf leichtem Wege Schwergewichtiges zu vermeiden. Die situationsangemessene Entscheidung für ein Lob beziehungsweise eine Strafmaßnahme oder ein bewusstes Ignorieren steht immer auch in Abhängigkeit von einer raschen Aufwand-Nutzen-Kalkulation.

Solche Erkenntnisse aus Berufserfahrung werden leider nicht von selbst zu zuverlässig wirksamen Lernhilfen für Lehramtsanwärter. Auch diese Erfahrungen selbst zu machen kann man ihnen nicht ersparen. Dabei werden sie lernen müssen, dass die pädagogisch begründete Art konsequenten Lehrerhandelns nicht grundsätzlich eine Frage pädagogischer Rationalität und eindeutiger Bestimmbarkeit ist. Sie ist z.T. eben auch eine Frage, so widersprüchlich das auch klingen mag, professionalisierter Intuition. Darauf kann Ausbildung durch gemeinsames Nachdenken vorbereiten. Sie muss aber auch sicherstellen, dass die Einsicht, Grenzen setzen und ihre Überschreitung sanktionieren zu müssen, keinesfalls den Rückfall in die Rohrstockmentalität der autoritären Paukschule legitimiert.

Für diesen Balanceakt wird Lehramtsanwärtern zu vermitteln sein, dass das Handeln des Lehrers, seine Anforderungen und Wünsche nur durch verlässliche Folgerichtigkeit Transparenz gewinnen. Diese Transparenz schützt den Schüler vor der autoritären Willkür "seines" Lehrers. Verfolgt dieser die Einhaltung von Regeln und Geboten nach eigenem Gutdünken in Abhängigkeit von wechselnden Befindlichkeiten, erschwert er damit Einsichten auf Seiten der Schüler. Denn selbst wenn ein Lehrer einmal übelgelaunt zum Unterricht erscheint – auch er ist schließlich Mensch -, berechtigt dies ihn nicht, seine Amtsmacht zu missbrauchen und das gewohnte Paket von Regeln und Vereinbarungen zu ignorieren. Das zuverlässig nicht zu tun ist ebenfalls Ausdruck von Sozialkompetenz, deren Komplexität sich allerdings darin noch nicht erschöpft.

Das erklärt den Vorschlag für einen dritten Lehrsatz.

> **3. Lehrsatz:** *Sozialkompetentes Lehrer-Handeln gewinnt pädagogische Professionalität auch durch die reflektierte Wahl situationsangemessener Nähe und Distanz zu Schülern.*

Die Absicht, einen Beitrag zur Praxis der Sportlehrerausbildung zu leisten, dabei aber nicht eine Abhandlung über allgemeine Pädagogik schreiben zu müssen, erlaubt es, auch eine der klassischen pädagogischen Antinomien des Lehrerhandelns, *Distanz und/oder Nähe* (HELSPER 1996), an dieser Stelle unter Verzicht auf wissenschaftliche Gründlichkeit zu erläutern.

Der Widerspruch zwischen Distanz und Nähe zwischen dem Erzieher und dem *Educandus* ist in der Erziehungswissenschaft ein stetig fortgeführtes Diskussionsthema (zuletzt: DÖRR 2006). Er kennzeichnet eine der grundlegenden Schwierigkeiten für den Lehrer, den "pädagogischen Bezug" (NOHL 1930) zu Schülern herzustellen, ohne den sein Bildungs- und Erziehungsauftrag unerfüllbar bleibt.

Erfahrungsgemäß erweist es sich nicht als schwierig, Berufseinsteigern in das Lehramt zu vermitteln, *wie* man Nähe zu Schülern suchen oder zu ihnen auf Distanz gehen kann. Schwierig ist es bisweilen, ihnen einsichtig zu machen, *wann* eines von beiden *in welcher Form* opportun ist. Vor allem dass die *Balance* zwischen

Distanz und Nähe ein Problem darstellt, das den Beruf kennzeichnet, ist ihnen nicht immer bewust. Seine Lösung aber bleibt ein Berufsleben lang im Sinne rationaler und zuverlässig wiederholbarer Verfügbarkeit offen. Dies gilt umso mehr, als sich das Problem im Kindergarten völlig anders darstellt als in einer Sonderschule oder auf der gymnasialen Oberstufe. Es wird hier allerdings auf den Umgang mit Schülern der Sekundarstufe fokussiert.

Es ist in dieser Arbeit schon darüber berichtet worden, dass Referendare mit dem Fach Sport dazu neigen, die (unreflektierte) Nähe zu einzelnen Schülern zu suchen, weil sie die (räumliche) Distanz zum Schülerkollektiv Klasse oder Lerngruppe für unpersönlich oder gar unfreundlich halten. Die Reflexion dieses Habitus aus falsch verstandener Partnerschaftlichkeit bietet eine Möglichkeit, sie davon zu überzeugen, dass Nähe auch als Distanzlosigkeit empfunden werden kann. Denn sie geht mit einer Entgrenzung einher, bringt jedenfalls die entsprechende Gefahr mit sich: Die formale Distanz zwischen Lehrer und Schüler bleibt durch die systemischen Vorgaben im Prinzip unaufhebbar, will der Lehrer nicht seine für seine Profession unverzichtbare Amtsautorität preisgeben[191]. Tut er dies, z.B. dadurch, dass er sich eilfertig duzen lässt, in missverständlicher Kameraderie anbiedert und Respektlosigkeit oder grenzenlose Nähe duldet, riskiert er, leider oft ohne es zu bemerken, sich lächerlich zu machen (BASTIAN 1985). Dies in ein professionelles Rollenverständnis zu transportieren, muss bei Bedarf Aufgabe von Lehrerausbildung sein.

Mühsam ist in einem zweiten Schritt das Ringen um die Einsicht der Lehramtsanwärter, dass man nur aus der Distanz allmählich Nähe zu Schülern suchen darf und herstellen kann. Wer sich beim gegenseitigen Kennenlernen nicht zunächst einmal zurückhält, die Selbstschutzgrenzlinie von Interaktionspartnern, zumeist im Armlängenradius, zu früh durchbricht oder auch zu früh intim wird, erfährt schnell schroffe Zurückweisung oder bewirkt Bedrängnis. Es sollte deshalb niemanden in der Ausbildung überraschen, dass Nähe als Ausdruck anbiedernder Vertraulichkeit das für erzieherische und/oder unterrichtliche Ambitionen notwendige pädagogische Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler eher behindert als befördert. Insbesondere zu Zeiten ihrer Pubertät entwickeln Schüler dabei oft besondere Empfindsamkeiten. Das gegenseitige Vertrauen jedenfalls, das Nähe zulässt, müssen sich Lehrer wie Schüler mit dem kennen lernen erst erarbeiten.

Distanz und Nähe offenbaren sich in der Lehrer-Schüler-Begegnung in unterschiedlichster Form. Sie können in unendlicher Ausdifferenzierung räumlich bzw. körperlich, zeitlich, emotional oder auch intellektuell bestimmt sein. Vor allem für angehende Sportlehrer, in deren Unterricht Stuhl- und Tischreihen zusammen mit dem Lehrerpult keine äußerlich erkennbare Distanz zwischen Lehrer und Schülern her-

191 SCHIRLBAUER (1988) bringt das in einem Aufsatz sehr prägnant zum Ausdruck: Er zweifelt grundsätzlich an der Möglichkeit, das pädagogische Verhältnis partnerschaftlich gestalten zu können.

stellen, ist das Einüben bewusster Entscheidungen für die situationsangemessene Wahl ***räumlicher*** **Distanz** zu Schülern zunächst vorrangig. Es ist im Vergleich zum Einüben anderer Formen aber auch am wenigsten schwierig, weil räumliche Distanz visuell kontrollierbar ist. Der Vorteil dieses methodischen Vorgehens liegt in der Übertragbarkeit von Einsichten in die Sinnfälligkeit der Wahl lokaler Distanzpositionen auf die Wahl anderer Formen, zu Schülern Nähe zu suchen oder Abstand zu wahren.
Durch geschickte Aufgabenstellung kann man Lehramtsanwärter erfahren und einsichtig werden lassen, dass die Frage, wann welcher Schüler bzw. welche Schülergruppe die ortsnahe Zuwendung (für individuelle Lernhilfen, Fehlerkorrekturen, Zuspruch, Ermunterung etc.) benötigt und auch in Anspruch nehmen darf, nur aus der Distanz zu beantworten möglich ist. Die "Distanz" bestimmt sich dabei durch die Wahl einer Position im Unterrichtsraum, von der aus der Sportlehrer alle, wirklich alle Schüler in seinem Unterricht im Blick hat. Nur aus dieser Distanz lässt sich bei aufgeschaltetem Weitwinkelblick eine rationale Entscheidung darüber treffen, wo die Nähe des Sportlehrers *am dringlichsten* geboten, aber auch *ob* sie *überhaupt* (schon) sinnvoll ist (, wenn sich z.B. aus Gründen der Unterrichtsökonomie vorzugsweise eine Gesamtkorrektur empfiehlt oder schwelende Störanfälligkeiten die Aufgabe des Überblicks über das unterrichtliche Gesamtgeschehen als nicht opportun erscheinen lassen).

Zu handwerklichem Können entwickelt sich die Wahl bewusst gewählter Distanzpositionen des Sportlehrers zu "seinen" Schülern durch die Gewöhnung an bestimmte Laufwege (s. Schaubild in Anhang 9.8). Sie führen ihn grundsätzlich um die unterrichtete Lerngruppe herum und nur nach bewusst gefällter Entscheidung in Positionen, von denen aus, in wohl überlegter Dauer, sich ein Teil des unterrichtlichen Geschehens in seinem Rücken abspielt.
Es empfiehlt sich, diese Faustregel für den kontrollierten Ortswechsel unter Wahrung lokaler Distanz des Sportlehrers zu einer Lerngruppe während des Unterrichtens zu einer Handlungsroutine auf Zeit werden zu lassen (s.Kap. 5.5.4). Sie setzt für den Lehrer Kräfte für die Bewältigung anderer Aufgaben frei. "Handlungsroutine auf Zeit" bedeutet, dass sie bei Bedarf aufgebrochen und verändert werden kann. Sie behält nämlich nur so lange ihre Gültigkeit, wie Schüler im Unterricht der beobachtenden Kontrolle und/oder wie junge Sportlehrer der Zeit für das Einüben bedürfen, zu Schülern auf räumliche Distanz gehen zu können. Ist zwischen Schülern und Lehrern ein Vertrauensverhältnis entstanden, ändern sich die Dinge. Sind Schüler motiviert genug, auch ohne die Kontrolle des Lehrers Lernarbeit in vorgegebener Zielrichtung zu leisten und haben sie sich frei gemacht aus einer Pennälermentalität, die sie bisweilen als Freibrief für respektlose Faxen im Rücken ihres Sportlehrers auszulegen belieben, verliert die beschriebene Handlungsroutine ihre Sinnfälligkeit. Das tut sie natürlich auch bei routinierten Sportlehrern, denen man etwas scherzhaft nachsagt, auch im Hinterkopf Augen zu haben und stets scheinbar *alles* sehen zu können.

Distanz zu Schülern kann auch ***körperliche*** Dimensionen haben. Schüler unter bestimmten Umständen bewusst, gerade im Sportunterricht, *nicht* zu berühren oder anzufassen, kann manchmal bedeutsam sein und helfen, möglicher Weise auch schwere Irritationen zu vermeiden. Ist es beispielsweise in der Grundschule fast üblich, dass sich ein Kind, um Trost zu finden, bei seiner Lehrerin einmal auf den Schoß setzt oder nehmen lässt, erweckt die gleiche Annäherung zwischen einem Sportlehrer und einem Mädchen aus einer Mittelstufenklasse mit großer Wahrscheinlichkeit den Eindruck unangemessener Anzüglichkeit. Große Vorsicht ist geboten.
Unabhängig von dem vielleicht etwas überzogen erscheinenden Beispiel muss jungen Sportlehrern in jedem Falle einsichtig gemacht werden, dass der Umgang mit Nähe und Distanz am ehesten das Prädikat *sozialkompetent* verliert, wenn Nähe durch zu intensiven Körperkontakt oder durch Berührungen an falscher Stelle und zu unpassender Zeit gesucht wird. Das gilt für Lehrer wie für Schüler gleichermaßen. Die funktionale Besonderheit ihres Verhältnisses zueinander, das mag Lehramtsanwärtern Anlass zum Nachdenken geben, ist nämlich u.a. auch dadurch festgeschrieben, dass sich beide im Schulalltag normaler Weise nicht per Handschlag begrüßen.

Unmittelbarkeit oder bewusste Verzögerung und planendes Hinausschieben von Lehrerreaktionen auf einzelne Ereignisse in seinem Unterricht bestimmen die ***zeitliche*** **Dimension von Nähe und Distanz**. Spontaneität in Form eines schnellen Zugriffs kann positiv überraschen, wenn Schülern wie Lehrern keine Zeit zum Nachdenken bleibt. Das Aufschieben einer reaktiven Lehrerhandlung gewährt andererseits Zeit zum Überlegen[192] und kann Besonnenheit befördern. D.h. wenn ein Sportlehrer z.B. erkennt, dass ein Schüler, wodurch auch immer, in Verletzungsgefahr gerät, erlaubt dies keinen Reaktionsaufschub. Andererseits gelingt der Versuch, einen Konflikt mit einem sich fehl verhaltenden Schüler zu lösen, manchmal “unter vier Augen“, also zeitversetzt besser nach dem Unterricht als spontan während des Unterrichts unter dann unvermeidbarer Einbeziehung aller Schüler.

Mit diesen beiden Beispielen ist auch für die rechte Wahl von Nähe und Distanz in ihren zeitlichen Dimensionen das Wesen des Problems beleuchtet, das sich da-

192 Um den Nachweis zu führen, dass Wissen handlungsleitende Funktion erfüllen kann, wird bisweilen die Regel verkündet „*Nur wer überlegt, bleibt überlegen*“ (KNILL 1984). Ich halte den intentionalen und ausdrücklichen Nachweis von Überlegenheit auf pädagogischen Arbeitsfeldern für unangebracht. Nicht die Demonstration von Überlegenheit des Lehrers gegenüber Schülern, sondern seine Besonnenheit zur Wahrung seiner pädagogischen Verantwortung lassen das Überlegen in kritischen Schulsituationen als geboten erscheinen.

durch ergibt, dass es nur von Fall zu Fall[193] vor Ort und nur in Ausnahmefällen durch handlungsleitendes Regelwissen zu lösen ist.

Auch wenn es um die Alternative zwischen **Distanz und Nähe** in ***emotionale**r* Ausprägung geht, gibt es keine verlässlichen Regelvorgaben. Natürlich bestimmt sich die Nähe eines Lehrers zu "seinen"[194] Schülern grundsätzlich durch das professionelle Gebot pädagogischer Zuwendung und durch die Selbstverständlichkeit, mit der man von ihm erwarten darf, dass er gern mit Kindern und Jugendlichen arbeiten mag. Aber diese Nähe gebietet auch Distanz, wenn es aus Gründen des Selbst-Schutzes z.B. um die notwendige Trennung des Berufs- vom Privatleben geht. Nähe zum Schüler signalisiert er durch seine Empathie, aber auch dadurch, dass er sich selbst nicht emotionslos gibt; er darf seinem Ärger z.B., wenn er denn begründet ist, hin und wieder, in angemessener Form, durchaus einmal "Luft machen" und gewinnt dadurch gewiss auch an Authentizität. Unberechenbar launisch darf er sich andererseits nicht geben, wenn er die bisweilen notwendige Nähe zu "seinen" Schülern nicht grundsätzlich aufs Spiel setzen will. Auch dieses "Spiel" erweist sich also in der Lehrerausbildung als eine schwer vermittelbare und immer wieder neu zu beginnende Suche nach der rechten Balance zwischen Nähe und Distanz.

Relativ geringe Schwierigkeiten bereitet es erfahrungsgemäß schließlich, Referendare den ausgewogenen Umgang mit **Nähe und Distanz** in ihrer ***intellektuelle**n* Ausprägung einsichtig werden und lernen zu lassen: Der Lehrer, der immer alles besser weiß, und der Sportlehrer, der auf Schritt und Tritt alles besser kann und damit regelmäßig seine fachspezifische Überlegenheit im Umgang mit Schülern ausspielt, erzeugt nicht Distanz, sondern Unnahbarkeit. Für den Lehrer, der Schüler stark und leistungstüchtig zu machen helfen möchte, verbietet sich die angeberische Zurschaustellung seiner Stärke und seines Könnens. Ebenso wenig wirkungsvoll, wenn nicht sogar kontraproduktiv für das Gewinnen von Nähe zu Schülern ist i.d.R. der übertriebene Versuch, sich dumm zu stellen.

Es wäre wohl vermessen, wenn ein Referendar sich einen **Eintrag in sein Lerntagebuch** zutraute des Inhalts, er habe gelernt, konsequent zu sein und beherrsche den Umgang mit Nähe und Distanz zu "seinen" Schülern. Auch käme es einer Anbiederung mit menschlichen Qualitäten bei späteren Bewerbungen gleich, würde er

---

193 Der Begriff "Fall" wird hier zum ersten Mal im Sinne der Kasuistik angewendet, die als methodischer Baustein für den Vorschlag einer verstärkten Handlungsorientierung in der Sportlehrerausbildung zu Buche schlagen kann (s. z.B. SCHERLER 2004).

194 Meine Entscheidung, Possessivpronomina in Anbindung an die Begriffe `Schüler´ und `Lehrer´ in Anführungszeichen zu setzen, begründet sich durch die Problematik emotionaler Nähe und Distanz zwischen Schülern und Lehrern.

über Erfolge in diesem Lernbereich in seinen intellektuellen und/oder emotionalen Dimensionen (positiv) berichten.

In Bezug auf das komplizierte Wechselspiel zwischen Nähe und Distanz in seiner räumlichen und/oder zeitlichen Ausprägung ist hingegen, um abschließend ein Beispiel zu geben, ein folgender Eintrag denkbar:

> *In meinem Sportunterricht in der 7a ist es mir heute zum ersten Mal über einen längeren Zeitraum hinweg gelungen, mir bewusst solche Laufwege und Beobachtungsposten auszuwählen, von denen aus ich (fast) alle Schüler beim Üben von Stützsprüngen über den Querkasten im Blick behalten konnte. Selbst während ich der Schülerin A. einmal Hilfestellung gab, beobachtete ich dabei aus den Augenwinkeln, wie D. in seiner Übungsgruppe Streit mit M. suchte. Allein der Ausruf seines Namens quer durch die Halle brachte ihn davon ab.*
> *"Irgendwie" war es heute viel ruhiger in der Turnhalle als sonst*

Die Suche nach Ausgewogenheit, die das Problem einer situationsangemessenen Wahl von Distanz oder Nähe zu Schülern zu lösen hilft, bestimmt schließlich auch den Kern des vierten Vorschlags für einen Lehrsatz zur Entwicklung von Sozialkompetenz für (Sport-)Lehrer:

> **4. Lehrsatz:** *Sozialkompetenz ist für Lehrer kein Garant dafür, dass nicht auch sie einmal Fehler machen. Sozialkompetenz macht Fehler für sie aber entschuldbar.*

So wie Schüler im Arbeitsbereich 'Bewegung, Spiel und Sport' lernen müssen, mit ihrem sportlichen Können *und* Nichtkönnen, mit Lernerfolg *und* -misserfolg sozialverträglich umzugehen, sollten auch (Sport-)Lehrer gelernt haben, dass sie in Ausübung ihres Berufs bisweilen auf Nichtkönnen stoßen und unvermeidbar einmal den einen oder anderen Fehler begehen. Verbinden sie die löbliche Absicht, keine Fehler machen zu wollen, mit der laut verkündeten Anmaßung, ohne Fehl und Tadel zu sein, bewirken sie Unnahbarkeit und stoßen auf Zurückweisung. In seiner Nähe fühlen sich Schüler unwohl.
Bekennt er sich aber zu der Möglichkeit, selbst auch einmal Fehler zu machen, weil sie nicht generell vermeidbar sind, gewinnt er als Funktionsträger für Schüler an Menschlichkeit, die den Umgang mit ihm, aber auch den Zugang zu ihm erleichtern. Sein Umgang mit eigenen Fehlern, die er trotz bester Absichten nicht vermeiden konnte (z.B.: Sachirrtümer, kurzfristig emotional begründete Unhöflichkeit Schülern gegenüber, Nichteinhalten von Versprechungen infolge von Vergesslichkeit, eine misslungene Hilfestellung u.v.a.m.) gewinnt sozialkompetente Qualität dadurch, dass er die Freundlichkeit aufbringt und sich die grundlegende Bereitschaft erarbeitet, sich gegebenenfalls mit Anstand, auch Schülern gegenüber, zu entschuldigen.

Dieser Habitus – er signalisiert ja nichts anderes als Mitmenschlichkeit - unterstützt das Bemühen um die bereits erwähnte Umkehrbarkeit des Lehrer- und Schülerverhaltens im Sinne von Sozialkompetenz. Sie ermöglicht, dass Vertrauen wächst; und

nur dieses Vertrauen kann Schüler ermutigen, sich ihren Lehrern bei Bedarf *an*zuvertrauen. Andererseits erlaubt es Lehrern, das niemals problemlose Ausbalancieren des Verhältnisses zwischen Distanz und Nähe zu "seinen" Schülern zu Zeiten durch das Verringern von Distanz gelingen zu lassen, ohne damit etwas von dem für sein Amt notwendigen Maß an Autorität preiszugeben.

Das Verfügen über Sozialkompetenz in Ausübung des Lehrberufs ist also - das sollten die Beispiele aus der Berufspraxis eines Fachseminarleiters selbst auf die Gefahr hin belegen, nicht immer wissenschaftlichen Ansprüchen zu genügen - viel mehr als eine handwerkliche Fertigkeit. Es ist Ausdruck einer Profession, die ohne Intuition, Spontaneität und das Risiko, das sich aus dem unausweichlichen Umgang mit Antinomien ergibt, an Vitalität verliert, nach der sie doch ihrem Wesen nach verlangt.

Eine solche Erwartung verbindet sich auch mit dem Kompetenzbereich **Organisationsgeschick**, ohne das Sportlehrer anspruchsvollen Unterricht zu gestalten[195] schwerlich erfolgreich sein dürften. Dass auch dieser Kompetenzbereich an Qualität gewinnen kann, wenn man seine möglicher Weise operationalisierbaren Grenzen ausweitet, er in individuellem Zuschnitt erarbeitet und im Bedarfsfall auch durch spontanen Einfallsreichtum ausgelotet wird, hat zu der Entscheidung geführt, den Aufgabenbereich nicht als berufsspezifische Kompetenz, sondern als ein die Profession des Sportlehrers kennzeichnendes *Geschick* zu benennen (s. noch einmal Anm.144, S.137). Gleichwohl weist es, wie andere Kompetenzbereiche auch, Anteile auf, die handwerkliche Qualitäten haben und deshalb leichter zu erarbeiten bzw. zu vermitteln sind als solche, die sich gegen jedwede Form der Operationalisierung sperren.

Dem Wesen dieses besonderen Geschicks und den Möglichkeiten, es ausbildend zu vermitteln, soll im Folgenden nachgegangen werden.

5.3 Organisationsgeschick

Der Begriff **Organisations*kompetenz*** ist gebräuchlich in Organisations*theorien*, die das Entstehen, die Strukturen und die Funktionsweisen komplexer sozialer Gebilde (= Organisationen) beschreiben (KIESER 1999). Organisationskompetenz dient, diesen Theorien zufolge, der Kontrolle und vor allem der Verbesserung der Organisationspraxis. Sie wird vor allem in Berufsfeldern verlangt, in denen es für Führungspersönlichkeiten im Wirtschaftsleben um Projekt-, Produktions-, Arbeits-,

195 In diesem Anspruch lassen sich Chemie-, Physik-, Musik- und Kunstlehrer mit den Sportlehrern vergleichen. Das traditionell größere Maß an Handlungsorientierung in deren Fächern erfordert i.d.R. einen sehr viel größeren organisatorischen Aufwand als er in geisteswissenschaftlichen Fächern normaler Weise notwendig ist.

Personal- und Unternehmensmanagement geht (CRAMER 1998). Man findet wohl keine Agentur für Unternehmensberatung, die nicht verspricht, ihren Klienten Organisationskompetenz vermitteln zu können. Aber auch leitenden Funktionsträgern einer Behörde, in einer Bildungsbehörde also Schulräten oder auch Schulleitern, wird in zunehmendem Maße Organisationskompetenz im angedeuteten Sinne abverlangt. Auch eine Schule als Organisationseinheit im Bildungssystem mit neuer *output*-Orientierung (s.Kap. 3.2) und eigenverantwortlichem Finanz- und Personalmanagement bedarf zur Bewältigung ihrer Leitung heutzutage eher eines Managers mit Organisationskompetenz und pädagogischem Einfühlungsvermögen als eines Pädagogen mit administrativen Fähigkeiten.

Verwendet wird der Begriff *Organisationskompetenz* auch auf Handlungsfeldern, auf denen es um (nichtakademische) Berufsausbildung, individuelle Berufsberatung und um Persönlichkeitstraining geht. Inhaltliche Substanz gewinnt er dort durch Aufgaben und Probleme, die sich aus dem persönlichen Zeit-, Finanz-, Kompetenz- und/oder Frustrationsmanagement ableiten. Auf Lehrer bezogen kann man dementsprechend konstatieren, dass auch sie zu lernen haben, sich selbst zu organisieren: sie müssen, wie andere Berufstätige auch, Beruf und Privatleben miteinander in Einklang bringen; darüber hinaus sind Zeitpläne für die Erledigung außerunterrichtlicher Aufgaben (Unterrichtsplanungen, Korrekturen, Ausstellen von Zeugnissen, Elternberatung, Konferenzen, Fortbildung, Materialbeschaffung u.v.a.m.) zu erstellen und einzuhalten. Kurzum, die Bewältigung der organisatorischen Komponenten pädagogischen Handelns weist Organisationskompetenz als ein Merkmal professioneller Qualifikation von Lehrern aus. Sie muss deshalb zum Bestandteil ihrer Ausbildung werden (FUHR 1994).

Dieses **Sich-selbst-organisieren-Können** als Nachweis dessen, was einige Autoren als Organisationskompetenz bezeichnen, wird in dieser Arbeit allerdings der Selbstkompetenz eines Sportlehrers zugeordnet (s.Kap. 5.6).

Den Begriff **Organisations*geschick*** als Qualifikationsetikett in Abgrenzung zu dem der –kompetenz findet man häufig in Stellenausschreibungen für handwerkliche, verwaltungstechnische, kaufmännische und soziale Berufsfelder mittleren und unteren Anspruchsniveaus. Offenkundig wird damit die Fähigkeit angesprochen, die vielen kleinen Teilaufgaben im eigenverantworteten Bereich beruflicher Funktion kreativ, flexibel, effizient und eben besser, als es Normvorgaben erwarten lassen, organisieren, einander zuordnen und als ein Ganzes gestalten zu können.

Der Nachweis, dass **Sportlehrer** zur optimalen Erfüllung ihrer beruflichen Aufgabe, “guten“ Unterricht gestalten zu können, eines besonderes Organisationsgeschicks bedürfen, setzt an eben dieser Auslegung des Begriffs ’Organisationsgeschick’ an: Die immer wieder neu zu organisierenden Bedingungen für seinen Unterricht, das Sich-nicht-berufen-Können auf Ordnungsvorgaben durch Tischreihen und Lehrerpult, die Notwendigkeit, den überdimensional großen Unterrichtsraum strukturieren,

Unterrichtsmaterialien bereitstellen und Arbeitsgruppen einteilen zu müssen, machen ihn notwendiger Weise zu einem – hoffentlich *geschickten* – **Organisator von Lernprozessen.**

Ich beziehe dieses Qualifikationsmerkmal berufskennzeichnend auf den Sportlehrer in Unterscheidung zu vielen anderen Fachlehrern, obwohl es in der jüngeren Geschichte der Erziehungswissenschaft eigentlich anderweitig belegt ist: Als man in den 1970er- und 1980er Jahren Kritik forcierte an dem Lehrer als Be-Lehrer, an seinem Frontalunterricht und seinem Irrglauben an erzieherische Allmacht, wurde sein Berufsbild, bisweilen etwas propagandistisch, modifiziert durch ein neues "Arbeitsbündnis" mit "seinen" Schülern. Das diktierte ihn aus seiner Rolle als Wissensvermittler hinaus und machte ihn zum Berater, zum Begleiter oder auch zum Moderator (KEIL 1977 / BOENSCH 1986 / STRUCK 1996 / HÖFLACHER 2005). In diesem Kontext war wiederholt auch vom *Lehrer als Organisator von Lernprozessen* die Rede.
Diese Funktionsbeschreibung wird z.T. bis heute gepflegt, vor allem wenn es über den eingeengten Rahmen für Fachunterricht hinaus um die Umsetzung von Schulreformen geht[196]. Die Funktionsbeschreibung wurde und wird dort nicht begrenzt auf die Anteile des Aufgabenfeldes von Lehrern, die man - im umgangssprachlichen Verständnis von *Organisieren* - auf das handwerkliche oder verwaltungstechnische Beschaffen und Bereitstellen von Arbeitsmaterialien und das Koordinieren der Erledigung anteiliger Arbeitsaufträge bezieht. Die Berufsklassifizierung *Organisator von Lernprozessen* versteht sich dann fächerübergreifend als der Versuch, dem Lehrer in Abkehr von einem überholten Berufsverständnis eine zeitgemäße Rolle zuzuschreiben. Sie umfasst das gesamte Spektrum lehrberuflicher Aufgaben.
Im Sinne dieser Arbeit lässt sich deshalb formulieren:

> **Organisationsgeschick** macht einen *Sport*lehrer zum Wohle eines bewegungsintensiven, effizienten, Unterrichtszeit optimal nutzenden und Lern- bzw. Bewegungsbelastungen klug dosierenden Unterrichts zu einem professionellen *Organisator von Lerngelegenheiten* für Schüler im *pädagogischen* Lernfeld 'Bewegung, Spiel und Sport'.

Auch diese Funktionsbeschreibung schließt Überschneidungen mit anderen Kompetenzbereichen nicht aus: Organisationsgeschick zeitigt wünschenswerte Arbeitsergebnisse i.d.R. nur nach gründlicher Vorbereitung und Unterrichtsplanung; das Geschick eines Sportlehrers, seinen Unterricht so zu organisieren, dass er von "seinen" Schülern im Sinne vorgegebener Zielorientierung überhaupt angenommen wird, setzt immer auch Sozialkompetenz voraus; die zeitliche, räumliche und soziale Strukturierung von Unterricht wird, in unterschiedlicher Nuancierung, bisweilen

196 Zur Unterstützung der Gründung von Ganztagsschulen propagiert zum Beispiel die Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Deutschen Telecom AG, *Schulen ans Netz e.V.*, das Berufsbild eines Lehrers als *Organisator von Lernprozessen*: http://www.schulen-ans-netz.de/diskussion/ganztagsschule/empf.php

auch als eine Aufgabe der Methodik angesehen (HEIMANN & OTTO & SCHULZ 1975, S.30ff); und gewiss ist die Herauslösung des Organisationsgeschicks eines Sportlehrers aus dem Kompetenzbereich *Lehrgeschick* eher theoretischer Natur; sie kann aber Ausbildungsarbeit zu strukturieren helfen.

Die *Organisation der Unterrichtsbedingungen* macht deshalb auch SCHERLER (2004, S.59) zu einer besonderen sport-*didaktischen* Kategorie. Unterrichtsbedingungen unterscheidet er dabei als *personale, zeitliche, räumliche* und *materiale* und ordnet ihnen die Lehrerhandlungen *Aufteilen der Klasse, Einteilen der Zeit, Ordnen des Raumes* und *Einsetzen von Material* (ebda.) zu.

In meinem seminardidaktischen Konzept für Sportlehrerausbildung, das anderen Denkschritten und Begrifflichkeiten folgt, wird das *Organisationsgeschick* von Sportlehrern zu einem besonders ausgewiesenen Kompetenzbereich. Er wird bestimmt durch die Fähigkeit, für den Sportunterricht ebenso sachkompetent wie flexibel und einfallsreich einen den Unterrichtsbedingungen, den Lehrabsichten, den Schülern und der Persönlichkeit des Sportlehrers angemessenen **Ordnungsrahmen** zu **gestalten**, auf dass die Zielorientierung für Unterricht nicht verloren gehe.

Das ruft noch einmal den traditionsreichen, bisweilen auch Ideologie-trächtigen Vorwurf auf, dass das Herstellen von “Ordnung“ im und für Unterricht grundsätzlich und ausschließlich der Absicherung von Macht und Herrschaft dient. Dem wurde bei dem Versuch, die Sozialkompetenz von (Sport-)Lehrern zu operationalisieren, das Argument der sozialen Verträglichkeit entgegengestellt. Da niemand der Schulpflicht ausweichen, aber kein Schüler zum Lernen wirklich gezwungen werden kann und Lehrer per Amtseid in hoheitlichem Auftrag trotzdem Bildungsarbeit verrichten müssen, ergibt sich in Schule und Unterricht ein Dilemma individueller Wohlbefindlichkeit. Dieses unvermeidbare Dilemma wird im Sinne mitteleuropäischer Zivilisation und Kultur nur erträglich, wenn alle daran Beteiligten sich engagiert auf Schule (und die Möglichkeit, sie zu verändern) einlassen und dabei Sachkompetenz und Sozialkompetenz entweder einbringen oder zu erwerben bemüht sind bzw. dazu angehalten werden.

Dieses Ansinnen kann nur gelingen, wenn das entsprechende Arbeits- und Lernfeld für alle Beteiligten in erträglicher Form gerahmt wird. Dazu – so wurde in Kap. 5.2.3 argumentiert – bedarf es der gemeinsamen Akzeptanz von Regeln und der (jederzeit begründbaren) Verbindlichkeit von Vereinbarungen. Sie bilden das Geländer, den ab- und eingrenzenden Ordnungsrahmen, der allen Beteiligten am Interaktionsprozess Unterricht als Orientierungshilfe für die Wahl und Bewertbarkeit jedweden Handelns und Verhaltens im Sinne sozialer (Un-)Erträglichkeit dienen.
Nicht dass dieser besondere Bereich von Sozialkompetenz begründet, sondern dass er durch **organisatorische Maßnahmen**, vor allem zu Beginn einer Unterrichtsstunde, mit unterrichtlichem Handeln beabsichtigte Wirkung zeigen muss, macht die kurze Erinnerung an bereits gemachte Ausführungen notwendig: Da geht

es zunächst um das freundlich-bestimmte Auftreten des Lehrers und seine pädagogische Zuwendungsbereitschaft, die organisatorische Art der Unterrichtseröffnung oder um die Wahl des Ortes und die äußere Form des ersten Zusammenkommens. Es geht aber auch um die Form der Sicherstellung kommunikativer Verständigungsmöglichkeiten und dann, unterrichtsbegleitend, um die pädagogische – *nota bene:* die *pädagogische !* – Kontrolle verbindlichen Sozialverhaltens. Schließlich machen auch die Art und Weise, wie und wie viele Geräte bereitgestellt, auf- um- und abgebaut, wo sie nach reiflicher Überlegung platziert und wie die ihnen zugewiesenen Übungsgruppen eingeteilt werden, den Ordnungsrahmen für jedwede Lehr- und Lernarbeit in einer Sporthalle oder auf einem Sportplatz aus.

In diesem Sinne stellt das Organisationsgeschick, einen Ordnungsrahmen für den Unterricht im Lernbereich 'Bewegung, Spiel und Sport' zu gestalten und verbindlich bleiben zu lassen, einen Fähigkeitsnachweis dar, der sich im Einzelnen durch die folgenden Teilkomponenten des Organisationsgeschicks eines Sportlehrers mitbestimmt. Es gilt nämlich,

a) den **Unterrichtsraum** so zu **strukturieren**, dass sich Schüler darin zurechtfinden,
b) **Geräte auf- bzw. ab**zu**bauen** und **Unterrichtsmaterialien bereit**zu**stellen und –**zu**halten** in der Absicht, Unterrichtszeit optimal zu nutzen und Gefährdungen für Schüler so weit wie irgend möglich zu vermeiden und
c) **Arbeits-, Übungs- und Spielgruppen ein**zu**teilen**, die möglichst jedem Schüler bestmögliche Lernchancen gewährleisten und für das Kollektiv der unterrichteten Schüler ein möglichst hohes Maß klug dosierter Lernaktivität sicherstellen.

Warum diese Komponenten des Organisationsgeschicks von Sportlehrern zum Thema für Ausbildungsarbeit werden sollten und wie diese Arbeit in Schule und Seminar erfolgreich geleistet werden kann, soll im Folgenden begründet und erläutert werden:

5.3.1 Unterrichtsräume strukturieren können

In einem ersten Schritt geht es für Lehramtskandidaten also darum zu lernen, wie man den Unterrichtsraum nutzen kann und in Abhängigkeit von immer wieder besonderen Unterrichtsbedingungen und –absichten geschickter Weise auch strukturieren sollte.

SCHERLER (2004) hat in seiner Unterrichtslehre die Komponenten eines von Sportlehrern zu erwerbenden Organisationsgeschicks in anderer Reihenfolge und Diktion, als es hier geschieht, mit Fällen aus der Unterrichtspraxis anschaulich be-

legt[197]. Einleitend dazu verfasst er kurze Überblicke über die einschlägige allgemein- und fachdidaktische Literatur zum jeweiligen Thema (S. 59, 60, 70f., 82 u. 95). Ich maße mir nicht an, dies prägnanter machen zu können, verweise deshalb zum einen auf seine Ausführungen, zum anderen auf ein Themaheft der Zeitschrift *sportpädagogik* (5/1981, Heft 3, darin vor allem DASSEL, S.7-12)) und konzentriere mich, wie SÖLL (1966)[198], im Folgenden auf die unterrichtspragmatischen Aspekte organisatorischen Sportlehrergeschicks.

Die durchschnittliche Größe einer Schulsporthalle beträgt ca. 450m², die einer sogenannten Dreifeldhalle – sie steht ungeteilt nur selten einer einzigen Lerngruppe zur Verfügung – etwas mehr als 1.200m².
Je jünger Schüler sind, desto schwieriger fällt es ihnen, sich in diesen überdimensionierten Räumen zurechtzufinden und wohl zu fühlen. Erlaubt man z.B. einer 5.Gymnasialklasse, also 11-12Jährigen, den Zugang zu einer "normalen" Schulsporthalle, ohne den Raum zu strukturieren, versammeln sie sich erfahrungsgemäß in einer der vier Raumecken oder drücken sich an den Hallenwänden herum. Bisweilen lassen sie sich auch von ein paar unbekümmerten Fußballspielern aus Angst, von ihren Bällen getroffen zu werden, wieder in die Umkleideräume zurück jagen. Bittet man als Sportlehrer eine solche Gruppe, sich „*ein paar Runden warm zu laufen*"[199], wird der Radius des Kreises, auf dem die Schüler sich dann in Bewegung setzen, allmählich immer kleiner. Und der simple Auftrag an sie, sie mögen doch (z.B.) „*bitte vier Kästen mit Turnmatten und jeweils einem Sprungbrett aufbauen*", führt ohne raumstrukturierende Vorgaben in der Regel zu einem zeitraubenden allgemeinen Durcheinander ohne brauchbares Arbeitsergebnis.

Der Unterrichtsraum in Sport- oder Turnhallen und auf Sportplätzen[200] muss also erschlossen werden, damit (junge und unerfahrene) Schüler ihn bei Bedarf und Sinnfälligkeit in voller Breite und Länge zu nutzen wagen oder lernen. Einfache und zeitsparende Maßnahmen der Raumstrukturierung finden Sportlehrer z.B. dadurch, dass sie nutzen, was der Raum ihnen bietet: Man kann Schüler bitten, sich in einer

---

197 SCHERLER unterscheidet *Klasse teilen, Zeit einteilen, Raum ordnen und Material einsetzen.* Im Sinne der Kasuistik gelingt es ihm, erfolgversprechendes Sportlehrer-Handeln durch die Beschreibung und Auswertung von *Fällen* – hier: *Fälle* als beispielgebender Nachweis für geglücktes oder misslungenes Organisieren von Sportunterricht – in einen Horizont der Vermittelbarkeit zu transponieren.

198 SÖLL geht dabei sehr kleinschrittig vor. Er listet z.B. allein für das Auf- und Abbauen von Großgeräten sechs mögliche Methoden (S.69-71) auf. Ihm geht es allerdings auch um praktikable Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung, mir um Vorschläge für die Sportlehrerausbildung, die für mehr als Exemplarisches keine Zeit lässt.

199 Über die Sinnfälligkeit einer solchen Aufgabe sollte grundlegend und kritisch nachgedacht werden, sie gehört aber zum Unterrichtsalltag vieler Fachkollegen.

200 Allein das Fußball-Normfeld eines Sportplatzes, das bisweilen noch von einer Laufbahn umrundet wird, ist im durchschnittlichen Regelfall 68x105m, also 7.140m² groß. Diese Raumgröße potenziert die beschriebenen Schwierigkeiten in erheblichem Maße, zumal die Möglichkeiten des Sportlehrers beschränkt sind, diesen großen Raum mit seiner Stimme zu beschallen.

Ecke der Sporthalle, im Mittelkreis des Basketballfeldes oder auch im Bereich eines Fußballtores zu versammeln; man kann sie freundlich auffordern, sich beim Üben auf den durch ein Badmintonfeld begrenzten Raum zu beschränken oder durch die Halle zu laufen und sich dabei von den Linien der Volleyball-Spielfeldmarkierungen leiten zu lassen. Das mag an Beispielen genügen.

Derlei Regelungen und Maßnahmen bewirken Gewöhnungseffekte. Sie befähigen Schüler, sich zunehmend ohne allzu kleinschrittige formale Vorgaben den Raum zu nehmen, den sie zur Erfüllung sportlicher Bewegungswünsche oder Arbeitsaufträge benötigen bzw. vernünftiger Weise in Anspruch nehmen dürfen. Haben sie gelernt, sich frei, funktionsgerecht und – im wahrsten Sinne des Wortes - umsichtig im Raum zu bewegen, sollte der Sportlehrer sie raumstrukturierende Entscheidungen auch selbst treffen lassen, z.B.:

> *„Sucht euch bitte einen Platz, an dem ihr euch mit ausgestreckten Armen um euch selber drehen könnt, ohne jemanden anderen dabei zu berühren!“* oder „*Baut euch eure Übungsstation aus vier Matten bitte so auf, dass sich euer Arbeitsprogramm darauf umsetzen lässt, ohne dass ihr dabei einer anderen Gruppe in die Quere kommt!*“

Das bedarf dann auf Seiten des Sportlehrers einmal mehr des wachen Überblicks über das unterrichtliche Gesamtgeschehen.

Ein solcher Überblick ermöglicht es einem Sportlehrer, in der Sporthalle oder auf dem Sportplatz in kompetenter Weise **Raumregie** (GUDJONS 2003, S.215-226 / MEYER 2004, S.124-126) zu führen. So wie für jede Nutzfläche, seien es landwirtschaftliche Felder, Werkhallen, Theaterbühnen oder Klassenräume, dient sie auch in der Sporthalle dem Zweck, optimale (Lern-)Erträge zu ermöglichen und ein dafür sinnvolles Maß an Funktionalität herzustellen; und wie ein Regisseur beschränkt sich der Sportlehrer dabei nicht nur auf Regieanweisungen, sondern bringt zusätzlich zu dem, was an Möglichkeiten exemplarisch aufgelistet wurde, seine Körpersprache ein: Er zeigt mit langem Arm auf Zielpunkte, begrenzt mit im bedarfsgerechten Winkel ausgestreckten Armen einen Übungsraum, bittet “seine“ Schüler, sich auf einer fiktiven Linie in Verlängerung seiner seitwärts ausgestreckten Arme nebeneinander aufzustellen oder kommentiert durch Mimik und Gestik das (Nicht-) Einhalten vorgegebener Laufwege und Versammlungsorte.

Wer als angehender Sportlehrer lernen will, erfolgreich Raumregie zu führen, muss aber auch lernen, sachgerecht, umsichtig und zeitökonomisch Geräte auf-, um- und abzubauen sowie Unterrichtsmaterialien bereitzustellen und –zuhalten. Das gilt es im Fachseminar zu schulen und zu üben:

5.3.2 Geräte zusammen mit Schülern auf-, um- und abbauen können

In keinem anderen Arbeitsbereich stellt sich das Organisationsgeschick eines Sportlehrers so augenfällig dar wie bei dem Umgang mit Geräten. Als Beobachter sieht man eben, was mit Leichtigkeit, nur mit großer Anstrengung und mit großem Zeitaufwand oder vielleicht auch überhaupt nicht gelingt.

Alle im Unterricht benutzten Gerätschaften sind Mittel zum Zweck. Man benötigt Bälle, um zu spielen, Geräte, um daran zu turnen, einen Recorder, um damit Musik für das Tanzen hörbar zu machen und Matten, um Verletzungsrisiken zu minimieren. Der eigentliche Zweck von Sportunterricht liegt aber darin, das Sich-bewegen, Spielen oder Sporttreiben als möglichst intensive Lernaktivität oder freudvolle Form der Gegenwartserfüllung mit der Absicht zu inszenieren, dass Schüler Gelerntes anwenden. Diesem Zweck ist der Umgang mit den Mitteln unterzuordnen. D.h. in erster Linie, dass Lehramtsanwärter lernen müssen, den Zeitaufwand für den Umgang mit Gerätschaften mit dem Zeitbudget für das Sich-bewegen, Spielen oder Sporttreiben bereits bei der Unterrichtsplanung, dann aber vor allem bei der Unterrichtsgestaltung in ein vernünftiges Verhältnis zu operieren.

Da auch das Organisationsgeschick eines Sportlehrers allein dem Zweck dient, "gutes" Unterrichten gestalten zu können, ist deshalb seminardidaktisch zu fordern:

> **Das Auf-, Um- und Abbauen von Geräten und das Bereitstellen, Bereithalten und Forträumen von Kleingeräten** im Sportunterricht hat derjenige, der das dafür notwendige Organisationsgeschick erwerben möchte, zusammen mit den Schülern auf drei Zielsetzungen auszurichten: es muss **zügig** vonstatten gehen, ohne Hast zu bewirken; es soll **Verletzungsrisiken mindern**, wenn möglich sogar ausschließen; und es soll im Rahmen physischer und psychischer Belastbarkeit für Schüler und sportpädagogischer Verantwortbarkeit durch den Sportlehrer ein möglichst **intensives Sich-bewegen** und **sportmotorisches Lernen** für Schüler **ermöglichen**.

Gehen wir zunächst der Frage nach, welche Möglichkeiten sich anbieten und was im Einzelnen zu lernen ist, wenn "es" schnell gehen und **zügig** gelingen soll:

Zunächst gilt es zu lernen, dass mit der Unterrichtsvorbereitung entschieden werden muss, welche Geräte in welcher Anzahl und in welcher Kombination benötigt und wo genau sie in der Sporthalle/auf dem Sportgelände zu platzieren sind. Hilfreich dabei sind Programme, die man heutzutage im Internet abrufen kann[201].

Zeit in organisationsaufwendigen Unterrichtsstunden kann der Sportlehrer einsparen, wenn er deren Planung nicht nur als gedankliche, sondern auch als "handfeste" praktische Vorbereitung zu begreifen lernt. Dafür bietet es sich z.B. an, Geräte bereits vor dem Unterricht gebrauchsfertig so bereitzustellen oder auszuwählen,

---

201 www.sportpaedagogik-online.de/leicht/leichtaufbau1.html

dass sie von Schülern – manchmal sogar in vorgegebener Reihenfolge – zügig herbeigeschafft werden können. Dieser Vorschlag setzt allerdings voraus, dass man Lehramtsanwärtern einsichtig macht, Unterrichtspausen zwischen zwei Klingelzeichen mit professioneller Selbstverständlichkeit als Organisationspausen zu nutzen.

Wer Bewegung, Spiel und Sport als Lernaktivität für Schüler ökonomisch zu organisieren bestrebt ist, tut auch gut daran, diese Schüler als vernünftige, tatkräftige und motivierte Mitarbeiter bei der Unterrichtsvorbereitung zu gewinnen. Voraussetzung dafür ist, dass Organisationsabläufe für sie klar strukturiert werden, ihnen die grundsätzliche Sinnfälligkeit von Organisationszielen einsichtig und die praktische Umsetzung veranschaulicht wird. Dafür empfehlen sich bei Gelegenheit z.B. "*Gerätekarten als Aufbauhilfe*" (KÖRNER 1994) oder auch Aufbaupläne, die der Sportlehrer zu Beginn seines Unterrichts wie an eine Schultafel an eine Hallenwand klebt und erklärt.

Dies alles bleibt allerdings i.d.R. erfolglos, wenn Lehramtsanwärter nicht lernen, möglichst einfache, klar strukturierte und die Zahl der zu vermittelnden Informationen bewusst einschränkende Arbeitsaufträge zu erteilen. Diese Aufträge und Regieanweisungen sind in ihrer ebenso freundlichen wie bestimmten Form in eine klug geordnete Reihenfolge zu bringen und, wenn nötig, in aller Deutlichkeit, Unmissverständlichkeit und Verantwortlichkeit an einzelne Schüler oder Schülergruppen zu richten. Diese besondere Form kommunikativer Kompetenz (s. dazu Kap. 5.2.1) ist unverzichtbar. Notfalls kann man sie sich, wie ein Schauspieler auf einer (zu Haus erdachten) Probebühne, selbst erarbeiten. Es bedarf nämlich dieser besonderen Kompetenz und kostet trotzdem noch viel Kraft, Geduld und Beharrlichkeit, bis man einer Lerngruppe einen komplexen Aufbauplan erklären oder zeigen und sie dann "einfach" bitten kann: "*So, ihr wisst, was zu tun ist, nun macht euch bitte zügig an die Arbeit*."

Schließlich kann man im Unterricht Zeit einsparen dadurch, dass man Geräten in der Sporthalle und auf dem Sportplatz unterschiedliche Funktionen innerhalb einer Unterrichtsstunde zuschreibt, sie also vielfältig nutzt. Ein Kasten eignet sich eben nicht nur dazu, übersprungen zu werden, und mit Bällen lässt sich auch mehr erproben und üben als nur das Annehmen (Fangen, Stoppen), Transportieren (Tragen, Dribbeln, Jonglieren) und Abgeben (Werfen, Schießen, Passen). Unklug verhält sich in jedem Fall, wer für jeden Abschnitt seiner Unterrichtsstunde neue Gerätschaften aufbauen und wieder abbauen lassen muss.

Die mit diesen Beispielen angedeuteten Möglichkeiten für den zeitökonomischen Umgang mit Sportgeräten reichten aus, darüber eine Handreichung in Buchform zu schreiben. Deshalb sei Auszubildenden wie Ausbildern an dieser Stelle angeraten, Kreativität und Einfallsreichtum abzurufen, um eher durch Versuchsfreude und Erfahrung als durch das gelehrige Sammeln einzelner Rezepte zu lernen, wie man

den Umfang des benötigten Gerätebedarfs für den Unterricht im Fach ’Bewegung, Spiel und Sport’ sinnvoller Weise reduzieren kann.

Organisationsgeschick soll auch helfen, **Unfall- und Verletzungsrisiken** im Sportunterricht zu **mindern**. Aktuelle Statistiken weisen aus, dass über die Hälfte aller Schulsportunfälle auf die Ballsportarten entfällt (BUNDESVERBAND DER UNFALLKASSEN 2006, S.17). Der relativ geringe Anteil von Unfällen, die sich beim *per se* risikoreichen Gerätturnen ereignen (13,1 %), wird möglicher Weise durch den geringen Anteil erklärt, den man dem Gerätturnen im Vergleich zu anderen Sportbereichen in der Schule heutzutage zugesteht.
Die generelle Unfallträchtigkeit des Sporttreibens (in der Schule) ist auch durch bestmögliche Ausbildung nicht aufzulösen. Sie lässt sich aber vor allem durch Sachkenntnis, durch Methodenkompetenz und durch Umsicht im Wissen um Gefahrenquellen einschränken, zu denen auch das Umgehen mit Geräten gehört.

Zu einer mit Sachkompetenz zu lösenden Aufgabe wird der Umgang mit diesen Gefahrenquellen also zunächst nur dadurch, dass man sie kennt. Sie entstehen konkret in erster Linie durch den unsachgemäßen Umgang mit Sportgeräten. Hier sind dann in erster Linie Methodenkompetenz und Lehrgeschick auf Seiten der Sportlehrer und vor allem Sozialkompetenz und Lernbereitschaft auf Seiten der Schüler gefragt. Sie müssen nämlich zu akzeptieren lernen, dass vor allem sportliches Können Verletzungen beim Sporttreiben zu vermeiden hilft. Sie müssen aber auch lernen, dass z.B. Bälle die Wirkung von Geschossen entwickeln, dass in der Leichtathletik Disken und Speere, unsachgemäß benutzt, ihrem Ursprung entsprechend wie Waffen wirken können und der unfachmännische Auf- und Abbau vor allem großer Turngeräte (großes Trampolin, Reck, Barren usw.) Unfall- und Verletzungsrisiken, aber auch die Gefahr von Sachbeschädigungen mit sich bringen. Deshalb gehört es zu den Aufgaben eines ausgebildeten Sportlehrers, zusammen mit “seinen“ Schülern entsprechende Handlungs- und Verhaltensregeln für den gemeinsamen Unterricht zu vereinbaren. Dazu gehört z.B. die Regel, unbenutzte oder überflüssige Bälle nicht “irgendwo“ herumliegen zu lassen oder mit Rollen ausgerüstete Geräte nicht als Boliden zu missbrauchen. Es gehört dazu aber auch die Aufgabe, das Auf- und Abbauen von Geräten mit den Schülern zu üben und ihnen gerätespezifische Gefahren bekannt zu machen. Dafür muss – das ist Sportreferendaren unbedingt von Mentoren und Fachseminarleitern zu vermitteln - Unterrichtszeit aufgewendet und konsequent genutzt werden. Langfristige Zeiteinsparungen rechtfertigen den damit verbundenen anfänglichen Zeitaufwand.

Die Auflistung dieser Beispiele kann ausbildungsbezogene Notwendigkeiten nur andeuten, macht aber einmal mehr deutlich, wie Kompetenzbereiche immer wieder ineinander greifen: der Umgang mit Regeln und Vereinbarungen wurde ja schon der Sozialkompetenz (von Schülern und Lehrern) zugeordnet; aber wenn sie nicht vorliegt oder der Umgang mit Sportgeräten nicht auch als unterrichtliche Möglich-

keit genutzt wird, sie zu vermitteln oder zu erweitern, kann das Organisationsgeschick von Sportlehrern keine wünschenswerte Erfolge bewirken.

Bleibt abschließend zu klären, auf welche Weise das Organisationsgeschick eines Sportlehrers die wünschenswerte **Intensität des Sich-bewegens und motorischen Lernens** "seiner" Schüler herbeizuführen hilft.
KÖNIG & ZENTGRAF (1997, S.10) belegen unter Berufung auf McLEISH (1985), dass auf die Organisation von Sportunterricht durchschnittlich 22% der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit entfallen. Schon 1965 hatte DIETRICH die Fachwelt mit einer Untersuchung und ihrem Ergebnis überrascht, dass die durchschnittliche Bewegungszeit pro Kind in einer Unterrichtsstunde (Gerätturnen) weniger als zehn Minuten betrug (DIETRICH 1965, S.47). Diese Zahlen wurden bis heute im Prinzip immer wieder, bisweilen mit scheinbar noch ungünstigeren Zahlen bestätigt (KRETSCHMER 1970 / KURZ 2002 / ADLER & ERDTEL & HUMMEL 2006).

Die vielfältigen Interdependenzen unterschiedlicher Qualitätsmerkmale für die Gestaltung "guten" Unterrichts müssen in dieser Arbeit nicht in ein für Auszubildende nach quantitativen Anteilen normierbares Verhältnis gebracht werden. Festzustellen ist hier aber, dass die Intensität motorischen Lernens und Handelns im Sinne einer optimalen Nutzung von Unterrichtszeit, eines ausgewogenen Verhältnisses von physischer Belastung und Erholung und im Sinne eines lernförderlichen Spannungsbogens individueller und kollektiver Konzentration nicht nur durch das Lehr-, sondern auch durch das Organisationsgeschick des Sportlehrers sichergestellt werden kann.

Da geht es in erster Linie um die Klärung des Verhältnisses zwischen der Größe einer Lerngruppe und der Anzahl bereitzustellender Geräte. Für beispielsweise 25 Schüler 25 Stufenbarren aufzubauen, überfordert nicht nur schulübliche Geräteparks, sondern auch die physische und lernpsychologische Belastbarkeit von Schülern. Die gegenteilige Option, für eben diese Lerngruppe nur einen Stufenbarren zur Verfügung zu stellen, bewirkt anderseits lange Wartezeiten für Lernwillige und garantiert Langeweile, die nicht selten Unterrichtsstörungen auslöst.

Da die Anforderungen an das Kompetenzprofil eines Sportlehrers mit dem Ausmaß organisatorischer Aufteilungen und didaktischer Differenzierungen wachsen, wird jedoch jeder Auszubildende durch reflektierte *trial-and-error*-Praxis herausfinden müssen, bis zu welchem Grad er Ausdifferenzierungen in seinem Unterricht noch bedienen kann. Daraus erwächst auch der Auftrag, seine diesbezüglichen Kapazitäten auch nach Abschluss formaler Ausbildung berufsbegleitend und aus professioneller Einstellung heraus fortgesetzt zu erweitern.

Anders zu betrachten ist die Frage nach optimaler Auslastung der Schüler und Ausschöpfung ihrer Lernmöglichkeiten, wenn es um das Arbeiten mit Kleingeräten geht. Die damit verbundenen Unterrichtsangebote zielen i.d.R. ab auf die Vermitt-

lung sportmotorischer Fertigkeiten (z.B. Fangen und Werfen) oder auch eine Verbesserung von Bewegungsgeschick. Dessen Erprobung, Übung und Verbesserung lassen längere Belastungszeiten zu, weil psychomotorische und mentale Anforderungsparameter das Ausmaß körperlicher Belastung reduzieren. Folglich empfiehlt es sich häufig, jeden einzelnen Schüler z.B. mit einem Sprungseil, einem Gymnastikstab, Gymnastikreifen oder Spielball auszustatten. Dazu bedarf es des Organisationsgeschickes eines Sportlehrers insofern, als er (z.B. durch korrigierende Platzzuweisungen) sicherstellen muss, dass wirklich jedem Schüler genügend Raum zum Üben bleibt und niemand dabei einen Mitschüler in seinem Umkreis beim Üben stört oder gar zu verletzen droht.

Nachzudenken ist mit Auszubildenden auch darüber, wie man die Intensität des Sich-bewegens und Lernens für Schüler im Unterricht dadurch optimieren kann, dass man unvermeidbare Wartezeiten für Schüler sinnvoll mit zusätzlichen Lernaufgaben füllt[202]. Die können sich auf Arbeitsaufträge beziehen, die zu der eigentlichen Lernaufgabe deutliche Bezüge aufweisen. Dabei seien Auszubildende allerdings vor bloßem Aktionismus gewarnt: erweisen sich zusätzliche Lernaufgaben lediglich als disziplinierende Beschäftigungsversuche, erzeugen sie manchmal Unmut oder auch Belastung zu Zeiten, zu denen eigentlich Entspannung und Erholung in Vorbereitung auf neue Lernanstrengungen und Arbeitsbemühungen nötig wären.

Ausbildung hat vor allem das mit diesen Beispielen veranschaulichte grundsätzliche Problem einsichtig und mit Lösungsoptionen exemplarisch erfahrbar zu machen, dass im Verbund mit anderen Kompetenzen Organisationsgeschick auch vonnöten ist, um unterrichtliche Lernerträge für Schüler zu optimieren. Dafür bieten sich zusätzliche Möglichkeiten an dadurch, dass ein angehender Sportlehrer Arbeits-, Übungs- und Spielgruppen einzuteilen lernt:

5.3.3 Arbeits-, Übungs- und Spielgruppen einteilen können

Ob für Aufbauteams, Spielmannschaften, Übungs- oder Arbeitsgruppen, Staffelmannschaften oder Schiedsrichtergespanne – mit großer Regelmäßigkeit ergibt sich im Sportunterricht die Notwendigkeit, eine Lerngruppe aufzuteilen. Das ist nicht nur ein organisatorisches, sondern auch ein pädagogisches Problem, das zumindest in seinen organisatorischen Anteilen zeitökonomisch zu lösen ist.

Seit SPIESS (1810-1858), der seinen Turnunterricht nutzte zur Gesunderhaltung preußischer Untertanen, die sich an Disziplin, Ordnung und Gehorsam zu gewöhnen hatten (SPIESS 1874), war es bis über den 2.Weltkrieg hinaus üblich, Schüler

202 Dafür hat DIETRICH (1965) den Begriff *Zusatzaufgabe* geprägt. Seine konkreten Bespiele zur Intensivierung von Unterricht im Gerätturnen lassen allerdings bisweilen an deren sportpädagogischen Sinnfälligkeit zweifeln.

zu Unterrichtsbeginn der Körpergröße nach geordnet in einer Reihe antreten und ihre Anzahl durch lautes Abzählen feststellen zu lassen. Wurde dieses Abzählen in (z.B.) Fünferschritten vorgenommen („*1 – 2 –3 – 4 – 5, 1 – 2-*“), ließen sich in von Drill geprägter formaler Ordnung Gruppen von Schülern unterschiedlicher Körpergröße zusammenstellen („*Alle Schüler mit der Nummer 1 bilden die erste Gruppe, alle mit der Nummer 2 ...*“).
Mag der organisatorische Effekt solcher *formalen* Einteilungspraktiken wegen seiner Zügigkeit vielleicht auch manchen unvoreingenommenen Beobachter überraschen[203], blenden darf er den Sportpädagogen von heute nicht. Ein Ordnungsrahmen für schulischen Unterricht ist kein Selbstzweck.
Um sich der Gefahr vormilitärischen Drills zu widersetzen, sind deshalb auch die Methoden zum Einteilen von Arbeits-, Übungs- und Spielgruppen im Sportunterricht nach Überprüfung ihrer pädagogischen Verträglichkeit bzw. Eignung *funktional* an die jeweiligen Unterrichtsinhalte und -ziele und die damit verbundenen Qualitätsansprüche zu binden.

Die Suche nach Möglichkeiten, wie man Lerngruppen bei Bedarf sachdienlich und mit Organisationsgeschick aufteilen kann, macht aber auch eine *pädagogische* Überprüfung dieser Möglichkeiten notwendig. Dazu gehört z.B. eine kritische Bewertung der weit verbreiteten Methode, Spielmannschaften durch *Wählen* zusammenstellen zu lassen; denn das Wählen geht immer einher mit einer unliebsamen Form der öffentlichen Diskriminierung derer, die man wegen ihrer vermeintlichen Unsportlichkeit eigentlich nicht in seiner Mannschaft haben möchte. Dazu gehört aber auch, trotz bisweilen unvermeidbarer Maßnahmen der Fremdbestimmung (durch zeitsparende Anordnungen und Vorentscheidungen des Sportlehrers), das Bemühen des Sportlehrers um ein möglichst großes Maß an Selbst- und Mitbestimmung für die Schüler. Nur dadurch kann das Aufteilen von Lerngruppen zu einer Lerngelegenheit für die Aufzuteilenden werden, ihre Fähigkeit, sich selbst zu organisieren, und ihre Sozialkompetenz zu erweitern.

Aber nicht jede kleine Maßnahme zum Aufteilen von Lerngruppen bedarf tiefschürfender Aufarbeitung. Vor allem wenn Übungsformen und Lerngelegenheiten arrangiert werden, mit denen es, wie z.B. beim Einstimmen auf ein Arbeitsthema, nicht um Leistungsvergleiche oder funktionale Ausgewogenheit unterschiedlicher Fähigkeiten der einzelnen Mitglieder von Arbeitsgruppen geht, muss über Sinnfälligkeit entsprechender Ordnungsformen nicht zeitaufwendig räsoniert werden. Dann darf

---

203 Ich selbst wurde als Referendar in den späten 1960er Jahren von einem Mentor noch angehalten, Schulklassen zum Unterrichtsbeginn in der beschriebenen Weise antreten zu lassen. Das waren möglicher Weise Nachwirkungen nationalsozialistischer Sportlehrerausbildung (BERNETT & JOHN 1982). Noch länger hielten sich derlei Ordnungs- und Einteilungsformen in den Schulen der Deutschen Demokratischen Republik, in denen ein Schülersprecher in Erfüllung von Lehrplanvorgaben (z.B.: MINISTERRAT der DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK 1968) zum Unterrichtsbeginn “Meldung“ (über vollzählig/nicht-vollzählig anwesende Schüler) zu machen hatte.

ein Sportlehrer, ebenso freundlich wie bestimmend, z.B. schon einmal auf ein paar Schüler zeigen und ihnen einfach einen Ort zum Sich-bewegen zuweisen; er darf auch aus Gründen der Zeitökonomie und in differenzierter Kenntnis des besonderen Könnens und Nicht-Könnens "seiner" Schüler sie ohne weitschweifige Begründungen um die Erledigung kleiner organisatorischer Aufträge bitten. Schließlich löst er sicher auch keine Grundsatzdiskussionen aus, wenn er es sich aus Zeitgründen und zur Belebung seines Unterrichts einmal erlaubt, Gruppen gemäß dem Geburtsmonat von Schülern (*„Alle, die im Januar, Februar oder März Geburtstag haben, bilden die erste Gruppe*"), nach dem Anfangsbuchstaben des Vornamens (*„Alle Mädchen und Jungen, deren Vorname mit "a", "b" oder "c" beginnt, stellen sich bitte hinter die erste Bank*") oder der Farbe ihrer T-Shirts zusammenstellt. Die Ergebnisse, die solche Zufallsgeneratoren hervorzaubern, bedürfen bisweilen natürlich kleiner Korrekturen.

Die exemplarischen Eckpunkte der Vermittlungspraxis, wie man denn Arbeits-, Übungs- und Spielgruppen unter Beachtung pädagogischer Verträglichkeit, sachdienlicher Funktionalität und organisatorisch-zügiger Machbarkeit im Sportunterricht einzuteilen lernen kann, sind schnell skizziert: Man kann das Einteilen von Gruppen zu einem Teil der Unterrichtsvorbereitung machen, man kann es (ausgewählten) Schülern in Form einer Hausaufgabe übertragen oder aber ihnen zumuten, sich nach Vorgabe funktionaler Kriterien vor Ort schnell und eigenverantwortlich zu der gewünschten Zahl von Arbeitsgruppen zusammenzufinden.
Die Arbeitsschritte, die zwischen diesen drei beschriebenen Eckpunkten einer Methodik des Einteilens von Spiel-, Übungs- und Arbeitsgruppen liegen, sind für lernwillige Lehramtskandidaten leicht ableitbar aus dem Grundsätzlichen. Und wenn, wie ich es konstatiere, die Sozialkompetenz von Schülern Teil ihrer sportlichen Handlungsfähigkeit ist und der Lernbereich 'Bewegung, Spiel und Sport', auch wenn er Sportunterricht genannt wird, mehr sein soll als die sportliche Jagd nach dem *citius, altius, fortius*, lohnt es sich für Schüler ebenso wie für Lehramtskandidaten, dass sie sich diesen Teilbereich von Organisationsgeschick erarbeiten.
Inwieweit sich ein Lehramtskandidat **Organisationsgeschick** erarbeitet hat, kann er in seinem **Lerntagebuch** beispielgebend vielleicht folgendermaßen dokumentieren:

> *Endlich hat es geklappt: Nach vielen, vielen vergeblichen Bemühungen und Erklärungen ist es "meiner" 7a heute gelungen, sich für einen zum Stundenabschluss geplanten Staffelwettbewerb zu den von mir gewünschten fünf Mannschaften – ohne Wählen, ohne dass ich die Einteilung vorgenommen hätte – eigenverantwortlich zusammenzufinden. Das ging ganz schnell, und erstaunlicher Weise auch ohne Murren: ich hatte sie gebeten, fünf gleich"starke" Mannschaften für die anstehende Staffel zu bilden; Mädchen und Jungen sollten auf die Mannschaften "gerecht "verteiltwerden, und vor allem sollten Martin, Paul und Oskar nicht in ein und derselben Mannschaft sein.*
>
> *Die Klasse zeigte sich selbst überrascht, wie "einfach" das war.*

Die durchgängigen Bemühungen, die Erfolgswahrscheinlichkeit für Sportunterricht durch die Gestaltung eines Ordnungsrahmens zu erhöhen bzw. hoch zu halten, gehen, wie oben dargestellt, zumeist einher mit der Absicht, durch Organisationsgeschick Unterrichtszeit zu gewinnen oder zumindest nicht zu verschwenden. Dieses Problem spielt in der Sportdidaktik, so mahnt es SCHERLER (2004, S.70) an, eine eher untergeordnete Rolle. Er ordnet deshalb in seiner *Unterrichtslehre* der Dimension des Unterrichtens, die er "*Bedingungen organisieren*" nennt, u.a. die Lehrerhandlung des Zeiteinteilens zu (ebda. S.70-81). Der Notwendigkeit, Sportlehrer zu befähigen, die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit optimal zu nutzen und sinnfällig einzuteilen, stimme ich ausdrücklich zu. In dem hier vorgelegten Konzept für Sportlehrerausbildung spielt der professionelle Umgang mit der Ressource Zeit im Rahmen von Organisationsgeschick jedoch nur dann eine Rolle, wenn es um Fragen der Zeitökonomie geht. Die Aufgabe, *wie* man die – durch Organisationsgeschick optimierte – Unterrichtszeit dann tatsächlich für unterrichtliches Handeln nutzt, ist m.E. aber nicht durch Organisations-, sondern durch **Lehrgeschick** zu lösen. Dieser Kompetenzbereich soll im Folgenden analysiert werden. Das vervollständigt den Verbund von Kompetenzbereichen, die "gutes" Unterrichten im Fach Sport befördern und die deshalb den strukturellen Kern der Ausbildung von Sportlehrern bilden sollten.

5.4 Lehrgeschick

Lehren als kompetentes Handeln ist, was dem Lehrer seinen Namen verleiht. Allein aus diesem Grund scheint es angebracht, dem Kompetenzbereich des Lehrgeschicks vorrangige Bedeutung in der Ausbildung zuzuschreiben. Aber die Frage nach einer Rangordnung für unterschiedliche Kompetenzbereiche erübrigt sich. Denn **Lehrgeschick** erweist sich zunächst einmal als nichts anderes als die

> **Fähigkeit,** Organisationsgeschick, Sach- und Sozialkompetenz durch unterrichtliches Handeln funktional zu bündeln. Lehren versteht sich dann als das Geschick, die Unterrichtsvorbereitungen und das unterrichtliche Handeln mit Hilfe handlungsleitenden Wissens und pädagogischen Einfühlungsvermögens so auf die Besonderheiten einer Lerngruppe und die individuellen Lernvoraussetzungen jedes einzelnen Schülers auszurichten, dass daraus ein größtmögliches Maß an Lerngelegenheit und ebenso zielgerichteter wie ertragreicher Lernaktivität für alle Schüler entsteht.

Das geschieht in Auslotung des je besonderen Kompetenzprofils eines jeden Sportlehrers im immer wieder aufs Neue angestellten Suchen nach seinen persönlichen

Stärken. Deswegen ist Lehrgeschick nicht normierbar und schon gar nicht als Kompetenz im vollen Umfang operationalisierbar[204].
Aber Lehrgeschick ist mehr als eine Kombination besonderer Fähigkeiten, die ein Sportlehrer im Zugriff auf sein Organisationsgeschick, seine Sach- und Sozialkompetenz abzurufen vermag.
Um dieses "Mehr-als" aufzuspüren, sei ein Blick zurück gestattet auf die Frage, deren komplizierte Antwort den roten Faden für diese Arbeit generiert: Was kennzeichnet "gutes" Unterrichten im Fach Sport und wie lässt es sich in der Ausbildung vermitteln ?

Reflektierte Berufserfahrung hat mich darauf eine empirisch abgesicherte Antwort finden lassen. Sie liegt zunächst in der den Vorschlag für zukünftige Sportlehrerausbildung leitenden Erkenntnis, dass es vordergründig nicht der "gute" Sportlehrer, sondern im Wesentlichen vier Kriterien sind, die "gutes" Unterrichten markieren. Sie beziehen sich also nicht vorrangig auf die Persönlichkeit des Sportlehrers und sein unterrichtliches Handeln, sondern auf die Auswirkungen dieses Handelns, nämlich die beobachtbaren Lernaktivitäten von Schülern. Das wurde in Kap.5 (S.160f.) bereits dargelegt und begründet.

Dies Vorgehen entspricht dem bildungspolitischen Trend, der auch für die Schule *Qualitätsmanagement* propagiert, *Standards* (Gütekriterien) einklagt und den Erfolg dieser Klage am Ertrag von Schularbeit misst (*output*-Orientierung). Das hat in der Zeit, während der diese Arbeit entstand, zum erneuten Nachdenken angeregt[205]. MEYER (2004) z.B. komprimiert empirische Befunde für "*Merkmale guten Unterrichts"* in schul- und fortbildungsrelevanter Ausrichtung auf zehn markante Punkte. In enger Anlehnung an MEYER versucht GEBKEN[206] in seinem Internet-Portal (2003)[207] daraus zehn Gütekriterien für guten *Sport*unterricht abzuleiten, was allerdings nur zu Verwischungen und nicht zu fachspezifischen Besonderheiten führt.

Da vieles von dem, was MEYER (2004) zusammenstellt, sich auch in dem hier vorgelegten Konzept – wenn auch in anderer Elementarisierung und/oder Zuordnung – wiederfindet, seien seine zehn "*Merkmale guten Unterrichts*" kurz aufgelistet. Demnach kennzeichnen guten Unterricht:

---

204 Ruft man den Begriff Lehr*kompetenz* durch die Suchmaschine *Google* im Internet auf, fällt auf, dass der überwiegende Teil der (am 7.1.2007 um 15 Uhr in 0,15 Sekunden ausgeworfenen) Ergebnisse sich auf Hochschullehrer bezieht.

205 erinnert sei an die bis *dato* bekannten Veröffentlichungen zum Thema, was "guten" Unterricht kennzeichnet, z.B. von SCHRECKENBERG (1984), HÖRNER u.a. (1997) oder BECKER (1998), die in Kap. 3.2.3 dieser Arbeit wegen zu großer Ausfächerungen als wenig hilfreich für praktische Ausbildungsarbeit eingestuft wurden.

206 GEBKEN, wie MEYER in Oldenburg tätig, beruft sich 2003 auf die im Druck befindliche Arbeit MEYERs und einen Beitrag von ihm in der Zeitschrift *Pädagogik* (10/2003).

207 www.sportpaedagogik-online.de/guetekriteriendessportunterrichts.html

seine klare Strukturierung,
ein hoher Anteil echter Lernzeit,
sein lernförderliches Klima,
seine inhaltliche Klarheit,
sinnstiftendes Kommunizieren,
Methodenvielfalt,
individuelles Fördern,
intelligentes Üben und
transparente Leistungserwartung
vorbereitete Umgebung.

MEYER bezieht seine Gütekriterien für guten Unterricht ausdrücklich auf einen Unterricht, in dem es um dauerhaft hohe kognitive, affektive und/oder soziale, also nicht um sensumotorische Lernergebnisse geht. Ohnehin bleiben fachdidaktische Aspekte bei ihm offen.

Im Unterschied zu MEYER ist in dieser Arbeit aber nicht vom *Unterricht*, sondern unter der Vorgabe von Handlungsorientierung für den Sportlehrer vom *Unterrichten* im Fach Sport die Rede. Und auch wenn es mir dabei im Ansatz der Suche nach Notwendigkeiten und Wünschenswertem für die Sportlehrerausbildung (im Referendariat) um eine *output*-Orientierung geht – *was kennzeichnet "gutes" Unterrichten im Fach Sport, was soll es bewirken ?* -, soll daraus doch zur Absicherung einer *Prozess-Qualität* (KURZ 2002, S.31ff.) ein Vorschlag für ein Bündel von Kompetenzen und Fähigkeiten erwachsen, auf die sich Ausbildungsarbeit ausrichten muss. MEYERs "didaktische Ratschläge", die er aus seinen Gütekriterien für guten Unterricht ableitet, zielen darauf ab, Lehrer ihre persönlichen Vorstellungen über guten Unterricht kritisch überprüfen und im Sinne eigenverantwortlicher Fortbildung weiterentwickeln zu lassen. Das hier entwickelte Konzept bindet, um im modernistischen Jargon zu bleiben, die *output*-Analayse jedoch nicht an Kritik und Verbesserungsvorschläge. Es versucht vielmehr – seminardidaktisch ebenso wie bildungspolitisch - einsichtig zu machen, dass in der (Sport-)Lehrerausbildung im Sinne ebenso produktiv-kreativer wie innovativer Intentionen *output* ohne vor-läufigen *input* Zufriedenstellendes dem Zufall überlässt.

Das soll noch einmal – und damit sei die wieder aufgerufene Besinnung auf die Zielsetzung dieser Arbeit und der kontrastierende Exkurs über MEYERs Thesen abgeschlossen – am Beispiel des Kompetenzbereiches Lehrgeschick exemplifiziert werden.

Auch im Kompetenzbereich *Lehrgeschick* fallen inhaltliche Überschneidungen mit anderen Fähigkeitskomplexen auf. Es bleibt allerdings unerheblich, ob man z.B. die Disposition zu pädagogischer Zuwendungsbereitschaft dem Bereich der Sozialkompetenz oder des Lehrgeschicks zuordnet. Als integratives Moment von Sozialkompetenz würde die genannte Disposition helfen, ein lernförderliches Unterrichtsklima entstehen zu lassen; als Ausdruck von Lehrgeschick erleichtert pädagogische Zuwendung(sbereitschaft) dem Sportlehrer, "seine" Schüler für die Sache 'Bewe-

gung, Spiel und Sport' zu begeistern und für anstrengende Lernarbeit zu motivieren. Beide Effekte theoretisierend auseinander zu dividieren käme Wortspielen gleich.

Bleibt also abzufragen, was Lehrgeschick, getragen von Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Organisationsgeschick, in besonderer Weise zu bewerkstelligen hilft und für die Konstruktion eines profunden Kompetenzprofils für Sportlehrer notwendig macht.
Zwei Hinweise auf eine Teilantwort darauf hat es bereits gegeben: Der Umgang mit dem quantitativen Anteil einer Schulstunde, den Organisationsgeschick als tatsächlich zur Verfügung stehende Lehr- und Lernzeit ausfiltert, bedarf besonderen Könnens, um den Ertrag insbesondere von Lernzeit für Schüler zu optimieren[208].
Den zweiten Hinweis liefert, indirekt, die Auflistung der zehn "*Merkmale guten Unterrichts*" von MEYER (2004). Zu deren Realisierung genügen dem Sportlehrer weder das Einbringen von Sachkompetenz noch Sozialkompetenz oder Organisationsgeschick gemäß ihrer Funktionsbeschreibungen, um zum Vorteil "seiner" Schüler "die *klare* Strukturierung des Lehr-Lernprozesses", "*individuelles* Fördern" oder "*intelligentes* Üben" gelingen zu lassen oder "*transparente* Leistungserwartungen"[209] (incl. der dafür notwendigen Rückmeldungen zum Lernfortschritt) entwickeln zu können.
In konsequenter Fortführung der Untersuchung, was Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Organisationsgeschick zum Gelingen "guten" Unterrichtens im Fach Sport beitragen können, soll deshalb, zu einem ersten Abschluss dieser Untersuchung, nun zusammengestellt werden, welche Handlungsabsichten und welches Können sich zu einer durch Ausbildung zu professionalisierenden Lehrkompetenz zusammenfügen. Dem bewährten Konstruktionsschema entsprechend lässt sich folgerichtig konstatieren, dass das **Lehrgeschick** eines Sportlehrers Wirksamkeit durch das Bündel der im Folgenden beschriebenen Fähigkeiten, Dispositionen und Handlungsoptionen gewinnt. Dazu gehören vor allem:

1. **Lernenaktivitäten inszenieren,** in Gang setzen, "in Schwung" halten und zu einem ertragreichen Abschluss führen **können**
2. **Schülerverhalten und –handeln beobachten können**, um pädagogische, verhaltens- und lernpsychologische sowie bewegungsanalytische Diagnostik zu betreiben
3. **Lehr- und Lernzeit strukturieren**, variabel akzentuieren und effizient nutzen **können**

---

[208] Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Ressource *Zeit* aus unterschiedlicher Perspektive betrachtet werden muss: es geht zum einen darum, durch Organisationsgeschick den Anteil „echter Lernzeit" (MEYER 2004) an der formal zur Verfügung stehenden Schulstunden-Zeit so hoch wie möglich ausfallen zu lassen; zum anderen liegt es aber am Lehrgeschick, wie effizient die so gewonnene Lehr- und Lernzeit für das Erarbeiten von Lernerfolgen genutzt wird (s. dazu auch Kap.5.4.3).

[209] kursiv Gedrucktes vom Verf.

4. **Lernhilfen anbieten können,** wenn sie sich als notwendig erweisen und vermuten lassen, dass Schüler sie annehmen bzw. anzunehmen vermögen
5. **Schüler für Lernaufgaben im Arbeitsbereich 'Bewegung, Spiel und Sport' motivieren können**, sie ermutigen, herausfordern, anspornen, loben, neugierig machen, ihre Anstrengungsbereitschaft wecken und ihnen helfen können, Frustrationstoleranz zu entwickeln
6. **Lehrarbeit zu ertragreicher Lernarbeit dadurch werden lassen, dass jedem einzelnen Schüler angeboten wird, was er braucht, und abgefordert wird, was er kann (differenzieren)**
7. **Lernergebnisse sichern und auswerten können**.

Über diese sieben Könnensbereiche hinaus lebt aber auch das Lehrgeschick eines Sportlehrers von Elementen, die sich jedweder Operationalisierung entziehen: situative Intuition, spontanes Ideenglück, pädagogisches Fingerspitzengefühl; ja, auch die glücklichen Zufälle, wenn sie denn beim Schopfe gepackt werden, machen das Lehrgeschick zu einer Kunst, die sich in eben diesen Nuancen der seminaristischen Vermittelbarkeit entzieht. Nur die Berufserfahrung kann den Weg zu dieser "Kunst" weisen, sofern ihre professionelle Reflexion konsequent als Mittel eigenverantwortlicher Fortbildung genutzt wird. Das folgt der sprichwörtlichen Maxime: *Wer nicht versucht, besser zu werden, hört auf, gut zu sein.*

Aber schauen wir auf das Mach-, Erlern- und Vermittelbare:

5.4.1 Das Lernen inszenieren können

Wiederholt sei die These, dass Lehrgeschick sich zunächst einmal als nichts anderes als die Fähigkeit erweist**,** Organisationsgeschick, Sach- und Sozialkompetenz durch unterrichtliches Handeln funktional zu bündeln. Da kommen Sach- mit didaktischer und Methodenkompetenz dadurch zum Tragen, dass Schülern einsichtig wird, worum es eigentlich gehen und wohin der Unterricht sie führen soll. Da bewährt sich dann eine kompetente Unterrichtsplanung (oder auch nicht, was auszuwerten wäre). Da hilft Sozialkompetenz, Schüler ansprechen, einfangen, an anstrengende Lernarbeit binden zu können, Arbeitsregeln mit ihnen auszuhandeln, sich ihnen einfühlsam zuzuwenden und Verständnis für sie aufzubringen, ohne dass sich ein Sportlehrer dabei unaufhaltsam zum belehrenden Besser-Wisser und Alles-besser-Könner aufspielen muss. Sein Einfallsreichtum lässt ihn mit zunehmender Erfahrung und wachsendem Können einen spannenden oder die Schülerneugier weckenden Stundeneinstieg gestalten. Und sein Organisationsgeschick bewährt sich im veritablen Handlungsergebnis dadurch, dass er für sein unterrichtliches Anliegen ein größtmögliches Maß von echter Lehr-/Lernzeit gewinnt.
Kurzum, das Lernen für die Schüler inszenieren zu wollen, verlangt vom Sportlehrer, möglichst zügig und überzeugend "zur Sache" kommen zu können.

Etwas genauer ist der Blick zu richten auf eine zweite Fähigkeit, die für den Erwerb bzw. die Vermittlung von Lehrgeschick von großer Bedeutung ist:

5.4.2 Das Schülerverhalten und –handeln beobachten können

Wer Schüler erfolgreich unterrichten möchte, darf sich, darauf wurde bereits in unterschiedlichem Zusammenhang hingewiesen, nicht auf das chronologische Abrufen von Handlungsschritten aus der (schriftlichen) Unterrichtsplanung beschränken. Er muss sich auch die Zeit nehmen zu beobachten, wie die unterrichteten Schüler auf die aus seiner Unterrichtsplanung abgerufenen Handlungsakte reagieren und ob diese Reaktionen mit den durch die Unterrichtsplanung implizierten Erwartungen einhergehen. Dabei stellen Lehramtsanwärter immer wieder voller Überraschung fest, dass sie mit ihren unterrichtlichen Intentionen in der Regel zwar Schüler in Bewegung zu setzen vermögen, sich selbst aber auch in bisweilen unvorhersagbarer Weise "in Bewegung" setzen lassen müssen (MÜHLHAUSEN 1989). Um dabei die Kontrolle, zumindest aber die Mitbestimmung über den Fortgang möglichst zielgerichteter unterrichtlicher Prozesse nicht zu verlieren, müssen sie in einem ersten, aber nie abzuschließenden Schritt der Unterrichtsanalyse *sehen lernen, was* (während des Unterrichtens) *wirklich läuft* (SÖLL 1995).

Die Fülle aller möglichen Wahrnehmungen im Verlauf einer Unterrichtsstunde durch den unterrichtenden Lehrer ist allerdings nicht verarbeitbar. Das Alltagsphänomen einer bedrohlichen **Reizüberflutung** und vor allem durch **Handlungsdruck** ausgelöste **Wahrnehmungsverzerrungen**[210] erklären dies nachhaltig. Das wurde im Zusammenhang mit Bemerkungen zur Kontingenz jedweden Unterrichts bereits erläutert (s.Kap. 4.2.1). Deswegen gilt es, dieses Übermaß potentieller *Wahrnehmungen* auf eine professionelle Auswahl gezielter *Beobachtungen* zu reduzieren und dies zu einer Routine werden zu lassen (s.dazu Kap.5.5.4). Denn weil die hirnphysiologischen und kognitionspsychologischen Arbeitskapazitäten eines jeden Menschen begrenzt sind, tut ein Sportlehrer, insbesondere wenn er unter Handlungsdruck steht, gut daran, nicht alles Wahrnehmbare einer bewussten kognitiven Verarbeitung und/oder Bewertung zu unterziehen. Für sein Unterrichtsanliegen in der Sporthalle ist es z.B. mit großer Wahrscheinlichkeit unerheblich, ob vor der Tür die Sonne scheint, warum eine Toilettentür klemmt, in der Halle zwei der einhundert Deckenleuchten defekt sind, er beim Griff in die Tasche das Fehlen eines Taschentuches bemerkt, Schüler Max ausnahmsweise einmal eine schwarze anstatt einer roten Sporthose trägt oder der Kollege im benachbarten Hallendrittel gerade eine Schülerin ausschimpft usw. Er ist darüber hinaus manchmal auch gut beraten, von Schülern an ihn gerichtete Erwartungen (*"Herr B., können Sie bitte einmal ..."* oder *"Herr B., wir wollten heute doch eigentlich ..."*) nicht zu erfüllen oder um deren Auf-

---

210 Subjektive Wahrnehmungsverzerrungen in Interaktionen ergeben sich, wenn Einzelinformationen nicht unvoreingenommen und gleichgewichtig zu einem möglichst objektiven Gesamteindruck verarbeitet werden, sondern durch unbewusst-willkürliche Auswahl, Zusammenstellung und Gewichtung zu einem die Realität verzerrenden Urteil verführen.

schub zu bitten, um sich auf in der jeweiligen Situation Wichtigeres konzentrieren zu können.

Unter Ausblendung belangloser Wahrnehmungen muss ein Lehramtskandidat, um Lehrgeschick zu entwickeln, also lernen, mit gezielten Beobachtungen während des Unterrichtens **pädagogische, lernpsychologische und/oder bewegungsanalytische Diagnostik** (SCHRADER 1989) zu betreiben. Dieses diagnostische Verfahren zielt ab auf eine prozessbegleitende Sicherstellung der Effizienz von Lernangeboten bzw. auf die unterrichtsbegleitende Intensivierung, Optimierung oder Unterbrechung von Lernaktivitäten, sofern derlei Maßnahmen sich als notwendig erweisen. Dabei handelt es sich, um es weniger anspruchsvoll auszudrücken, um eine unterrichtsbegleitende Eindrucksanalyse, die z.B. durch bewusst eingeschaltete Wiederholungen von Übungsaufgaben, durch die möglichst genaue[211] Beobachtung einzelner Schüler, durch kontrollierende Nachfragen oder auch durch kleine Testaufgaben gesteuert oder auch nur thematisch akzentuiert werden kann.

Um all dies gelingen zu lassen und um sich auf das Beobachten konzentrieren zu können, muss ein angehender Sportlehrer mit einem ersten Arbeitsschritt lernen, auch physisch möglichst omnipräsent[212] sein. D.h. er muss sich um Positionierungen im und Laufwege durch den Unterrichtsraum bemühen, von denen aus bzw. auf denen ihm ein möglichst umfassender Überblick über das unterrichtliche Gesamtgeschehen möglich ist[213]. Nur so manövriert sich der Sportlehrer in die Lage, eine fiktive Liste von **Beobachtungsaufgaben** zu erstellen, die gemäß ihrer situativen Bedeutungszuschreibung zu sortieren sind und für Evaluationszwecke genutzt werden können
Dieses Handlungsmuster bildet die Voraussetzung für die Entscheidungskompetenz eines (Sport-)Lehrers (s. Kap. 5.5 und STUFFLEBEAM 1972).

---

211 WEINERT & SCHRADER (1986, S.18f.) schreiben dazu: „Lehrerdiagnosen während des Unterrichts brauchen im Gegensatz zu landläufigen Überzeugungen keineswegs besonders genau zu sein, wenn sich der Diagnostiker der Ungenauigkeit, Vorläufigkeit und Revisionsbedürftigkeit seiner Urteile bewusst ist. Wichtig allein ist eine ungefähre Diagnose des Lehrers und ihre *permanente Überprüfung* (kurs. im Original) im Verlauf des Unterrichts. Lehrerdiagnosen während des Unterrichts sollten sensitiv gegenüber Verhaltens-, Wissens- und Motivationsänderungen der Schüler und darauf einwirkender unterrichtlicher Maßnahmen sein." (s.dazu auch HELMKE 2003, S.84-104)

212 MEYER (2004, S.32f.) spricht von der unbedingt notwendigen „Allgegenwärtigkeit" des Lehrers; bei KOUNIN (1970, S.74) ist von „*withitness*" die Rede, was in der deutschen Ausgabe seiner Arbeit (1976, S.85) ebenfalls mit *Allgegenwärtigkeit* übersetzt wird. Allerdings bindet KOUNIN diesen Begriff an den des *overlapping* und beschreibt diese Technik als die Fähigkeit, (wenigstens) zwei Probleme/Geschehnisse zur gleichen Zeit wahrnehmen und darauf reagieren zu können („attending to two issues simultaneously" (1970, S.74)).

213 s. dazu noch einmal das Schaubild mit Erläuterungen im Anhang 9.8

Aus der Positionierung desjenigen, der Raumregie führt (GUDJONS 2003 / MEYER 2004), können, nach SÖLL (1995, S.121), Beobachtungen in Konzentration auf unterschiedliche Beobachtungsbereiche angestellt werden, nämlich aus dem

- inhaltlich-methodischen,
- organisatorischen,
- sprachlich-kommunikativen und/oder
- affektiven und sozialen Bereich.

Weiter oben im Text war bereits von einer anderen Sortierung der beobachtenden Überprüfung und Auswertung des unterrichtlichen Handlungsgeschehens die Rede; da ging es um

- pädagogische,
- lernpsychologische und
- bewegungsanalytische Diagnostik.

Es ist aber wahrscheinlich unerheblich, *wie* man **Beobachtungsbereiche strukturiert**. Entscheidend ist dagegen, *dass* man es überhaupt tut, um sie auswerten zu können und die Ergebnisse der Auswertung für unterrichtliches Handeln greifbar zu machen. Das gelingt am ehesten, wenn man lernt, die ausgewählten Aspekte des Unterrichtsprozesses mit konkreten Fragen zu belegen. Auf den organisatorischen Unterrichtsbereich bezogen könnten derlei Fragen beispielsweise lauten:

> „*Haben sich die Übungsgruppen wirklich so zusammengefunden, wie sie eingeteilt wurden ?*“ oder
>
> „*Stimmen die Abstände zwischen den einzelnen Übungsstationen (noch)?*“ oder „*Sind jetzt wirklich jeweils zwei Schüler mit einem Ball versorgt?*“ u.v.a.m.

Solche und ähnliche Fragen formuliert auch SÖLL (1995). Antworten auf diese Fragen gewinnen an Sinnfälligkeit allerdings nur in der Kopplung an ein „*Ja !*“ bzw. „*Warum nicht ?*“ Ein „*Ja“* signalisiert dann, dass die hinterfragte Problemoption sich realiter nicht ergeben hat; ein „*Warum nicht?“* verlangt nach Erklärungen und nach einer Entscheidung für eine Problemlösung.

Dieser außerordentlich komplizierte kognitive Entscheidungsprozess ist nur mit Hilfe einer speziellen Entscheidungskompetenz für Sportlehrer zu bewältigen. Die wird nach meinen langjährigen Erfahrungen und unterschiedlichsten Vermittlungsversuchen erlernbar – und damit sei ein wenig auf das Kap.5.5 vorgegriffen – nur durch das exemplarische Üben der oben beschriebenen Methode des Beobachtens innerhalb bereits in der Unterrichtsplanung festgelegter, sehr kleiner Beobachtungsspektren. Sie sollten ausdrücklich in der schriftlichen Unterrichtsvorbereitung formuliert werden, z.B.

> „*In dieser Stunde nehme ich mir vor, mir selbst, unterrichtsbegleitend, immer wieder Fragen zur Überprüfung der Sinnfälligkeit meiner methodischen Entscheidungen zu stellen: Empfinden die Schüler wirklich als “leicht“, was ich ihnen als “leichte“ Vorübung angeboten habe?; o*der: *Habe ich wirklich diejenigen Schüler für das eingeplante Differenzierungsangebot ausgewählt, denen dieses Angebot weiterhelfen kann?“* u.v.a.m.

Das Formulieren solcher Fragen und ihre Beantwortung durch unterrichtliches Handeln helfen zu entwickeln, was bei SCHRADER (1989) **diagnostische Kompetenz** und bei HELMKE (2003) diagnostische Expertise heißt. M.W. haben BLOOM (1971) und SCRIVEN (1972) für dieses verlaufsbegleitende Überprüfungsverfahren von Lern-, Vermittlungs- und Entwicklungsprozessen den Begriff der formativen (im Gegensatz zur summativen) Evaluation geprägt. Auf das Unterrichten bezogen[214] versteht man unter formativer Evaluation die unterrichtsbegleitende Bewertung einzelner Maßnahmen bzw. Handlungsschritte des Lehrers und der durch sie ausgelösten Schülerreaktionen. Sie erreicht größtmögliche Wirksamkeit im Fortgang des Unterrichtsprozesses, wenn sie vom unterrichtenden Lehrer selbst vorgenommen wird und er die Erkenntnisse aus seinen Bewertungen unmittelbar und reaktiv in unterrichtliches Handeln umsetzt. Das kann nur gelingen dadurch, dass er durch konkrete Fragestellungen gelenkte Beobachtungen zum Unterrichtsprozess in bewusst gewählten Ausschnitten anstellt und auswertet. Dieses Können hilft, den Kompetenzbereich *Lehrgeschick* zu erweitern.

Um den Kompetenzbereich fortgesetzt zu optimieren, bedarf es aber weiterer Lernanstrengungen:

5.4.3 Lehr- und Lernzeit strukturieren können

So wie ein angehender (Sport-)Lehrer lernen muss, Raumregie zu führen, so muss er sich auch die Fähigkeit zur Zeitregie erarbeiten[215].

---

214 Nach meinem Eindruck wird die Bedeutung diagnostischer Kompetenzen bzw. der Fähigkeit zu formativer Evaluation in der Unterrichtsforschung (SCHRADER 1989 / KAMMERMEYER 2002 / Helmke 2003) sehr viel höher eingeschätzt als in der Praxis der Lehrerausbildung. Auf die praktische Gestaltung von Sportunterricht hat BIELEFELD den Begriff der formativen Evaluation 1986 als erster bezogen (s.dazu noch einmal die Vorlage für die Fachseminar-Arbeit zum Thema in Anhang 8.3). Sein Beitrag blieb ohne erkennbare Folgen. Jedenfalls hat die formative Evaluation als Methode zur Optimierung von Unterrichtsprozessen in der Sportdidaktik kaum Fürsprecher gefunden. Allerdings überrascht es auch, dass sie z.B. bei der Auswertung der PISA-Studien keine Rolle spielt. Dabei verzichten heute kaum ein Forschungsprojekt, gleich welcher wissenschaftlichen Grundlegung, und kaum ein Ausbildungskonzept, gleich welcher beruflichen Ausrichtung, auf die Optimierungsmöglichkeiten, die sich durch eine formative Evaluation ergeben (am 27.1.07 um 16.30 Uhr „ca. 1.300.000 Ergebnisse auf formative Evaluation“ in der Internet-Suchmaschine *Google*).
In durch Arbeitsbelastungen bedingter Flüchtigkeit habe ich Ende der 1980er Jahre meine “Lehre“ aus dem Aufsatz BIELEFELDs für die Erstellung eines Arbeitsblattes genutzt, um Referendaren das Unterrichten im Sinne formaler und summativer Evaluation als einen Regelkreisprozess einsichtig zu machen (s. Anhang 4).

215 „Die Steuerung des Unterrichtstempos und die Gestaltung der Rhythmik (Wechsel der Arbeitsformen und –inhalte) der Unterrichtsereignisse sind eine – in der Unterrichtsforschung lange vernachlässigte - Anforderung an den Lehrer“ (BROMME 1992, S. 90).
Dieser Aussage steht entgegen, dass schon HERBART (1843), auf den in Anm.160 (S.152f. dieser Arbeit) entsprechend verwiesen wurde, mit seinen Ausführungen zum *Pädagogischen Tact* das Problem einer wünschenswerten Zeitregie zu lösen versuchte.

Dabei geht es um ein professionalisiertes **Zeitgefühl**. Es ist dies das durch Unterrichtserfahrung immer zuverlässigere Empfinden – der Experte benötigt dafür keinen Blick auf eine Uhr ! -, dass Unterricht entweder erfreulich "zügig" oder aber "zäh" verläuft, sich "hinzieht" oder als "hektisch" erweist, "flüssig" und folgerichtig auf ein Ende zusteuert oder "einfach nicht zum Abschluss kommt".

Im Sinne formativer Evaluation kann der Sportlehrer auf dieses Zeit-Geschehen mit einer Vielzahl unterrichtlicher Handlungen (re-)aktiv Einfluss zu nehmen versuchen: er kann das Unterrichtstempo beschleunigen (dafür genügt bisweilen schon ein das Tempo von Übungsfolgen skandierendes In-die-Hände-Klatschen) oder verzögern (*„Lasst euch bitte ein wenig Zeit dabei."*); er kann Akzentuierungen vornehmen (*„Jaaaaa !, genau das meine ich, genau so kann es gehen !"*), den Rhythmus von Übungsfolgen verändern oder den Unterricht unterbrechen (*„Halt! Kommt doch bitte einmal alle zu mir, setzt euch und lasst uns einmal gemeinsam überlegen")*; auch sollte er in Abhängigkeit von den Ergebnissen seiner formativen Evaluation ein Gespür dafür entwickeln, wann einzelne Übungsphasen nach einer (zumeist nicht geplanten) Verlängerung oder Verkürzung verlangen. Ausbleibende oder stagnierende Lernfortschritte, nachlassende Anstrengungsbereitschaft, offenkundige Müdigkeit und/oder auffällige Anzeichen von Über- oder Unterforderung können den Anlass dafür liefern, einen Methodenwechsel vorzunehmen, einen Neuanfang zu wagen oder das Unterrichtsthema zu wechseln. Manchmal ist es auch angeraten, einzelne Unterrichtsabschnitte zu beenden bzw., in besonderen Ausnahmefällen, das Unterrichten gar abzubrechen.
In immer wiederholter Auswertung solcher Signale aus dem Unterrichtsgeschehen entwickelt der Sportlehrer erfahrungsgemäß auch ohne Uhrenkontrolle ein Zeitgefühl dafür, wann er sein Unterrichten zu einem zeitlich terminierten "runden" Abschluss bringen muss, um zum einen den formalen Organisationsrahmen von Schule nicht zu sprengen, zum anderen, um einen möglichst optimalen Ertrag seiner Lehrarbeit sicherzustellen.

Belehrend vermitteln lässt sich das beschriebene Zeitgefühl, i.e. das Gespür für die lernförderliche Dynamik, die das Unterrichten durch den klugen Umgang mit Lehr- und Lernzeit gewinnen kann, nicht. Die Möglichkeit für Ausbilder beschränkt sich deshalb darauf, Lehramtskandidaten immer wieder bewusst zu machen, dass Lehrgeschick durch die flexible Strukturierung von Lehr- und Lernzeit an Wirksamkeit gewinnen kann.
Geeignete Mittel dazu sind Unterrichtsfilme (in Ausschnitten), die für eine entsprechende Auswertung zur Verfügung stehen, oder aber auch die kommentierte Unterrichtsmitschau: der Ausbilder versammelt dazu während einer Hospitation ein paar Lehramtsanwärter um sich, lenkt die Augen der Beobachter auf einzelne Geschehnisse im Unterricht („*Schauen Sie einmal dorthin, was da gerade abläuft* !"), stellt leise Fragen dazu („*Wie erklären Sie sich das ? Wie hätte der Lehrer das verhindern/besser machen können ?*") und stellt kommentierende Bewertungen zur späteren Diskussion („*ein anschauliches Beispiel dafür, wie Unterrichtstempo ver-*

schleppt werden kann“ oder:„*Haben Sie das registriert?: So z.B. kann man das Unterrichtstempo beschleunigen, und der Zeitpunkt dazu war geschickt ausgewählt* !“).

Ob sich aus solchen gelenkten Beobachtungen Einsichten entwickeln, die Referendare dann zur Professionalisierung ihrer unterrichtlichen Handlungsfähigkeit umzusetzen wissen, kann kein Ausbilder mit Gewissheit voraussagen. Denn die Fähigkeit, Zeitregie führen zu können, entwickelt sich langsam und erfüllt Kompetenzansprüche erst im Laufe von langjähriger Berufserfahrung. Ein präziser technologischer Zugriff auf den Vermittlungsprozess, durch den ein das Unterrichten, Lehren und Lernen strukturierendes Zeitgefühl entsteht, ist jedenfalls nicht möglich.

Dieser Zugriff ist etwas weniger schwierig, wenn es darum geht, angehenden Sportlehrern den wirklich lernförderlichen Umgang mit Lernhilfen zu vermitteln:

5.4.4 Lernhilfen auswählen und anbieten können

Die Möglichkeit, mit Hilfe von *Lernhilfen* Lehrgeschick zu verfeinern, hat in der allgemeinen Didaktik ebenso wie in der Methodik des Sportunterrichts ein solches Maß von Selbstverständlichkeit gewonnen, dass es hier genügt, mit ein paar Stichworten hinlänglich Bekanntes aufzurufen: Es geht vor allem darum, Gelerntes/Zu-Lernendes (durch Demonstrationen) zu veranschaulichen, Schwieriges aus Einfachem zusammenfügen zu lassen oder in seiner Komplexität zu reduzieren, bei Bedarf durch Unterrichtsgespräche die Sinnfälligkeit von Lernwegen einsichtig zu machen oder Alternativen für sie vorzuschlagen, Lernergebnisse zu verstärken, zu korrigieren oder zu verbessern.

Bei aktiven Bewegungshilfen und der Konstruktion von Geländehilfen handelt es sich allerdings um **fachspezifische Besonderheiten**, deren Vermittlung im Rahmen der Sportlehrerausbildung unumgänglich ist.
Unter **aktive**n **Bewegungshilfen** versteht man taktile Hebe-, Zug-, Schub- oder Druckhilfen, mit denen der Sportlehrer, zumeist mit einer Hand, dynamische Bewegungsabläufe für einzelne Schüler bewegungsbegleitend oder an für das Gelingen eines Bewegungsauflaufes wichtigen Schaltstellen unterstützt.
Geländehilfen sind zumeist mit Hilfe kleiner Zusatzgeräte erstellte Konstruktionen, deren visuell kontrollierbare Einbeziehung oder motorische Überwindung das Erlernen eines Bewegungsablaufes oder die Bewältigung einer Bewegungsaufgabe erleichtern. Dafür findet man bei KOCH (1974) und (auf das Gerätturnen bezogen) bei HERRMANN (1978) viele praktische und durch Erprobung bewährte Beispiele. Die Technologie der funktionalen Konstruktion von Geländehilfen setzt allerdings nicht nur Methodenkompetenz, sondern auch Kreativität voraus. Sie bedarf intensiver Einübung. Das Fachseminar muss sich dafür aus Zeitgründen trotzdem auf die Vermittlung und Reflexion von Beispielhaftem konzentrieren und dabei Wesentliches verdeutlichen.

So geht es vor allem beim Turnen an Geräten, aber auch beim Anfängerschwimmen, bei der Akrobatik, bei der rhythmischen Gymnastik oder beim Tanzen um das exemplarische Einüben von Techniken der **Bewegungshilfe.** Dafür muss man besondere Handgriffe und Formen der Bewegungsführung erlernen, die nur "greifen", wenn sie bereits im biomechanisch-energetischen Ansatz eines Bewegungsvollzuges zur Wirkung gebracht werden. Das wiederum setzt eine genaues Wissen um Bewegungsstrukturen und –rhythmen und ein ebenso genaues Erkennen, wenn nicht sogar Antizipieren motorischer Dysfunktionen voraus. Denn wirksam werden Bewegungshilfen auch nur, wenn sie im Sinne einer gestellten Bewegungsaufgabe funktionale Bewegungsansätze verstärken. Dysfunktionales lässt sich auch durch Hebe-, Zug-, Druck- oder Schubhilfen nicht kompensieren, sofern man vermeiden will, dass ein Lerner als Subjekt in seinem Handeln als *Movens* zu einem Manipulationsobjekt, zu einem *Movendum* wird. In so einem Fall wird aus einem (z.B.) turnenden Schüler jemand, der *geturnt wird*.
Techniken der Bewegungshilfe entstehen und reifen vor allem durch praktisches Üben. Dadurch, dass man sich selbst von einem Experten bei Bewegungsabläufen, die nicht bzw. nicht sicher beherrscht werden, Bewegungshilfen geben lässt, ergeben sich zusätzliche Lernmöglichkeiten durch Er-Fahrung. So kann man den taktilen, vielleicht sogar durch ein akustisches Signal verdeutlichten Ansatz der jeweiligen Bewegungshilfe am eigenen Leibe aufspüren lernen und für eigene Bewegungshilfen umzusetzen versuchen. Dazu kann man sich Griffe erklären und sogar dadurch helfen lassen, dass helfende Hände durch die Hände von Ausbildern oder Experten zeitlich und räumlich geführt und dynamisch unterstützt werden.

Um **Geländehilfen** konstruieren und funktional in Lernwege einbauen zu lernen, studiere man die bereits erwähnte Fachliteratur und mache sich ans praktische Erproben ihrer Lernwirksamkeit. Dieses Erproben bedingt das bedarfsgerechte Einbeziehen von Geräten in veränderbaren Größen oder Höhen und in ihren Abständen zu dem Gerät, an dem die eigentliche Lernaufgabe von Schülern unterschiedlicher Körpergröße, Kraftpotentiale und unterschiedlich ausgebildetem Bewegungsgeschick zu bewältigen ist. Das hat einmal mehr mit der *trial-and-error*-Methode zu tun, deren Zeitaufwand nur dadurch eingeschränkt werden kann, dass man sich in der Ausbildung auf Exemplarisches beschränkt. Bisweilen muss man, z.B. für leichtathletische oder skiläuferische Bewegungsaufgaben, Geländehilfen mit ein wenig Einfallsreichtum aber auch suchen und ihnen Lern- und Übungsaufgaben zuordnen: so kann ein kleiner Schneebuckel auf dem Schneehang einen Skischwung provozieren, eine Abbruchkante in sandigem Gelände die Flugkurve eines Sprunges verlängern und dadurch Versuche zur technomotorischen Variation dieser Flugkurve ermöglichen. Im schulalltäglichen Regelfall allerdings handelt es sich bei Geländehilfen um sehr viel Einfacheres, nämlich um Zauberschnüre, die es als Hindernisse zu überwinden oder auch zu unterlaufen, um kleine Kästen oder Bänke, die es zu überspringen gilt oder größere Geräte, die als erhöhte Stütz- oder Abdruckflächen für Bewegungserleichterungen sorgen.

Wem es gelingt, Schülern mit solchen Kunstgriffen Lernerfolge zu ermöglichen, die ohne eben diese Hilfen nicht für möglich gehalten wurden, ist bereits auf dem Weg zu lernen, wie man Schüler zu erfreulichen Arbeitsanstrengungen *motivieren* kann.

5.4.5 Schüler motivieren können

Auch die Notwendigkeit, Schüler mit "dem rechten Fingerspitzengefühl" zum Arbeiten, Üben und Lernen zu motivieren, bedarf wegen ihrer allgemeinpädagogischen Selbstverständlichkeit in dieser Arbeit keiner ausladenden Erörterung. Denn niemand, in welchem Fachbereich auch immer, kann Lehrgeschick entwickeln, ohne nicht auch Motivationskraft zu entfalten. In der Fähigkeit und Bereitschaft, Schüler zur Bewältigung von Lernaufgaben zu ermutigen, sie herauszufordern, anzuspornen, zu loben, neugierig zu machen, ihre Anstrengungsbereitschaft zu wecken oder ihnen auch zu helfen, die dafür unverzichtbare Frustrationstoleranz zu entwickeln, weil niemand bei der Lernarbeit immer und ausschließlich erfolgreich sein kann – bezüglich dieser Fähigkeit und Bereitschaft unterscheidet sich ein Sportlehrer nicht von Kollegen anderer Fachrichtungen. Der Verweis auf einen Klassiker der Motivationspsychologie (HECKHAUSEN 1980), der sich auch im Standardwerk zum Thema *Motivation im Sport* (AUSSCHUSS DEUTSCHER LEIBESERZIEHER 1971) zu Wort meldet, mag deshalb fast genügen, um das Motivieren-Können als eine dem Lehrgeschick als bedeutsam zugeschriebene Fähigkeit herauszustreichen. Sie muss allerdings nicht grundsätzlich im Sportstudium oder im Sport-Fachseminar vermittelt bzw. erworben werden.

Eine fachspezifische Besonderheit erfährt die Fähigkeit zu motivieren allerdings dadurch, dass der **Sportlehrer** im Gegensatz zu den Kollegen anderer Fächer ein "**Lehrer zum Anfassen**" ist: Ihn trennt kein Pult von "seinen" Schülern und er gleicht ihnen im sportlichen *outfit;* häufig trifft er beim Unterrichten auf solche, die bereits besser beherrschen, worin die Klassenkameraden noch unterrichtet werden müssen. Als Betreuer oder gar Trainer von Klassen- und Schulmannschaften teilt er "auf Augenhöhe" mit ihnen die Freude über einen Sieg oder die Enttäuschung über eine Niederlage; auf Klassenfahrten erlebt er zusammen mit ihnen manchmal das Glück einer gelungenen Skiabfahrt, einer überstandenen Segeltour bei Wind und Wetter oder auch einer bewältigten Bergwanderung; und bezüglich der Sozialkompetenz, den Umgang mit Distanz und Nähe auszubalancieren, ergibt sich für den Sportlehrer durch gemeinsames Sporttreiben sehr viel häufiger und sachbegründeter ein Maß von Nähe, das anderen Fachlehrern grundsätzlich versagt bleibt. All dies schafft Möglichkeiten, Interessen bei Schülern zu wecken, sie für Lernaufgaben zu gewinnen, für die Sache zu begeistern oder im und durch sportliches Handeln mitzureißen.

Ein Sportlehrer verhielte sich unklug, diese sein Fach kennzeichnenden Besonderheiten nicht zur Motivierung "seiner" Schüler zu nutzen.

Aber die Vermittlung bzw. Erarbeitung des Geschicks, Schüler unter Zugriff auf diese besonderen Möglichkeiten des Unterrichtsfaches Sport zu anstrengender Arbeit beim Lernen, Üben und Trainieren zu motivieren und für die Sache 'Bewegung, Spiel und Sport' zu begeistern, entzieht sich leider rationaler Methodik. Als Ausbilder von Lehramtskandidaten muss man sich wohl darauf beschränken, das oben angedeutete besondere Motivationspotential – wünschenswerter Weise in der Verpackung authentischer Begeisterung – zu beschreiben und damit in den subjektiven Horizont von Erlernbarem zu heben. Das Bild, das es in der Ausbildung zu zeichnen gilt vom Sportlehrer als einem "Lehrer zum Anfassen", der in seinem Unterricht mit*spielen* darf (manchmal aus organisatorischen Gründen mit*spielen* muss und deswegen bisweilen sogar zum Verlierer wird) und der kluger Weise manchmal Schüler demonstrieren lässt, was selbst zu demonstrieren vielleicht eher sein Alter als sein Können dokumentiert – dieses Bild gehört unabdingbar in den Ausbildungshorizont eines jeden angehenden Sportlehrers. Ist es dort verankert, bleibt dem Ausbilder nur noch der die eigene Ohnmacht verratende Rat von Goethes *Faust* an seinen Schüler *Wagner*: *„Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen." (*GOETHEs *Faust I, Nacht*).

Allerdings sollte sich kein (angehender) Sportlehrer, dies sei vorsichtshalber angemahnt, von seiner eigenen Begeisterung verleiten lassen, trotz des größeren Maßes von Nähe zu "seinen" Schülern, das ihm seine Rolle als "Lehrer zum Anfassen" ermöglicht, auf ein immer auch notwendiges Maß von Distanz zu verzichten. Distanzlose Kumpanei jedenfalls geht zumeist, spätestens im Konfliktfall, einher mit einem schleichenden Verlust an Autorität. Und die braucht ein Sportlehrer nicht nur, um seine Schüler zu Anstrengungen zu motivieren, wenn es ihnen an Lernbereitschaft mangelt. Er braucht sie auch, wenn es darum geht, sein Lehrangebot so auszudifferenzieren, dass jedem einzelnen Schüler das zu lernen abgefordert werden kann, was in seinem Erreichbarkeitshorizont liegt.

Damit ist ein Teil des Lehrgeschicks angesprochen, den man gemeinhin als die Fähigkeit zum Differenzieren versteht:

5.4.6 Differenzieren können

Lehrangebote und Lernwege differenzieren zu können bedeutet, Lehrarbeit zu ertragreicher Lernarbeit dadurch werden zu lassen, dass jedem einzelnen Schüler angeboten wird, was er für seinen Weg zu vorgegebenen Lernaktivitäten braucht, und abgefordert wird, was zu leisten er imstande ist.
Differenzierung zielt also ab auf individuelle Förderung. Im Sportunterricht gilt sie vorrangig der Entwicklung motorischer Begabung, sportmotorischer Interessen und sportlicher Handlungsfähigkeit. Mit dem auf S.24 dieser Arbeit angedeuteten Verständnis von sportlicher Handlungsfähigkeit schließt das im Sinne des Erziehungsauftrages für Schule die Entwicklung bzw. Förderung intellektueller, emotionaler und sozialer Potentiale selbstverständlich mit ein.

Auch mit dem Seminarthema “Differenzieren im Sportunterricht“ werden fächerübergreifende Allgemeinplätze abgerufen, die aufzuarbeiten ein Sport-Fachseminar sich auf Fachspezifisches und/oder auf Ausbildungsdefizite bei einzelnen Referendaren konzentrieren darf. Zum Studium des Ausbildungsthemas empfiehlt sich die sehr umfangreiche Arbeit von SÖLL (1973 u. 1979).

Formal wird zwischen **äußere**r **und innere**r **Differenzierung** unterschieden. Dabei beziehen sich Maßnahmen der äußeren Differenzierung auf die Organisation und Gestaltung des Unterrichts in unterschiedlichen Schularten, -zweigen und –klassen bzw. Neigungs-, Grund- und Leistungskursen. Diesbezüglich darf sich ein Sport-Fachseminarleiter, wenn es denn Wissenslücken auf Seiten der Lehramtskandidaten gibt, auf die entsprechenden Informationen beschränken. Er sollte wohl aber auch auf die Möglichkeiten hinweisen, die sich in besonderer Weise im Lernbereich ’Bewegung, Spiel und Sport’ durch die Betreuung von Arbeitsgemeinschaften, Neigungskursen, Interessensgruppen oder Klassen- und Schulmannschaften für einzelne Sportarten auftun und ausschließlich von dem (schlecht oder gar nicht honorierten) Engagement begeisterter und begeisterungsfähiger Sportlehrer getragen werden. Da ist die Motivationskraft von Schulleitern, Mentoren und Ausbildern gefragt.
Aber auch eine gründliche Aufbereitung des Arbeitsthemas “Innere Differenzierung im Sportunterricht“ ist im Rahmen eines Fachseminars aus Zeitgründen nicht zu leisten. Da werden Referendare lernen müssen, den Weg vom Allgemeinen und Grundsätzlichen zum Besonderen und Fachspezifischen selbst zu gehen, um damit ihr Lehrgeschick mit zunehmenden Ansprüchen entwickeln bzw. entfalten zu können. Allerdings offenbaren Unterrichtsversuche und Hospitationen jeglicher Art immer wieder Lerngelegenheiten, um Möglichkeiten der inneren Differenzierung auszuprobieren, sie in ihrer konkreten Auswahl im Hinblick auf Sinnfälligkeit und Effizienz kritisch zu hinterfragen und durch eine solche Reflexion unterrichtspraktischer Erfahrungen für die Gestaltung eigenen Unterrichts verfügbar zu machen.

Der Schwerpunkt seminaristischer Ausbildungsarbeit liegt vorzugsweise auf dem, was SÖLL **methodische Differenzierung** nennt (1979, S.208-260) und mit vielen praktischen Beispielen belegt. Er fasst unter diesem Begriff alle **Maßnahmen** zusammen, „*die der individuellen Förderung des einzelnen Schülers im Rahmen eines generell einheitlichen Klassenunterrichts dienen*“ (S. 21, kursiv gedruckt im Original). Dies ist für Auszubildende ohne Frage die schwierigste und *ad infinitum* variierbare Form innerer Differenzierung.

Um Lehramtskandidaten zur inneren Differenzierung zu befähigen, müssen sie zunächst verstehen, dann handzuhaben lernen, dass Maßnahmen zur inneren Differenzierung nur zu einem Teil durch die Unterrichtsplanung aufgerufen werden können. Im überwiegenden Teil der Fälle jedoch müssen sie durch die Ergebnisse pädagogischer, verhaltens- und lernpsychologischer bzw. bewegungsanalytischer

Diagnostik während des Unterrichtens, also durch formative Evaluation abgerufen werden. Ganz wichtige Entscheidungsindikatoren dabei sind Anzeichen von Über- und Unterforderung, weil beides nicht nur Lernfortschritte verhindert oder stagnieren lässt, sondern im Regelfall vor allem Disziplinprobleme provoziert.

Damit sei die Erkenntnis in Erinnerung gerufen, dass Lehrgeschick im Wesentlichen durch die Bündelung von Organisationsgeschick, Sach- und Sozialkompetenz zur Entfaltung kommt. Fachdidaktische Kompetenz als Ausdruck von Sachkompetenz ist nämlich vonnöten, wenn es Unter- und/oder Überforderungen von Schülern durch Lehransprüche nicht nur zu korrigieren, sondern möglichst vorausplanend zu vermeiden gilt. Dabei hilft, was in Kap.1.4 bereits als grundlegende fachdidaktische Entscheidung begründet wurde, nämlich Schüler nicht Lernziele anstreben, sondern zielgerichtete Lernaktivitäten in Gang setzen zu lassen. Denn die Vorgabe von Lernzielen, die ja uneingeschränkt nie von allen, in der Regel sogar nur von wenigen Schülern (im Rahmen einer Schulstunde) erreicht werden, generiert und vermehrt Differenzen zwischen individuellen Leistungsprofilen. Das Öffnen der Tür hin zu zielorientierten Lernaktivitäten vermindert hingegen die Wahrscheinlichkeit vergeblicher Lernanstrengungen und schafft folglich weniger Erfolgsdivergenzen. Es macht Sportlehrern aber die Notwendigkeiten zu Maßnahmen der inneren Differenzierung im wahrsten Sinne des Wortes augenfällig, wie sie sich durch die inszenierten Lernaktivitäten ergeben.

Das schließlich, und auch dies muss Lehramtskandidaten für ihr Unterrichten im Arbeitsbereich ’Bewegung, Spiel und Sport’ ausdrücklich vermittelt werden, verweist auf das Problem der **konvergente**n im Widerstreit zur **divergente**n **Differenzierung**.

> „Die divergente Differenzierung soll von einem *gegebenen, relativ einheitlichen Ausgangsniveau* ausgehend, durch *fortschreitende Auffächerung des generell einheitlichen Klassenunterrichts* den einzelnen Schüler individuell möglichst weit fördern“ (SÖLL 1979, S. 228, kursiv Gedrucktes im Original).

Im Ergebnis führt diese Form der Differenzierung zu immer weiter auseinanderklaffenden Leistungsunterschieden zwischen einzelnen Schülern innerhalb einer Lerngruppe. Das ergibt sich vor allem in einem einseitig auf die Sinnperspektive Leistung ausgerichteten und divergent differenzierten Unterricht im Arbeitsfeld ’Bewegung, Spiel und Sport’. Der wird nun im wahrsten Sinne des Wortes wieder zum *Sport*unterricht; und dem Wesen des (Leistungs-)Sports entsprechend entwickelt ein solcher Unterricht auf Seiten der Schüler nicht nur sehr unterschiedliche Leistungsprofile. Er übervorteilt und hofiert auch wenige tüchtige Sportler gegenüber einer diskriminierten Mehrzahl von vermeintlich Unsportlichen oder wenige Sieger gegenüber viel zu vielen Verlierern.

Die sportpädagogische Interpretation des Unterrichtens im Fach Sport in dessen Ausrichtung auf die Entwicklung sportlicher Handlungsfähigkeit verlangt deshalb für den Regelfall nach Formen **konvergente**r **Differenzierung**.

> „Die konvergente Differenzierung zielt darauf ab, die Schüler *von verschiedenen Ausgangsniveaus zum generell gleichen Ziel* zu bringen. Sie hat somit ihren Platz vorwiegend im Rahmen von *Lernaufgaben*" (SÖLL 1979, S.220, kursiv Gedrucktes im Original).

Dafür müssen Lernaktivitäten in Gang gesetzt, Methoden ausgewählt und Formen konvergenter Differenzierung gefunden werden, die im Unterrichtsergebnis zu bewirken helfen, dass alle Schüler einer Lerngruppe zur handlungstragenden Teilnahme am *gemeinsamen* Sich-bewegen, Spielen und Sporttreiben[216] motiviert und befähigt werden.
In einem dementsprechend thematisierten Sportunterricht macht das Leistungsprinzip des Besser-*Sein*-Wollens wenig Sinn, weil schon das lernerfolgsträchtige Üben in solchen Handlungsfeldern einen Partner voraussetzt, der unter normalen schulischen Bedingungen selten die dafür erforderlichen Leistungsvoraussetzungen erfüllt. Das Üben als Lernhandlung gewinnt folglich – trotz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen – Funktion durch ein *gemeinsames* Besser-*Werden*-Wollen.

Schwierig zu vermitteln sind Auszubildenden Methoden konvergenter Differenzierung in einem Unterricht, der der Vermittlung und Verbesserung allgemeiner und sportartspezifischer Spielfähigkeit gilt. Leitfaden für derlei Methoden ist eine Definition des Lehrziels *Spielfähigkeit* in ihrem sport*pädagogischen* Verständnis, das jedem Schüler aus einer Lerngruppe, gleich welchen sportmotorischen Profils, das Mitspielen-*Können* abverlangt und das Mitspielen-*Dürfen* zugesteht. Der dadurch formulierte Lehrauftrag ist kompetent nur zu erfüllen und Auszubildenden nur zu vermitteln auf der Grundlage entsprechender sportpädagogischer Einsichten. Und auch diese Einsichten gewinnen konkreten Einfluss auf professionelles Lehrgeschick durch den Paradigmenwechsel fort von Lernzielen hin zu Lernaktivitäten[217].

Aber Sportunterricht schließt das gemeinsame *Sport*-Treiben bei allem sport*pädagogischen* Verständnis, vielleicht sogar wegen eines *sport*pädagogischen Ver-

---

216 Beispielgebend dafür stehen Unterrichtsthemen wie "Entwicklung und Verbesserung allgemeinen Bewegungsgeschicks", "Verbesserung koordinativer Fähigkeiten", "Allgemeine Ballschule (z.B. Fangen und Werfen / Schieben und Rollen / Schießen und Stoppen usw.)", "Kleine Spiele – ein Anfang auf dem Weg hin zur Spielfähigkeit", "Akrobatik: Pyramiden bauen, Zirzensisches gestalten und präsentieren lernen" oder auch "Ausdauer verbessern: Luft und Kraft entwickeln und einteilen lernen für das Laufen langer Wegstrecken", und "Gleiten im und durchs Wasser: Voraussetzungen schaffen für das Schwimmenlernen" u.v.a.m.

217 Dies zu belegen, genügt noch einmal ein Beispiel aus dem Volleyball-Unterricht: Wird das Schmettern-Können zu einem dezidierten Lernziel, schließt das nicht nur viele Schüler von erhofften Lernerfolgen aus, weil ihre Lernvoraussetzungen für die Erarbeitung einer so schwierigen sportmotorischen Fertigkeit nicht ausreichen. Angewandtes Schmettern entwickelt auch spielzerstörerische Kräfte, weil den wenigen Schülern, die möglicher Weise das Schmettern erlernen konnten, noch weniger Schülern gegenüberstehen, die solche Angriffsbälle parieren zu lernen imstande sind.

ständnisses ja nicht generell aus. Auch der Sport als Ausdruck einer besonderen, aber etablierten Form gesellschaftlicher Bewegungskultur muss dem Bildungsauftrag an Schule entsprechend in schulverträglichen Ausschnitten zum Gegenstand von Unterricht werden. Das entspricht dem Verständnis von sportlicher Handlungsfähigkeit, die das gemeinsame Sich-bewegen, Spielen und Sporttreiben in der Schule in Ausrichtung auf unterschiedliche Sinnperspektiven, also auch, aber eben nicht nur im Sinne einer Konkurrenz- und Leistungsorientierung für jedermann möglich machen soll. Denn damit lassen sich pädagogische Möglichkeiten erschließen, die weit über das bloße Kennenlernen von Sportarten hinausgehen: da geht es z.B. darum zu lernen, mit Anstand gewinnen *und* verlieren zu können; es geht aber auch um die Entwicklung eines Selbstkonzeptes, das Heranwachsenden ohne Verlust an Selbstachtung Können *und* Nicht-Können zugesteht; und es geht um die Erfahrung, was es bedeutet, an (körperliche) Leistungsgrenzen zu stoßen *und* sich Leistungssteigerungen oder Bestleistungen erarbeiten zu können, i.e. persönliche "Rekorde" zu erzielen.
Dieser Lehr-Auftrag macht es in der Ausbildung von Sportlehrern notwendig, mit ihnen darüber nachzudenken, bis zu welchen Grenzlinien in der Schule Erfahrungen mit dem *wirklichen* Sporttreiben vermittelt werden dürfen: mit dem Prinzip des *citius, altius, fortius,* dem Streben nach Sieg und Rekord, dem Ethos fortwährender Leistungssteigerung.
Gelingt es Sportpädagogen, bei "ihren" Schülern sportliche Interessen zu wecken und sportliche Begabungen zu erkennen, gebietet ihnen ihr pädagogisches Berufsverständnis, diesen Schülern den Weg zu einem Sportverein zu empfehlen. Denn *wirkliches* Sporttreiben bleibt im obligatorischen Sportunterricht die (manchmal auch notwendige) Ausnahme von der Regel.

Lernangebote differenzieren zu können macht das Lehrgeschick eines Sportlehrers ebenso aus wie die Fähigkeit, sein unterrichtliches Handeln gewohnheitsmäßig dadurch zu einem für Schüler sinnvollen Abschluss zu bringen, dass er zum Stundenende die erarbeiteten Lernergebnisse auswertet. Auch dieses Können kennzeichnet das Lehrgeschick eines (Sport-)Lehrers:

5.4.7 Lernergebnisse absichern und auswerten können

Die Fähigkeit, Lernergebnisse zusammen mit Schülern und für sie absichern und auswerten zu können, gewinnt in zweifacher Hinsicht Ausbildungsrelevanz. Zum einen dient sie einer komplexen Unterrichtsauswertung, die Einfluss nehmen sollte auf die mit gesteigerten Qualitätsanspruch oder auch "nur" in sachlogischer Fortsetzung zu gestaltenden Folgestunden. Diese Komponente der Fähigkeit, Lernergebnisse abzusichern und auszuwerten, wird der dieses Kapitel abschließenden Reflexionskompetenz zugeschrieben. Das schließt Zusammenhänge bzw. Überschneidungen mit dem hier angesprochenen Kompetenzbereich allerdings nicht aus.

Zum anderen hilft das Markieren und Auswerten von Lernerträgen zum Abschluss einer Schulstunde, den Schülern bewusst zu machen, was sie sich denn nun *realiter* in der jeweiligen Stunde mit welchem Aufwand und welchem Maß von Lernbereitschaft erarbeitet und was sie, trotz möglicher Weise lobenswerter Anstrengungen, noch nicht gelernt haben. Das ist lernpsychologisch bedeutsam insofern, als dieses Absichern Lernerträge zu stabilisieren hilft; sie werden durch ihre Benennung gleichsam konserviert und sind deshalb später leichter wieder abrufbar. Es nimmt aber mit großer Wahrscheinlichkeit auch Einfluss auf die Motivation von Schülern, sich fortgesetzt anstrengungsbereit auf Lernaufgaben im Unterricht einzulassen.
Dieses Bewusstmachen von Lernerfolgen (oder aber auch von manchmal ausgebliebenen Lernfortschritten) macht es dem Sportlehrer aber auch möglich zu begründen, wie er das Unterrichten inhaltlich, methodisch und organisatorisch logischer Weise fortzusetzen für sinnvoll hält. Damit werden Unterrichtszusammenhänge für Schüler transparent, die deshalb auch in den Prozess fortgesetzter Unterrichtsplanung einbezogen werden können. Das wiederum fördert ihre Selbstständigkeit und Urteilskraft und bringt sie wieder einmal einen Schritt weiter auf ihrem Weg zu Mündigkeit.

Durch die Brille des Ausbilders betrachtet muss die zusammenfassende Würdigung von Lernanstrengungen und die Auswertung von Lernerträgen am Ende einer Schulstunde oder Unterrichtseinheit für Lehramtskandidaten zur Selbstverständlichkeit einer Routinehandlung werden.
Das gelingt zunächst formal dadurch, dass dieses Ansinnen für Auszubildende zu einem verbindlichen Teil von (schriftlichen) Unterrichtsvorbereitungen wird und sich dadurch zu einer Routine entwickeln kann (s.Kap. 5.5.4 dieser Arbeit). Motiviert durch die oben im Text erläuterten Begründungen lässt dies Lehramtskandidaten lernen, ihre Unterrichtsstunden regelmäßig dadurch abzuschließen, dass sie – wahlweise vor oder auch nach dem Forträumen von Geräten, die im Unterricht benutzt wurden – “ihre“ Schüler zusammenrufen und in einem Unterrichtsgespräch mit ihnen zusammen Geleistetes und Nicht-Geleistetes, Gelerntes und Noch-nicht-Gelerntes kritisch reflektieren. Dazu ist es häufig notwendig, den Schülern nachdrücklich ein Maß von Konzentration abzuverlangen, das aufzubringen ihnen wegen körperlicher Erschöpfung schwer fallen kann.

Aber nicht nur deshalb bereitet die lernpsychologisch wirkungsvolle Auswertung von Schulstunden im Sportunterricht manchmal Schwierigkeiten. Nicht immer nämlich kann und soll das Unterrichten in diesem Lernbereich so *produktorientiert* gestaltet werden, dass sich am Ende einer Unterrichtseinheit Lernergebnisse in Form von neuen Fertigkeiten, Leistungssteigerungen oder Verbesserungen sportlicher Handlungsfähigkeit konkret erkennen lassen. Die Steigerung konditioneller Leistungsparameter z.B. ist in der Schule, weil dort selten im leistungssportlichen Sinne trainiert werden kann, nur in wenigen Ausnahmefällen und dann auch nur nach einer längeren Serie von Unterrichtsstunden nachweisbar. Wird taktisches

Handeln im Sportspiel zu einem Unterrichtsthema zwecks Verbesserung von Spielfähigkeit, gewinnen entsprechende Lernfortschritte für einzelne Schüler auch erst mittel- oder gar langfristig handlungstragende Funktion. Und das Üben als eine der wichtigsten und zeitaufwendigsten Lernformen im Sportunterricht dient ja auch nicht dem Neuerwerb motorischen Könnens. Häufig dient es der Festigung und sportpraktischen Anwendung dieses Könnens im Sinne freudvoller Gegenwartserfüllung oder auch der qualitativen, häufig nur in Nuancen erkennbaren Verbesserung technomotorischen Geschicks bzw. auch der Überführung von *Fertigkeit*s-können in den funktionalen Bereich sportlicher Handlungs*fähigkeit.* All dies geschieht in *prozessorientiert*em Unterricht. Er muss deshalb auch in Ausrichtung auf die Intensität dieses Prozesses, auf seine Erfolgswahrscheinlichkeit und auf das Engagement, mit dem sich die Schüler darauf eingelassen haben, ausgewertet werden.

Einsichtig sollte Lehramtskandidaten schließlich auch werden, dass es sich aus lernpsychologischen und pädagogischen Gründen empfiehlt, die das Unterrichten abschließende Auswertung einer Schulstunde schwerpunktmäßig auf Lernanstrengungen, Lernerfolge oder aber auch –misserfolge und Möglichkeiten, sie zu überwinden, zu fokussieren. Denn die Attribution von Erfolg und Misserfolg auf lobenswerte, ausreichende oder auch mangelnde Anstrengungsbereitschaft ist von großer Bedeutung für die Leistungsmotivation der Schüler (EDELMANN 2000, 385). Beschränkt sich ein Abschlussgespräch allerdings auf Standpauken, mit denen ein Sportlehrer seine Unzufriedenheit über Disziplinlosigkeit, Regelverstöße und sonstige Unterrichtsstörungen zum Ausdruck bringt, ohne dies mit unzufriedenstellenden Lernergebnissen in Verbindung zu setzen, führt das erfahrungsgemäß mittel- und langfristig selten zu einer Verbesserung von Arbeitsdisziplin und Anstrengungsbereitschaft. Auch hilft es nicht, schulisches Lernen im Schulfach Sport in den produktiven Zielbereich gemeinsamer Lehrer- und Schüler-Anstrengungen zu rücken.

Das Ansinnen eines Lehramtskandidaten, den Erwerb von Lehrgeschick durch wenige **Einträge in das Lerntagebuch** zu dokumentieren, ist nicht nur wegen der Komplexität dieses Kompetenzbereiches schwierig, aber lösbar. Er muss sich auf die Beschreibung des entsprechenden Fortgangs seines Ausbildungsprozesses beschränken und mit der Auflistung exemplarischer Erfolgserlebnisse begnügen. Professionalität und Lernwirksamkeit gewinnen solche Einträge vor allem durch die glaubhaft vermittelte Einsicht, dass auch das *Lehrgeschick* mehr ist als ein Handwerk, trotzdem zunächst wie ein Handwerk erlernt werden kann. Aber wegen der sich immer wieder ändernden Unterrichtsbedingungen sollten selbst Experten für das Unterrichten zu verstehen gelernt haben, dass auch *Lehrgeschick* ein Könnensbereich ist, den fortgesetzt auszuloten man ein Berufsleben lang nicht aufgeben darf.

Ein Eintrag in ein Lerntagebuch eines Auszubildenden könnte z.B. Bezug nehmen auf seine Lernfortschritte im Hinblick auf das unterrichtsbegleitende Diagnostizieren von Schülerverhalten und –handeln. Wegen des in diesem Kapitel hergestellten Praxisbezugs erübrigt sich jedoch ein konkretes Beispiel an dieser Stelle.

Damit sei der Versuch abgeschlossen, *Lehrgeschick* als einen Kompetenzbereich zu kennzeichnen und seminardidaktisch aufzuarbeiten, der im Verbund mit *Organisationsgeschick*, *Sach- und Sozialkompetenz* unterrichtliche Handlungsfähigkeit für angehende Sportlehrer generiert.

Immer wieder wurde in diesem Kapitel auf die Wirksamkeit des Lernmittels *reflection on action* verwiesen. Diese Verweise machen nun zweierlei erforderlich: Zum einen wird zu erklären sein, wie dieses Reflektieren über eigene Unterrichtserfahrungen zielgerichtet zu einer Reflexions*kompetenz* (Kap. 5.6) fortentwickelt werden kann und was eine solche Kompetenz als professionelles Rüstzeug kennzeichnet.

Um das hier entwickelte Konzept für die Sportlehrerausbildung zu komplettieren, plädiere ich zunächst jedoch dafür, das Kompetenzgefüge von Sach- und Sozialkompetenz, Organisations- und Lehrgeschick an eine durch Ausbildung zu vermittelnde Entscheidungskompetenz zu binden. Warum und auf welche Weise ein solcher Kompetenzbereich helfen kann und muss, unterrichtliches Handeln im Fach Sport zu professionalisieren, soll im Folgenden dargestellt und begründet werden.

5.5 Entscheidungskompetenz

Wiederholt seien die in Kap.4.3.1 erläuterten Bedenken, Lehrerhandeln dem grundlegenden Wesen nach als eine Kette von Versuchen zu verstehen, die mit dem Unterrichten unvermeidbar provozierten Probleme und Konflikte zu lösen. Erwachsenen-pädagogische Psychologie vermittelt Auszubildenden und ihrem Selbstverständnis vom Lehrer, der seinen Unterricht *agierend* gestalten kann, gegenüber demjenigen, der nur *reagierend* die großen Probleme und kleinen Katastrophen zu meistern hat, nach allen Regeln der Wahrscheinlichkeit ein deutlich größeres Maß an motivierender Zuversicht in den Erfolg von Ausbildungsarbeit und Freude am späteren Beruf[218].

Aber der widersprüchliche Disput um eine für Ausbildungsarbeit hilfreiche Charakterisierung des Lehrerhandelns erweist sich sogar als müßig, wenn man es *im übergreifenden Sinne* als **Entscheidungshandeln** begreift. Die in Kap.4.3 disku-

[218] Im Sinne einer soziologisch fundierten Handlungstheorie schreibt ESSER (2000, S.252) dem Menschen deshalb die Funktion von *Sendemasten* zu, die sich nicht wie *Radios* fremdbestimmt an- und abstellen lassen.

tierten Optionen, Unterrichten als Problemlösen *oder* als Informationsverarbeitung *oder* als flexibles Anpassen *oder* als Entscheidungshandeln zu begreifen, sind dann nämlich keine Frage mehr des Entweder-oder, sondern des Sowohl-als-auch. Denn wenn zur Steuerung oder auch nur zur Beeinflussung komplexer Handlungsabläufe "vernünftige" Entscheidungen getroffen werden sollen, müssen dazu Informationen verarbeitet und Passungsprobleme gelöst werden. Wenn also Erziehen und Unterrichten sich durch Ausbildung zu einem fortwährenden Prozess des Entscheidungshandelns entwickelt (HOFER 1981 / KRAAK 1987), hat dies in Anbindung an soziologische und kognitionspsychologische Handlungstheorien (s.Kap.4.1) zu geschehen in Ausrichtung auf einen Lehrer als autonomes entscheidungsfähiges Subjekt. Sein Arbeitsfeld setzt ihn in aller Regelmäßigkeit Situationen hoher Kontingenz, Konflikt- und Problemanfälligkeit aus, und sein unterrichtliches Handeln entwickelt sich deshalb nicht nur wegen begrenzter Zeitressourcen in unvorhersehbarer Häufigkeit zum risikobehafteten **Handeln unter Druck** (HOFER 1981 / WAHL 1991 / SPANHEL & HÜBER 1995 / COMBE & BUCHEN 1996). Und gerade deshalb muss man ihm eine **Entscheidungskompetenz** abverlangen. Die gewährleistet ihm auch unter Druck seine Handlungsfähigkeit, i.e. die möglichst anhaltende und weitreichende Rationalität seines professionellen Tuns und Lassens.

Diese Rationalität untersteht der kompetenten und rational gesteuerten Zielsetzung eines größtmöglichen Nutzens – so wird es sowohl mit **Handlungstheorien** unterschiedlicher wissenschaftlicher Provenienz (z.B. ALTRICHTER & POSCH 1990 / BERGER & BERNHARD-MEHLICH1993) als auch mit der soziologischen **Rational-Choice-Theorie** (HILL 2002) oder den kognitions- und sozialpsychologischen **Werterwartungstheorien** (GERJETS 1995 / JUNGERMANN 1998 / ESSER 1999) und auch wirtschaftswissenschaftlichen **Entscheidungstheorien** (BUGDAHL 1990 / LAUX 1998 / EISENFÜHR & WEBER 1999) begründet. All diese Theorien verbindet das Bild vom Menschen als einem *homo oeconomicus*, dessen Handeln sich orientiert an dem Prinzip der Nutzen- oder Gewinnmaximierung (EDELMANN 2000, S.250).

Das lässt sich für ein Ausbildungskonzept als Postulat verstehen, ruft im wissenschaftlichen Diskurs allerdings immer wieder Zweifel an zuverlässiger Machbarkeit auf (z.B. DEWE 1997). Diese Zweifel wurden im Zusammenhang mit der Hinterfragbarkeit nachweisbarer Ursache-Wirkung-Effekte handlungsleitenden Wissens bereits diskutiert (s.Kap. 4.4) und im erfahrungsweltlichen Glauben – den mag man einem Lehrer und praktizierenden Lehrerausbilder noch einmal nachsehen – grundlegend verworfen: Wer als Ausbilder die Wirkkraft handlungsleitenden Wissens in Frage stellt, macht sich unglaubwürdig in der Absicht, eine von professioneller Vernunft oder auch nur von gesundem Menschenverstand getragene Handlungsfähigkeit vermitteln zu wollen, die allerdings nur durch eine an sie gebundene Entscheidungskompetenz Funktionalität gewinnt.

Gewarnt sei trotzdem noch einmal vor dem Glauben an die unbegrenzt abrufbare Rationalität einer Technologie unterrichtlichen und vor allem erzieherischen Handelns. Diese Warnung gewinnt an konstruktiver Substanz z.B. durch DÖRNERs Abhandlung über *Die Logik des Misslingens* (1989). Sie wird gestützt durch die Forschungsergebnisse SIMONs (1956), der nachweisen konnte, dass die ***rational choice*-Theorie** immer auch eine Theorie *beschränkter* Rationalität (***bounded rationality***) ist. Dies nicht zu vergessen lehrt uns die Erfahrung, dass es zum einen viele Lehrerhandlungen gibt, denen offensichtlich gar keine Bewertungs- und Entscheidungsprozesse vorausgehen (BROMME 1992, S.125); zum anderen wird man als Entscheidungsträger in komplexen Handlungsgefügen des Schullebens lernen müssen zu akzeptieren, dass die menschlichen Kapazitäten für Entscheidungsakte insbesondere unter den Bedingungen von Handlungsdruck begrenzt sind. Dies findet eine Erklärung u.a. durch die Tatsache, dass jede Entscheidung *für* eine Handlungsoption immer auch eine Entscheidung *gegen* eine oder mehrere andere[219] ist. Denn

> „unter 'Entscheidung' wird ganz allgemein die (mehr oder weniger bewusste) Auswahl einer von mehreren Handlungsalternativen verstanden" (LAUX 1998, S. 1).

Die Charakteristik von Entscheidungshandlungen verändert sich allerdings wesentlich durch die Bedingungen, unter denen sie abgerufen werden. Wenn bei der Berufserkundung, dann in der (Sport-)Lehrerausbildung und schließlich bei alltäglicher Arbeitsplanung, Unterrichtsvorbereitung und –auswertung über die Sinnfälligkeit von Schule, Erziehung und Fachunterricht nachgedacht wird, geschieht dies zumeist unter Umständen, die für angestrebte Entscheidungsprozesse ausdehnbare Zeitressourcen zur Verfügung stellen bzw. Entscheidungen notfalls auch aufschiebbar machen. Das erlaubt Gründlichkeit, Gedankentiefe und Perspektivenvielfalt. All dies lässt aufwendige (auch im Lehrberuf notwendige) Aufwand-Nutzen-Kalkulationen ebenso zu wie die Rücksichtnahme auf emotionale oder motivationale Befindlichkeiten des Entscheidungsträgers. Eben dies kennzeichnet, was SCHÖN (1983 u. 1987) ***reflection <u>on</u> action*** nennt.

Herkömmliche (Sport-)Lehrerausbildung erweist sich m.E. als überaus erfolgreich im Bemühen, eine dementsprechende Reflexionskompetenz zu vermitteln. Meine beruflichen Erfahrungen jedenfalls lassen die These zu, dass Lehramtswärter sich zumeist (in schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen, Referaten, Examensarbeiten oder Unterrichtsauswertungen) klug und sachkompetent über (Sport-)Unterricht zu äußern verstehen. Aber klug zu unterrichten haben sie i.d.R. noch zu lernen. Reflexionskompetenz als Nachweis eines an Normvorgaben orientierten Nachdenkens

---

[219] Das Merkmal *eingeschränkter Rationalität* für Entscheidungsprozesse bestimmt sich u.a. dadurch, dass die kognitiven Kapazitäten eines jeden Entscheidungsträgers insbesondere unter Handlungsdruck nicht ausreichen, um alle denkbaren Optionen für Handlungsalternativen in einem Entscheidungsprozess durch gedankliche Suchläufe ins Bewusstsein zu rufen, zu bewerten und nach reiflicher Überlegung entweder zu verwerfen oder als Entscheidungsgrund auszuwählen (SIMON 1956 u. 1982).

über berufliches Handeln wird also im Wesentlichen getragen vom ***know that*** (RYLE 1969).
Was hier **Entscheidungskompetenz** genannt wird, zielt hingegen ab auf ein ***know how*** und die Fähigkeit, *während* des Unterrichtens über jeweils geeignete Handlungsschritte nachzudenken. Reflektiert werden muss dann über Handlungsentscheidungen, die den Unterrichtsprozess trotz ungenauer oder nicht umsetzbarer Vorausplanung gemäß seiner Zielsetzung erfolgversprechend initiieren, dynamisch, notfalls auch problembewusst in Gang halten und zu einem erfolgreichen Abschluss führen (***reflection in action***).

Das *Nach*-(und *Voraus*-)Denken über das Unterrichten – also das Planen und Auswerten – erlauben dem Lehrer ohne aktuellen Handlungsdruck[220] das Abrufen all seines Wissens. Das *Mit*-Denken während des Unterrichtens, das fast immer "unter Druck" abläuft, lässt eben wegen dieses Drucks das Abrufen unterschiedlicher Kompetenzen und das langwierige Abwägen unterschiedlichster Handlungsoptionen aber gar nicht zu. Zeit, um aus dem großen Fundus erlernten Begründungswissens *prozedurales* oder wirklich *handlungsleitendes* Wissen werden zu lassen, bleibt zumeist nicht. Aber diese Wissensformen müssen auch nicht aktiviert werden. Denn ein „Wissen in der Handlung" (SCHÖN 1999, S.49f.) scheint als implizites Wissen professionelles Können zu tragen. Dies wird – in umgangssprachlicher Interpretation – als selbstverständliche Grundlage für professionelles Können und unterrichtliches Handeln einfach vorausgesetzt (s.Kap.4.4).
Das gilt allerdings nur für die Anteile des Unterrichtens, die mehr oder weniger routinemäßig ablaufen. Wenn aber Routinen nicht mehr funktionieren, also im wie auch immer begründeten Sonderfall, muss spezifisches Wissen aktiviert und bewusst gemacht werden können.

Diese Klarstellung mag genügen, um nachzuweisen, dass sich ein (Sport-)Lehrer, um unterrichtliche Handlungsfähigkeit zu realisieren, eine Entscheidungskompetenz erarbeiten muss.

> **Entscheidungskompetenz** befähigt den Lehrer, durch abwägendes Überdenken von Handlungsoptionen während des Unterrichtens immer wieder handlungsleitende Entscheidungen zu treffen. In Anbindung an kompetente Unterrichtsplanung und an die prozessbegleitende Auswertung des Unterrichtsgeschehens sollen sich diese Entscheidungen als Ausdruck professio-

---

220 Dass dieses Nachdenken-Können *über* das Unterrichten im Gegensatz zum Nachdenken-Können *während* des Unterrichtens gleichsam zeitenthoben ohne Handlungsdruck praktiziert werden kann, erweist sich im Schulalltag allerdings als Theoretikum und Illusion, weil ein (Sport-)Lehrer inzwischen ja dreißig und mehr Unterrichtsstunden pro Arbeitswoche zu planen und vorzubereiten hat. Das setzt den Lehrer als planenden Entscheidungsträger zwar nicht generell unter Zeitdruck, macht Zeiteinsparungen und ökonomisches Berufshandeln aber unverzichtbar. Darüber wird noch einmal zu reden sein in Kap. 5.6 zum Thema "Selbst- und Reflexionskompetenz".

nellen Könnens erweisen und dadurch “gutes“ Unterrichten zu gewährleisten helfen.

Bewusste Entscheidungen während des Unterrichtens, wenn sie denn notwendig werden, müssen auf unterschiedlichsten Handlungsebenen und dort in noch zu kommentierender Auswahl und Rangfolge getroffen werden: da geht es um pädagogische Optionen ebenso wie um didaktische, methodische und organisatorische Alternativen oder auch um Antworten auf Fragen, die sich aus der Unterrichtsdiagnostik ergeben - kurz, um das Dirigat einer Schulstunde gemäß dem *pädagogischen Takt* (DEWE 1991, S.735-738)[221].
BROMME (1992, S.123) berichtet über Untersuchungen zum Entscheidungshandeln von Lehrern, denen, unterschiedlichen Quellen zufolge, alle 1,4 bis 2 Minuten während einer Unterrichtsstunde eine Entscheidung für eine bewusste Handlungssteuerung abverlangt wird. Es steht zu vermuten, dass die Zahl unbewusst gefällter Entscheidungen im Unterrichtsprozess weitaus größer ist, was auch noch einmal zu kommentieren sein wird. Das damit verbundene Problem für die Sportlehrerausbildung braucht an dieser Stelle aber vor allem konkrete Antworten auf die Frage, wie Lehramtskandidaten lernen können, ein größtmögliches Maß professioneller Rationalität zumindest für die wichtigsten Entscheidungen für unterrichtliche Handlungsakte auch unter Druck sicherzustellen.

An diesem Schnittpunkt erscheint es wichtig darauf hinzuweisen, dass die große Mehrzahl der Forschungsarbeiten über Entscheidungstheorien *deskriptive* und nur in Ausnahmefällen oder in vagen Andeutungen *präskriptive* Funktion verfolgen oder gar erfüllen. Abhandlungen über die **Rubikon-Theorie** (HECKHAUSEN u.a. 1987, GERJETS 1995) z.B. erreichen in der kognitionspsychologischen Beschreibung der Struktur eines Entscheidungsprozesses[222] eine außerordentlich detaillierte Kleinschrittigkeit. Das lässt bei lernbedürftigen Ausbildern wie Auszubildenden leicht den abschreckenden Eindruck entstehen, dass ein bewusst kontrollierter Entscheidungsprozess viel zu zeitaufwendig ist, als dass man sich unter dem Handlungsdruck des Unterrichten-Müssens darauf einlassen sollte.

---

221 DEWE bezieht sich in seinem Beitrag direkt und indirekt auf HERBARTs Begriff vom *pädagogischen Tact* und interpretiert ihn als „Scharnier. an der <Leerstelle> zwischen Theorie und Praxis“, das schnelle Beurteilung und Entscheidung bzw. „Passungen zwischen konkreten Situationen und generalisiertem Wissen“ möglich macht (s. auch Anm. 160, S.152f.).

222 Für Praktiker lesenswert dazu erscheint HÖNER (2005), der in seiner Abhandlung über das *Entscheidungshandeln im Sportspiel Fußball* allerdings mit sehr aufwendigen Untersuchungsmethoden letztendlich auch über Deskriptives nicht hinauskommt. Wissenschaftlich nicht ganz so gründlich, dafür aber sehr pragmatisch auf die Schulung taktischen Spielen-Könnens ausgerichtet ist dagegen die Arbeit von WESTPHAL & GASSE & RICHTERING (1987), *Entscheiden und Handeln im Sportspiel.* Die Autoren entwerfen darin ein Handlungs-Entscheidungs-Modell, das dem der Rubikon-Theorie sehr nahe kommt, obwohl HECKHAUSEN [u.a.] (1987) im Literaturverzeichnis nicht aufgelistet wird.

Die wohl ausführlichste Arbeit über das *Handeln unter Druck* von WAHL (1991) beschreibt den *weiten* Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Auch sie bietet kaum mehr als einen Versuch an, „ansatzweise zu beschreiben und mit einigen Erfahrungen zu belegen“ (WAHL 1991, S.194), wie denn die Fähigkeit vermittelt werden kann, unterrichtliches Handeln unter Druck professionell zu bewältigen und rational zu steuern. Es hilft Ausbildern aber einfach nicht weiter, darüber belehrt zu werden, dass pädagogische Experten sich um so mehr an ihren subjektiven Theorien und um so weniger an den wissenschaftlichen Ausbildungsinhalten zu orientieren scheinen, je schneller sie handeln müssen und je stärker sie sich dabei emotional belastet fühlen (WAHL 1991, S.5). Und die Aussage – sie lässt sich dem Sinne nach in vielen Abhandlungen zum Thema wiederfinden -, „das rasche Handeln des Experten setzt Wissen voraus, aber im Moment des Handelns wird kein bewusster Bezug auf das Wissen erlebt“ (BROMME 1992, S.122), hilft Auszubildenden auch nicht weiter auf dem Weg zum Expertentum.

Gleichwohl kann Ausbildern das Wissen um Schaltstellen einer *deskriptiven* Entscheidungstheorie helfen, Ansatzpunkte zu markieren für Novizen, um aus deklarativem für sie *prozedurales Wissen* werden zu lassen. Dafür genügt die sehr vereinfachte Beschreibung der überaus komplizierten Struktur eines kognitionspsychologischen Entscheidungsprozess gemäß der Rubikon-Theorie. Sie besagt, dass **Entscheidungen**, sofern ihr Agent infolge von Sachkompetenz und (Unterrichts-) Erfahrung über Zielpräferenzen verfügt, sich im Wesentlichen als **Resultat von fünf Denkprozessen** auffassen lassen:

> „das Diagnostizieren von situativen Gegebenheiten, das Aktivieren der für die betreffende Situation prinzipiell geeigneten Handlungsentwürfe, die Antizipation von Ergebnissen für jeden Handlungsentwurf, das Abwägen wünschenswerter gegen unerwünschte Ereignisse im Hinblick auf die Zielvorstellungen, und die Wahl eines optimalen Entwurfes“ (HOFER 1986, S.260).

Diese Ablaufstruktur von Entscheidungsprozessen findet man, mehr oder weniger ausdifferenziert, sowohl bei HECKHAUSEN (1987) als auch bei DÖRNER (1989, S.68 ff.) und WAHL (1991, S.57), in wirtschaftswissenschaftlichen Entscheidungstheorien (LAUX 1998) und in Erwartungs-Nutzen-Theorien (EISENFÜHR & WEBER 1999) als schließlich auch in der für Lehrerausbildung wegweisenden Veröffentlichung von ARGYRIS & SCHÖN (1977, S.68/69 u. 87).

Mit der Möglichkeit *präskriptiver* Interpretation unterstellt die ***Rational-Choice*-Theorie** (auch: Nutzen- bzw. Wert-Erwartungstheorie oder SEU-Theorie[223]), dass

> „der Akteur sich Handlungsmöglichkeiten, Opportunitäten bzw. Restriktionen ausgesetzt sieht; daß er aus Alternativen seine Selektionen vornehmen kann; daß er *immer* eine >Wahl< hat; daß diese Selektionen über Erwartungen (expectations) einerseits und Bewer-

[223] SEU = subjective expected utility nach SAVAGE (1954); mit eben dieser Theorie wird einmal mehr auf die grundsätzlich eingeschränkte Rationalität menschlicher Entscheidungen verwiesen.

tungen (evaluations) andererseits gesteuert sind; und daß die Selektion des Handelns aus den Alternativen der Regel der Maximierung folgt. Diese Regel ist explizit und präzise und anthropologisch gut begründet“ (ESSER 1993, S.238).

Akzeptiert man das damit projizierte Menschenbild der *Rational-Choice*-Theorie für die Lehrerausbildung[224], lassen sich daraus für das Ausbildungsziel, aus Lehramtsanwärtern in deren Unterricht professionelle Entscheidungsträger werden zu lassen, mehrere Folgerungen ableiten:

- Es bedarf der Sachkompetenz und Unterrichtserfahrung als grundlegende Voraussetzung für das Entscheiden-Dürfen und –Können während des Unterrichtens.
- Entscheidungskompetenz setzt die Fähigkeit voraus, auch unter dem Druck vorgegebener Handlungspläne und real sich durch das Unterrichten entwickelnder Entscheidungsnöte während des Unterrichtens Unterrichtsdiagnostik zu betreiben.
- Es ist notwendig, sich ein Repertoire von Handlungsmustern zu erarbeiten, deren eingeübter Aufruf sich in Erwartung oder in Folge regelmäßig wiederkehrender Unterrichtssituationen (gekennzeichnet z.B. durch Bewegungsfreude, Unruhe, (Des-)Interesse, Erschöpfung, Geltungsbedürfnis, Unkonzentriertheit, Übereifer, Lern(miss-)erfolge der Schüler) hilft, auf diese Situationen zielorientiert Einfluss nehmen zu können oder sie gar nicht entstehen zu lassen.
- (Sport-)Lehrer als Entscheidungsträger benötigen die Fähigkeit, die wahrscheinlichen Folgen solcher Handlungsmuster bzw. neu konstruierter Handlungspläne in einer Zügigkeit, die sich gegen Hast und Hektik abzugrenzen hat, einzuschätzen und zu antizipieren, um sie dann mit den wahrscheinlichen Folgen anderer Handlungsmuster abzugleichen.
- (Sport-)Lehrer brauchen die Entschlusskraft und Risikobereitschaft, in unausweichlichen Entscheidungsprozessen eine vermeintlich beste oder auch nur am wenigsten schädliche Handlungsoption so zügig wie möglich zu realisieren.

Dieser Katalog von Zielsetzungen für Ausbildungsarbeit – zur Erinnerung: es geht hier um die fortgesetzte Erarbeitung unterrichtlicher Handlungsfähigkeit für angehende Sportlehrer durch ihre “Ausrüstung“ mit Entscheidungskompetenz – liefert allerdings nur das theoretische Gerüst für die Fähigkeit, Handlungsentscheidungen im Sinne professioneller Rationalität treffen zu können. Zu ihrer Vermittlung sind weitere “Gehhilfen“ vonnöten, damit aus einem *know that* ein *know how* wird. Ausbildungstechnologisch stehen nämlich noch Antworten auf die Fragen aus,

- *wie* sich die (nicht selten unbewusste) Verarbeitung unterrichtsdiagnositi-

224 Der Vorwurf, die *Rational-Choice*-Theorie erkläre soziale Probleme eigentlich “psychologisch“ (HILL 2002, S.55), macht sie m.E. als präskriptives Erklärungsmodell für das Entscheidungshandeln von Lehrern in deren Ausbildung besonders geeignet.

scher Erkenntnisse zeitökonomisch an Referenzpunkte binden lässt,
- *wie* sich die situative Absichtsbildung im Sinne qualitativer Normvorgaben optimieren lässt,
- *welche Strategien* vermittelbar sind, um die Auswahl von Entscheidungen an praktikable, zügig abzuschließende Suchläufe, an möglichst einfache Heuristiken zu binden,
- *auf welche praktische Weise* sich entwickeln und verbessern lässt, was DÖRNER (1989, S.316) *operative Intelligenz* nennt, und schließlich
- *ob* und *wie* Ausbilder helfen können, dass Auszubildende eine Entschlusskraft und für Entscheidungssituationen eine Risikobereitschaft entwickeln, die zuverlässig die Grenzen pädagogischer Verantwortlichkeit nicht überschreitet.

Antworten auf diese Fragen findet – wenn auch nie erschöpfend –, wer in **präskriptiven** (oder den präskriptiven Folgerungen aus deskriptiven) **Entscheidungstheorien**[225] nach Lösungsvorschlägen sucht für die Bewältigung eines grundlegenden Dilemmas. Es besteht darin, dass man sich bei jedwedem sozialen Handeln, also auch beim Unterrichten regelmäßig in schneller Abfolge, agierend und reagierend, für "etwas" Intelligentes[226] entscheiden muss, aber aus unterschiedlichsten Gründen (Zeitnot, emotionale Befangenheit, Unerfahrenheit, Wissenslücken, situative Überforderung u.v.a.m.) nicht immer klug entscheiden kann. Diese Vorschläge, das sei nicht vergessen, können folglich grundsätzlich nicht mehr bewirken als eine Verbesserung wahrscheinlicher Erfolgs*aussichten* für das professionelle Lehrerhandeln. Erfolgs*garantien* liefern im pädagogischen Arbeitsfeld weder Entscheidungstheorien noch eine mit ihrer Hilfe entwickelte Entscheidungskompetenz.

Dafür, dass es gelingt, die subjektiven Bewertungen und Erwartungen von Lehrern als Entscheidungsträgern für ihre Berufshandlungen an die Logik rationaler Erklärungen (ESSER 1999, S. 21) zu binden, finden sich in kognitionspsychologischen, soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten die im Folgenden zusammengefassten Vorschläge. Sie bedürfen eines berufsspezifischen

---

225 „Die *präskriptive (oder normative) Entscheidungstheorie* will nicht den tatsächlichen Entscheidungsprozess beschreiben und erklären, sondern zeigen, wie Entscheidungen "rational" getroffen werden können. Sie will Ratschläge für die Lösung von Entscheidungsproblemen erteilen, also Antworten geben auf die Frage, was ein Entscheidungsträger in unterschiedlichen Entscheidungssituationen tun soll" (LAUX 1998, S. 2, s.a. JUNGERMANN 1998, S.7).

226 „Intelligentes, d.h. durch Denkprozesse geleitetes Verhalten unterscheidet sich [von reaktiv ausgelösten Verhaltensmustern (d.Verf.)] nicht nur durch die *Hemmung der Reaktion*. Es unterscheidet sich darüber hinaus dadurch, daß ein Akteur *sich selbst aufzeigen kann,* (1) , welche Handlungsschemata aktiviert sind, (2) welche Beziehung zwischen Reizen, darauf möglichen Reaktionen und den jeweiligen Gesamthandlungen besteht, die auf diese Weise realisiert werden können und daß der Akteur (3) im Lichte der aufgezeigten Zusammenhänge *entscheiden* kann, welche Reaktion er wählt" (kurs.Gedrucktes im Orig.) (SCHNEIDER [in Auslegung der Handlungs- und Kommunikationstheorie von MEAD] 2002, S. 201).

Zuschnitts in einer Form, die sich aus den theoretischen Vorgaben ableiten lässt und z.T. auch aus meiner beruflichen Erfahrung erwachsen ist:

1. Die für einen (Sport-)Lehrer unabdingbare Entscheidungskompetenz setzt seine Fähigkeit voraus, auch unter den Bedingungen des Handelns unter Druck **Unterrichtsdiagnostik** (formative Evaluation, s. Kap. 5.4.2) zu betreiben. Aus ihr sind Schlussfolgerungen abzuleiten, die notwendige Entscheidungen zu begründen helfen[227], um unterrichtliches Handeln zum Wohle seiner komplexen Zielsetzungen ebenso rational wie dynamisch und erfolgreich steuern zu können.
2. Um der gegebenen Informationsfülle Herr zu werden, muss sich ein (Sport-)Lehrer beim Unterrichten an **ordnende Wahrnehmungsraster** (HACKL 2002, S.45)[228] gewöhnen, damit er unter Ausschaltung überflüssiger Informationen überhaupt Unterrichtsdiagnosen zu erstellen und ihre Effizienz zu gewährleisten lernt. Sie sollen helfen, Wahrnehmungsleistungen zu sortieren, wichtige von weniger wichtigen oder gar gänzlich irrelevanten Informationen zu trennen, sie gemäß ihrer pädagogischen, fachdidaktischen und organisatorischen Bedeutsamkeit zu gewichten und in Entscheidungsprozesse einzubringen.
3. In jeder Unterrichtssituation, wenn sie denn in ein professionelles Wahrnehmungsraster eingeordnet werden kann, liegt eine gewisse Logik. Die **Logik einer Unterrichtssituation[229]** müssen angehende (Sport-)Lehrer lesen lernen, um rationale Entscheidungshandlungen möglichst zügig abrufen zu können.
4. Da die menschlichen Kapazitäten *bewusster* Handlungssteuerung begrenzt sind, ist es angehenden (Sport-)Lehrern anzuraten, sich für das Unterrichten zwecks kognitionspsychologischer Entlastung mit Handlungs-**Routinen** auszurüsten. Sie legitimieren sich dadurch, dass unterrichtliches Handeln in seiner Komplexität und Kontingenz überhaupt erst durch die Möglichkeit, Routinen abzurufen und unreflektiert ablaufen zu lassen, professionell realisierbar ist; sie legitimieren sich aber auch nur so lange, wie sie von *implizitem Wissen* oder von nicht mehr bewusstseinspflichti-

---

227 strenggenommen und der beschriebenen Struktur von Entscheidungsprozessen entsprechend ist natürlich das Diagnostizieren bereits Teil einer jeden Entscheidungshandlung und nicht erst das Diagnoseergebnis.

228 Vor allem in der Soziologie firmieren solche *ordnenden Wahrnehmungsraster* unter dem Begriff ***frame***, der entsprechende Handlungsschritt im Entscheidungsprozess unter ***framing*** (in etwa: *Rahmung*). HILL (2002, S.35) ordnet das *framing* einer *Theorie der Situationsdefinition* zu und findet den Begriff zuerst bei GOFFMAN (1996, S.19): „Ich gehe davon aus, daß wir gemäß gewissen Organisationsprinzipien für Ereignisse – zumindest für soziale – und für unsere persönliche Anteilnahme an ihnen Definitionen einer Situation aufstellen; diese Elemente [.] nenne ich Rahmen“ (zitiert nach HILL 2002, S.75).

229 HILL (2002, S.24) schreibt den Erstgebrauch des Begriffs *Logik einer Situation* POPPER zu (1992, S.14). Er wird allerdings vielerorts ohne den Hinweis auf POPPER verwendet.

gen *theories in use* (ARGYRIS & SCHÖN 1977) getragen werden und als professionelles Können zum Ausdruck kommen. In keinem Fall dürfen sich routinisierte Handlungsmuster so verfestigen, dass sie sich intuitiv ausgelösten oder rational begründeten Überarbeitungen verschließen.

5. Eine verdichtete Form von Handlungsroutinen sind sogenannte *Schemata* oder *scripts*[230]. Dabei handelt es sich um **Drehbücher zur Gestaltung und Bewältigung wiederkehrender Unterrichtssituationen** (WAHL 1991, S.51). Sie helfen angehenden (Sport-)Lehrern, notwendige Handlungsschritte in typologischen Unterrichtssituationen routinisiert und trotzdem im Wissen um ihre Folgerichtigkeit abzurufen.

Diese Vorschläge zur Vermittlung bzw. zur Erarbeitung eines berufsbezogenen Entscheidungskompetenz sollen im Folgenden für die Sportlehrerausbildung konkretisiert werden, sofern dies in dieser Arbeit nicht schon geschehen ist:

5.5.1 Unterricht diagnostizieren können

Wenn das Thema **Unterrichtsdiagnostik** (s. Kap. 5.4.2 dieser Arbeit) hier noch einmal aufgegriffen wird, sollen zumindest inhaltliche Wiederholungen vermieden werden. Das Thema muss hier aber noch einmal zur Sprache gebracht werden, um zu verdeutlichen, dass jedwede Unterrichtsdiagnostik zum Auslösen ebenso notwendiger wie vernünftiger Handlungsentscheidungen während des Unterrichtens nur mit Hilfe einer Entscheidungskompetenz Wirkung zeigen kann. Dopplungen, die sich bei der Suche nach Begründungen für diese Annahme durch den Blick auf unterschiedliche wissenschaftliche, also nicht ausschließlich auf erziehungswissenschaftliche Quellen ergeben, können jedoch die Solidität dieser Begründungen für die eine oder gegen die andere Ausbildungsstrategie verstärken.

Die Abgrenzung einer Entscheidungs- gegen eine Reflexionskompetenz (s.Kap. 5.6) wurde durch die Anbindung zum einen an das abwägende Überlegen *während* des Unterrichtens, zum anderen an das Reflektieren *über* das (zu planende oder nach dessen Abschluss auszuwertende) Unterrichten begründet. Eine Entscheidungskompetenz aus dem Kompetenzbereich **Lehrgeschick** überzeugend auszugliedern und dagegen abzugrenzen, gelingt im Vergleich dazu wegen der damit dann kaum vermeidbaren Dopplungen von Handlungsvorschlägen wesentlich schwerer. Denn die Fähigkeit, Unterrichtsdiagnostik zum Wohle der Sicherstellung unterrichtlicher Handlungsfähigkeit zu betreiben, wurde ja bereits dem Lehrgeschick eines Sportlehrers als notwendig zugeschrieben.
Die These, dass es in der (Sport-)Lehrerausbildung eine das Lehrgeschick ergänzende **Entscheidungskompetenz** zu vermitteln bzw. zu erarbeiten gilt, findet ihre

230 Auch dieser Begriff gehört in soziologischen Standardwerken zum üblichen Fachvokabular. Auch SCHÖN (1999 (Erstausgabe 1954 !)) z.B. verwendet ihn bereits mehrfach. Mir ist es nicht gelungen, seinen "Erfinder" auszumachen.

wichtigste Begründung darin, dass eben diese Entscheidungskompetenz nicht nur für das Lehrgeschick eines (Sport-)Lehrers, sondern für alle ausdifferenzierten Kompetenzbereiche **wie ein Katalysator** wirkt. Denn erst die Fähigkeit – das Argument sei wiederholt -, sachkompetente, pädagogisch begründete und organisatorisch sinnfällige Entscheidungen zu treffen, lässt Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Organisations- und Lehrgeschick auf praktisches und praktiziertes Berufskönnen positiven Einfluss nehmen.

Einfacher wäre die Begründung für die für Ausbildungsarbeit sinnvolle Ausdifferenzierung einer Entscheidungskompetenz, wenn einsichtig wird, dass das Lehrgeschick eines (Sport-)Lehrers (in dem sich seine Sach-, Sozialkompetenz und Organisationsgeschick bündeln) den Schüler, Entscheidungskompetenz im Gegensatz dazu den Lehrer selbst "stark" macht. Das verbindet die Entscheidungskompetenz mit der Reflexions- und Selbstkompetenz: ein (Sport-)Lehrer, der sich mit Hilfe dieses Kompetenzbündels für seinen Beruf nicht "stark" und widerständig zu machen versteht, wird sich schwer tun zu lernen, unter Wahrung eines lebensbejahenden Selbstkonzeptes seiner Profession gerecht zu werden.

Dieses Verständnis von Entscheidungskompetenz erlaubt, die Frage noch einmal aufzugreifen, *wie* denn ein Sportlehrer lernen kann, sich gegen situative Überforderungen und Verunsicherungen infolge Informationsüberlastung während des Unterrichtens (unter Zeit- und Handlungsdruck) zu wappnen.
Bedingt durch die Unverzichtbarkeit von Unterrichtsdiagnostik als Teil unterrichtlicher Handlungsfähigkeit verlangt dies zunächst nach Vermittlung der Einsicht, dass Informationsfluten eingedämmt und Entscheidungsnöte zumindest quantitativ reduziert werden müssen. Denn der Erfolg von Unterrichtsdiagnostik ist abhängig von Wahrnehmungen in Formen einer für den Lehrer **relevante**n **und sinnhafte**n **Informationsaufnahme** (HOFER 1986, S.118).

Ohne ausbildungsaktive Einflussnahme neigen Novizen dazu, trotz eigentlich zu verarbeitender Signale und Rückmeldungen aus dem Unterrichtsgeschehen an vorgedachten und –fixierten Handlungsplänen festzuhalten; man könnte auch sagen: *sich* festzuhalten; denn sie scheinen Sicherheit zu gewinnen aus der Anstrengung, ihre Unterrichtsplanung so genau wie möglich umzusetzen[231]. Wenn diesem Ansinnen entgegenlaufende Rückmeldungen von Berufseinsteigern während des Unterrichtens überhaupt zur Kenntnis genommen werden, dann geschieht dies i.d.R. zunächst in Form eines überaus diffusen Signals dafür, dass „*da etwas nicht stimmt*" oder „*irgendetwas irgendwie schief läuft*".

[231] Dass dies Verhalten unkluger Weise bisweilen von Ausbildern provoziert wird, die Auszubildenden eine minutiös ausgearbeitete Verlaufsplanung für ihren Unterricht anraten oder gar abverlangen, wurde an anderer Stelle bereits kritisch in Frage gestellt (s.dazu auch DÖRNER 1989, S.249).

Ausbildern rät JUNGERMANN, auf dass sie konkrete Ansatzpunkte für gezielte Hilfe finden, alle Varianten des sprachlichen oder körperlichen Ausdrucks von Unsicherheit auf Seiten der Auszubildenden deuten zu lernen. Denn

> „Schließlich bringen wir Unsicherheit nicht durch eine direkte Äußerung zum Ausdruck, sondern durch unser (Entscheidungs-)V*erhalten* (kurs.i.Original)“ (1998, S.154f.).

In der Sache zutreffend, für Ausbildungsarbeit aber wenig hilfreich sind zur Lösung der Aufgabe, Entscheidungskompetenz zu entwickeln, Weisheit reklamierende Leerformeln wie die, man müsse zu Wachsamkeit und kontrollierter Aufmerksamkeit aufrufen oder den Blick schärfen lehren. Auch dies verlangt halt nach Erklärungen, *wie* denn Übung und Anleitung zu sorgfältiger und genauer Wahrnehmung ertragreich zu gestalten sind (HOFER 1986, S.138). Das macht es notwendig, Auszubildenden zu helfen, ihre Wahrnehmungen und Beobachtungen während des Unterrichtens ordnen zu lernen.

5.5.2 Ordnende Wahrnehmungsraster aufstellen können

Um **Wahrnehmungen** im und **Beobachtungen** aus dem Unterricht sortieren und gewichten zu lernen, ist es notwendig, sie **Bezugssystemen zuordnen** zu können. Dies erfordert ein Wahrnehmungstraining in Form einer Gewöhnung an **ordnende Wahrnehmungsraster (*frames*).** *Framing* (HILL, 2002) kann dann als Entscheidungsakt verstanden werden, der dem unterrichtenden Lehrer zu einem kategorialen Verständnis einer ihn konfrontierenden Unterrichtssituation verhilft.

Um es unterrichtspraktisch zu deuten: Für denjenigen, der gelernt hat, seine unterrichtsbegleitenden Wahrnehmungen zu sortieren und zu ordnen, läuft der Unterricht dann nicht mehr einfach “gut“ oder aber auch nicht, weil “irgendetwas nicht stimmt“. Nein, er kann Unterrichtssituationen dahingehend interpretieren und entschlüsseln, dass er erkennt, *warum* etwas *an welcher Stelle* (nicht) so gelingt, wie es für den Unterricht vorausgedacht war: da kann der Sportlehrer dann feststellen, dass er z.B. die Lernvoraussetzungen “seiner“ Schüler richtig eingeschätzt, Geräte nicht geschickt genug aufgebaut, zu viele Bälle verteilt oder auch einzelne Schüler aus dem Blick verloren hat u.v.a.m.

Es ist all dies ein Selektionsprozess (HILL 2002, S.36), d.h. die Aufschaltung eines Beobachtungsschwerpunktes muss einhergehen mit der Ausblendung anderer. Die damit (im Lernprozess des Novizen bewusst) bewirkte Reduktion der Informationsfülle ermöglicht ihre Bearbeitung innerhalb eines gewählten Ausschnitts aus dem unterrichtlichen Gesamtgeschehen im Sinne professioneller Zielsetzungen und Normvorgaben.
Was in der Soziologie gemeinhin unter *framing* firmiert, bezeichnet SCHÜRMANN (1995, S.58) als *Filtration von Informationen*; ALTRICHTER & POSCH (1990, S.266) sprechen von einer *Situationsdefinition* und auch von einer *ausgedachten*

Ordnung, in die eine konkrete Unterrichtssituation vom Praktiker wie in ein Korsett gezwängt wird; und HACKL (2002, S.45) schließlich nennt das Handlungsmuster *fallspezifische Organisation des Wissens*[232].
Aus der Unterrichtsdiagnostik gewonnene Informationen zu verarbeiten heißt in der Zusammenfassung der bisherigen Darlegungen dann vor allem, sie (thematisch) zu sortieren und in ein semantisches Bezugssystem zu bringen. Das kennzeichnet das *framing* als Baustein einer Entscheidungshandlung.Ein

> „*decision frame* (kurs.i.Orig.) wird vom Entscheider sowohl durch die Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen aus der Umwelt als auch durch die Aktivierung vorhandenen Wissens aufgebaut" (JUNGERMANN 1998, S.222).

Auch für die Konstruktion eines solchen Bezugssystems finden sich in der Fachliteratur unterschiedliche Vorschläge. Ich selbst habe ja bereits in (zu) grober Differenzierung auf die Möglichkeit verwiesen, das formative Evaluieren von Sportunterricht an die Auswertung pädagogischer, lernpsychologischer und/oder bewegungsanalytischer Beobachtungen zu binden. Der Vorschlag wurde einem anderen von SÖLL (1995, S.121) gegenübergestellt (s.Kap.5.4.2). HOFER (1986 S.275) systematisiert Auswertungsbezüge zu Fachinhalten, Methoden, Organisationsformen, Hilfsmitteln und zu psychologischen Aspekten des Schüler- (und Lehrer-) Verhaltens.

In summa halte ich SCHERLERs Unterrichtsmodell (2004, S.17-19) in normativer Ausdifferenzierung auf unterschiedlichen Handlungsebenen (Handlungsträger, -ziele und –muster) für geeignet, Auszubildende lernen zu lassen, welche (unzähligen) Möglichkeiten des *framing* es überhaupt gibt (s. Abb. 5, S.244).
Jedes Adjektiv und jedes Verb in diesem semantischen Bezugssystem kann als Normvorgabe gedeutet werden und eignet sich deshalb zur Auswahl eines *ordnenden Wahrnehmungsrasters* zwecks Auslösung eines ebenso notwendigen wie sachdienlichen Entscheidungsaktes.

Ganz konkret kann so ein Entscheidungsakt ausgelöst werden durch Fragen und Antworten in einer Art des inneren Monologs. Und je bezugsgenauer die Fragen sind, die der Entscheidungsträger an sich selbst stellt, desto wahrscheinlicher ist für ihn eine hilfreiche Antwort. Eine Frage wie z.B. *„Was läuft hier eigentlich nicht?* ist also schwerer zum Wohle einer Entscheidungsfindung zu beantworten als*: „Stimmt die Organisation des laufenden Übungsbetriebes noch ?"* oder: „*Springen wirklich alle Schüler, wie gefordert, mit dem linken Bein ab?"* oder auch: „*Was macht mein 'Freund' Fritz denn da?*"

---

232 SCHÖN (1983, S.68f.) spricht in vergleichbarem Zusammenhang von einer *Theorie des spezifischen Falles.* Der damit implizierte Hinweis auf die Möglichkeit, Lehrerausbildung (auch) mit Hilfe der *Kasuistik* praxisnah und aktiv forschend zu gestalten, wird durch SCHERLERs neue *Unterrichtslehre* (2004) eindrucksvoll exemplifiziert.

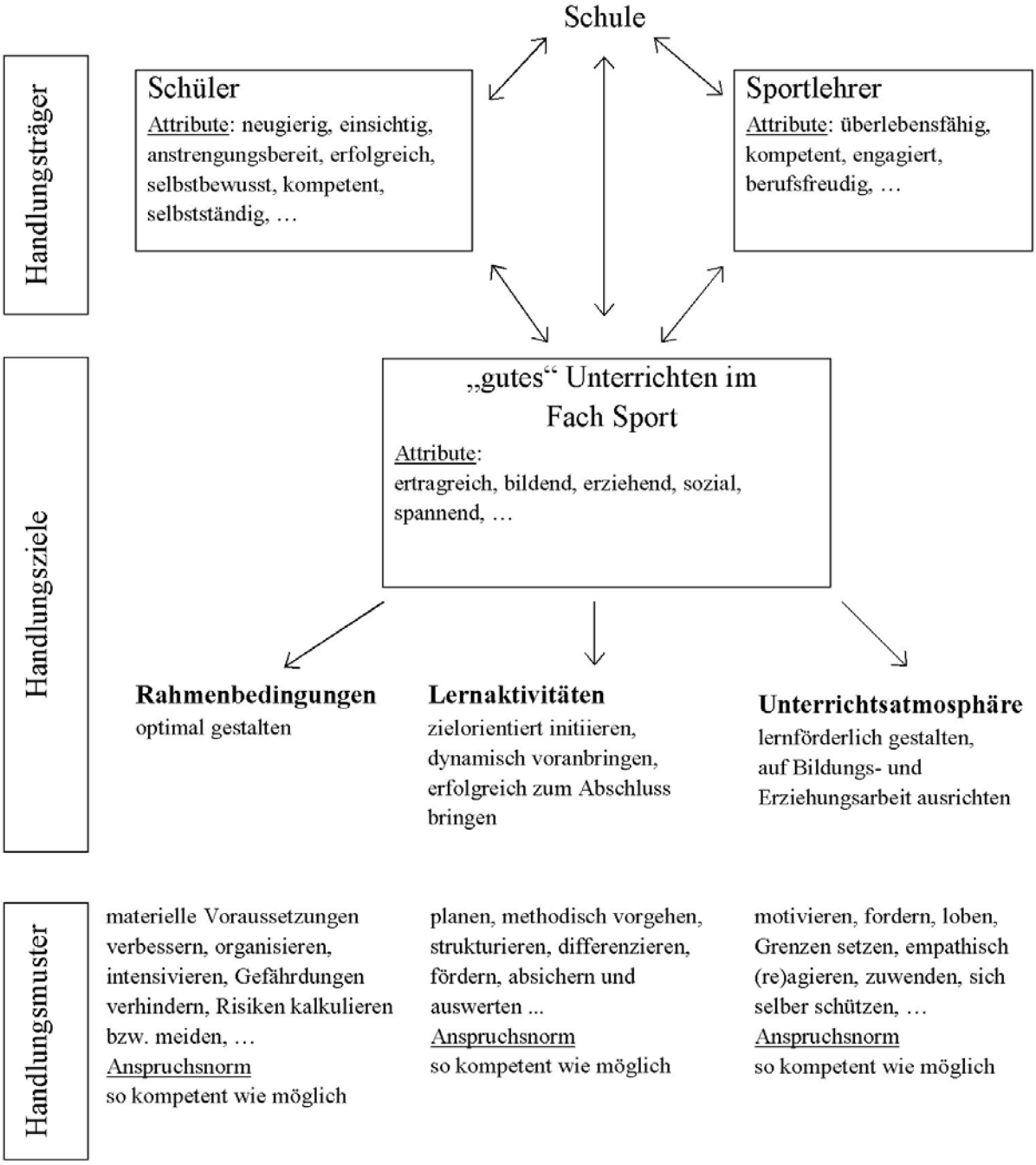


Abb. 5: Normative Bezugssysteme für die Rahmung (***framing***) von Wahrnehmungsperspektiven als Vorbereitung unterrichtlicher Entscheidungshandlungen

Wirklich nutzbar werden *frames* gemäß den oben kurz referierten Entscheidungstheorien allerdings erst durch eine **Überprüfung der** aus ihnen abgeleiteten **Optionen**. Der Entscheidungsträger muss nämlich überlegen, welche Handlungsoptionen von ihm mit seinem individuell konstituierten Kompetenzprofil und in seiner situativen Befindlichkeit überhaupt realisiert werden können. Zusätzlich gilt es, Spekulationen darüber anzustellen, wie wahrscheinlich der Ertrag einzelner Handlungsoptionen in welchem Grad von Nützlichkeit ist (Skalierung der Werterwartung). Die damit verbundenen Schwierigkeiten – all dies muss schließlich i.d.R. in Sekundenschnelle ablaufen – sind damit aber immer noch nicht erschöpfend beleuchtet: ausgelöst durch (reflektierte) Unterrichtserfahrung, zunehmendes *know how* und wachsende professionelle Souveränität entstehen weitere Entscheidungsnöte nämlich dadurch, dass sich nebeneinander mehrere *frames* zeitgleich aufschalten, für die dann Wichtigkeitsurteile erstellt und Rangfolgen ausgearbeitet werden müssen.

Für ein Ausbildungskonzept ergibt sich also weiterer Klärungsbedarf:

- Auszubildende müssen überzeugt werden, dass niemand, auch kein noch so renommierter Experte ohne berufliche Schwächen ist. Folglich hat jeder Lehrer zu lernen, konsequent mit seinen Stärken und Schwächen, seinem Können und (Noch-)Nicht-Können umzugehen[233]. Wer dies gelernt hat, versteht auch, ganz bestimmte **Entscheidungen** während des Unterrichtens **manchmal nicht** zu **treffen**, weil er sie möglicher Weise (noch) gar nicht umsetzen kann.
- Auszubildenden muss man Mut machen, beim Unterrichten nicht “alles auf einmal“ entscheiden und regeln zu wollen. Dafür sei die Empfehlung wiederholt, sich unter Ausbildungsbedingungen bereits bei der Unterrichtsplanung vorzunehmen, **im Sinne eines Ausschlussverfahrens auf ganz bestimmte Ausschnitte ihres Handlungsfeldes beim Unterrichten besonderes Augenmerk** zu **legen**.
- Es fällt Auszubildenden oft schwer, den Ratschlag zu verwerten, sie sollten jede Hektik beim Unterrichten vermeiden. Hilfreicher für die Aufgabe, auch in der bisweilen unvermeidbaren Hektik des Unterrichts entscheidungs- und somit handlungsfähig zu bleiben, ist die Ermutigung zur Umsetzung der Einsicht, dass **Weniger** (z.B. Inhalte, Ziele, Lehreräußerungen, Umbauten, Einzelkorrekturen) **manchmal Mehr** (Lernerträge, Arbeitsfreude, Selbstständigkeit der Schüler, kreative Gelassenheit des Lehrers.) **ergibt**.
- Auch ein Vorschlag von SCHÖN (1999, S.278) hilft, sich in Situationen hektischer Entscheidungsnöte und erdrückender Informationsüberflutung zwecks Erhaltung einer Entscheidungsfähigkeit im Sinne der notwendigen

233 s.dazu die entsprechenden Erläuterungen zum Selbstkonzept (Kap. 3.1.3) und zur Selbstkompetenz (Kap. 5.6)

reflection-in-action an den Selbstbefehl zu gewöhnen: „*Halt ! Kurz überlegen !"* (***Stop and think* !**). Berufseinsteiger sollten sich zudem ein offenes Innenohr für das konstruktive Warnsignal erarbeiten, das da heißt: „***Eins nach dem anderen!***"

Für all diese Vorschläge brauchen Auszubildende Ermutigung, weil sie – vor allem in Benotungssituationen – immer sehr viel, und dies sehr schnell, sehr gut und alles zusammen eigentlich auch noch zur gleichen Zeit bewerkstelligen wollen. Werden in rascher Aufeinanderfolge oder gar in zeitlicher Überschneidung mehrere Handlungsentscheidungen notwendig, benötigen sie aber zusätzliche Hilfestellungen. Sie brauchen eine Leitlinie dafür, wie sich diese unterschiedlichen Handlungsentscheidungen in eine nach Dringlichkeit und/oder Bedeutsamkeit und/oder Machbarkeit geordnete Reihen- und Rangfolge bringen lassen gemäß dem Motto: *das in einer konkreten Unterrichtssituation Wichtigste zuerst* (Dörner 1989, S. 309) !
Dafür bieten sich ein paar **Handlungsregeln** an. Eine vorgefertigte Liste aller nach Wahrnehmungsrastern sortierten und im Detail hierarchisch geordneten Entscheidungsoptionen ist allerdings nicht nur nicht möglich, sie machte auch keinen Sinn. Als Regel lässt sich aber trotzdem festlegen, dass, wenn mehrere Handlungsentscheidungen eigentlich zeitgleich zu treffen sind, pädagogische gegenüber Sachentscheidungen und organisatorische gegenüber methodologischen Optionen Vorrang haben. Auch lässt sich als Handlungsregel begründen, dass Gesamtkorrekturen als Entscheidungshandlungen Einzelhilfen zumeist vorausgehen.

Aber es darf bei der Empfehlung solcher Regeln nicht in Vergessenheit geraten, dass – insbesondere in der pädagogischen Praxis – wohl keine Regel ohne Ausnahme bleiben kann. Auch sind Handlungsregeln für Auszubildende eher als Empfehlung denn als rezeptierte Patentlösung für Probleme jedweder Art zu verstehen. Folglich gewinnt Ausbildungsarbeit, wenn sie auf Entscheidungskompetenz abzielt, an Effizienz eher durch die Vermittlung und Verinnerlichung grundlegender Zielsetzungen (i.e. professionsrelevante Werte, Bedürfnisse, Einstellungen oder Ideale des Entscheiders (JUNGERMANN 1998, S. 102)) als durch das Training normierter Kleinschrittigkeit beruflichen Handelns.

Unverzichtbar bleibt trotzdem die Aufgabe, Auszubildende zu befähigen, in Unterrichtssituationen, die ihnen zeitgleich mehrere Handlungsentscheidungen abverlangen, **Wichtigkeitsurteile** (JUNGERMANN 1998) zu **fällen**. Nur dadurch lassen sich konkrete Handlungsakte in eine reflektierte, begründete, zumindest begründbare Reihenfolge bringen, die Professionalität zum Ausdruck bringt.
Die Attribute "reflektiert, begründet, zumindest begründbar" verweisen einmal mehr auf die kognitionspsychologische Problematik, dass die bewusste Steuerung von Entscheidungshandlungen in **Realsituationen** nur in begrenzter Auswahl und nur durch deren **Verfremdung mittels Zeitlupe** möglich ist. Solche Zeitlupen hat Ausbildungsarbeit zu konstruieren: durch Beschreibung des Entscheidungsprozesses, durch bewusst abgeforderte Reflexion, durch Vereinfachung schwieriger Sachverhalte, durch Reduktion von Komplexität und durch Segmentierung des Entschei-

dungshandelns. D.h. man kann Ausschnitte aus der komplexen Struktur des Entscheidungshandelns üben (lassen): Unterrichtsdiagnosen erstellen, nachträgliches lautes Denken abrufen, Entscheidungsoptionen nach einem Wenn-dann-Muster auflisten und diskutieren, Handlungsfolgen unterbrechen (*stop and think !*), Unterrichts-Situationen nachzeichnen und Wichtigkeitsurteile für eine Liste von Handlungsoptionen in kasuistisch aufbereiteten Unterrichtssituationen aufstellen.

All dies bewirkt Gewöhnung und – auf der Grundlage einer Disposition zur Orientierung beruflichen Handelns an professionellen Werten und Idealen – Verinnerlichung. **Gewöhnung und Verinnerlichung** schließlich kennzeichnen berufliches Können, wenn es denn zumindest von implizitem Wissen getragen ist. Derart Gewöhnung und Verinnerlichung nämlich machen Entscheidungen "aus dem Bauch heraus" in Blitzesschnelle möglich, ohne professionelle Ansprüche zu gefährden. Denn durch Gewöhnung und Verinnerlichung wird das *framing* als Entscheidungsakt zur **automatisierte**n **Informationsverarbeitung** (HILL 2002 S.39).

Diese Fähigkeit kann sich leichter erarbeiten, wer lernt zu erkennen, warum manch eine Unterrichtssituation sich mehr oder weniger zwanghaft ergeben musste, wie sie sich *realiter* ergab, oder welche unausweichlichen Folgen eine Unterrichtssituation nach sich ziehen muss, wenn nicht gehandelt wird. Damit ist das zu vermittelnde Wissen um die Logik von Unterrichtssituationen angesprochen, die kompetent zu lesen Auszubildende lernen sollten:

5.5.3 Die Logik einer Unterrichtssituation erkennen können

Um für schnelle, intuitive Handlungsentscheidungen "aus dem Bauch heraus" professionelle Rationalität zu gewährleisten, bedarf es der Fähigkeit, **eine Unterrichtssituation** "auf den ersten Blick" **lesen** zu **können**. D.h. Auszubildende sollten lernen, während des Unterrichtens in möglichst zeitsparendem Zugriff die **Logik einer Unterrichtssituation** zu **erkennen**. Diese Fähigkeit ökonomisiert Unterrichtsdiagnostik und befördert dadurch unterrichtliche Handlungsfähigkeit als Ausdruck von Entscheidungskompetenz.

> „Das Wissen über eine Situation und die Werte, die mit bestimmten Folgen des Handelns verbunden sind, bilden *zusammen (*kursiv gedr. i.Original) die elementare "Logik der Situation" für Akteure" (ESSER 1999 S. 45).

Die *Logik* einer Situation besteht dann darin, dass sich das Handeln eines Entscheidungsträgers – es ist *per definitionem* immer Nutzenproduktion (HILL 2002, S. 391) – streng der Logik einer *rationalen* Selektion des Handelns fügt (ESSER 1999, S. 389). *Framing* als mehr oder weniger automatisierte Informationsverarbeitung, als fallspezifische Organisation des Wissens (HACKL 2002) oder auch als „'Habitualisierung' einer hermeneutischen Wahrnehmungseinstellung" (COMBE & BUCHEN 1996, S. 304) erzielt seine Wirkung also durch das schnelle (Wieder-) Er-

kennen der Logik einer Situation[234]. Sie macht es möglich, dass unterrichtsdiagnostische Beobachtungen für die Konstruktion von Handlungsentscheidungen nach einem Wenn-dann-Muster oder – im Sinne der Kasuistik – für die Konstruktion von *Fällen* genutzt werden. Und auch die müssen durch - an ein Bezugssystem gebundene – Fragestellungen als solche im Unterricht erkannt werden.

Und damit erklärt sich letztendlich das Mittel, mit der sich die Logik einer Unterrichtssituation erkennen und das *framing* abrufen lassen: es ist die Fähigkeit und Bereitschaft, sich **mit einer Situation auf einen Dialog ein**zu**lassen**[235]. Das rechtfertigt die bis hierher in vielen praktischen Beispielen dokumentierte Frage-Antwort-Technik des Lehrerhandelns; das erklärt auch den Begriff der heuristischen Suchläufe, die dazu dienen, sich einer Entscheidungslogik entsprechend auf ein definiertes *Wenn* für ein ebenso rasches wie kompetentes und nutzbringendes *Dann* als handlungsauslösendes Antriebsmoment entscheiden zu können (BRONNER 1999).

Trotz wiederholter Warnungen und Einschränkungen mag für den einen oder anderen Leser der bis hierher geführten Auseinandersetzung über Entscheidungskompetenz erneut der Eindruck einer heilsversprechenden Unterrichtstechnologie für angehende Sportlehrer entstanden sein. Es ist richtig: der Lehrberuf kennzeichnet sich, wie jeder andere Beruf auch, in vielen Teilbereichen durch handwerkliches Können. Dies zu begründen und entwickeln zu helfen liegt in der Absicht dieser Arbeit. Denn handwerkliches Können erleichtert dem Lehrer sein Berufsleben - sollen wir sagen: sein berufliches Überleben ? - und macht professionelle Qualifikation in Ausschnitten operationalisierbar. Dennoch, das sei ausdrücklich wiederholt, erhöhen sich dadurch, begründet durch die Charakteristik des pädagogischen Arbeitsfeldes, lediglich Erfolgswahrscheinlichkeiten für das Unterrichten (im Fach Sport). Erfolgsgewissheit stellt sich auch durch kluge, vernünftige, sachkompetente, engagierte und reflektierte Ausbildung nicht mit absoluter Gewissheit ein. Manchmal geht “es“ eben nicht ohne Intuitionen, auch nicht ohne in ihrer überraschenden Sinnfälligkeit unerklärliche Kreativität, scheinbar irrationale Gefühle und einer sich rationalen Erklärungen widersetzenden Lehr*kunst* von besonders Begabten.

---

234 BROMME (1992, S.123) beschreibt diesen Entscheidungsvollzug, ohne den Begriff der *Logik einer Situation* zu verwenden, wie folgt: „Während des raschen Handelns wird Wissen angewandt durch die Wahrnehmung von Unterrichtssituationen mit solchen Kategorien, in denen eine bestimmte Situationsinterpretation mit einer bestimmten Handlungsalternative verbunden ist. Die jeweilige Handlung erscheint für den Handelnden angesichts einer bestimmten Situation zwingend – und dennoch ist sie von der Interpretation der Situation abhängig.“

235 SCHÖN (1999) spricht von „reflective conversation with the action“ (1999) (s. dazu auch die Ausführungen von ALTRICHTER & POSCH (1990, S.264-269), die sich bei der Beschreibung des Handlungstypus *Reflexion-in-der-Handlung* nicht nur auf SCHÖN berufen, sondern den Handlungstypus auch mit vielen praktischen Beispielen aus schulischem Unterricht veranschaulichen).

Das bewahrheitet sich noch einmal, wenn es darum geht, die Notwendigkeit von Handlungsroutinen zu begründen und zu beschreiben: wie sie entstehen, zum Mittel für professionelle Handlungssteuerung werden und trotzdem nicht zu stupiden Gemeinplätzen eines Langeweile verursachenden Unterrichts verkommen.

5.5.4 Handlungsroutinen entwickeln und flexibel nutzen können

Vieles von dem**,** was während der Ausbildung bisweilen zur Erhöhung einer Wahrscheinlichkeit von Vermittlungserfolg in den Bewusstseinshorizont gerufen werden muss, läuft mit zunehmender Berufserfahrung als **Handlungsroutine** ab. Und Ausbildung hat dafür Sorge zu tragen, dass Handlungsroutinen entstehen bzw. erworben werden.

Wenn, wie schon mehrfach dargelegt, emotionale Anspannung, Sachprobleme, Antinomien und Komplexitäts-, Kontingenz- und Zeitdruck-Bedingungen das Handeln von Lehrern bestimmen und bezüglich seiner Erfolgsträchtigkeit gefährden, dann erweist sich derjenige als professioneller Experte, der mit all diesen Bestimmungsfaktoren souverän umgeht. Dabei helfen Routinen. Sie sichern Handlungsfähigkeit ab.
Unter Routinen verstehen SHAVELSON & STERN (1981) schnelle Handlungen, die nicht bewusst gesteuert werden. In Anlehnung an CRANACH spricht WAHL (1991, S.34) von nicht bewusstseinspflichtigen Selbstregulierungen. Bisweilen werden auch professionelles *know-how* oder von implizitem Wissen getragenes Können als Routinen bezeichnet. BROMME schließlich nennt **Routinen**

> „(interne oder externe) Operationen, die a) durch häufige Wiederholung entstanden sind, b) eine relativ hohe Geschwindigkeit des Vollzuges haben, c) wenig Steuerungsprozeduren erfordern“ (1985, S.184).

Wenig Steuerungsprozeduren erfordern Routinen, weil sie durch Ausbildung (in reflexiver Eigenverantwortung des Auszubildenden) zum einen aus rationalen Überlegungen heraus entstanden sind. Zum anderen kennzeichnet sie nicht das Fehlen von Wissen, sondern die ökonomisierte Qualität der Wissensorganisation (ALT-RICHTER & POSCH 1990, S. 264). Darüber hinaus bewähren sie sich nicht nur in ihrer Anwendung, sondern entwickeln sich auch in ihrer Ablauf*struktur* zu hilfreichen Automatismen. Kurzum: wer sich Routinen erarbeitet hat, muss in vielen Unterrichts- und Entscheidungssituationen nicht mehr lange darüber nachdenken, was, wann und wie zu tun ist.
In diesem Verständnis können nicht nur das *framing*, sondern auch der Umgang mit der Logik einer Unterrichtssituation als unterrichtsdiagnostische Routinen verstanden und müssen als solche durch Ausbildung auch angestrebt werden.

Auch wenn derlei Routinen i.d.R. *reaktive* Handlungsakte sind, werden sie als Handlungsmustern zur *aktiven* Unterrichtsgestaltung ebenso berufs- und deshalb

ausbildungsrelevant. Dabei geht es z.B. um Eröffnungsrituale, um Formen der Gesprächsführung, um die induktive oder deduktive Ausrichtung methodischer Übungsreihen, um die Wahl von Laufwegen und Beobachtungspositionen, um Aufgabenstellungen, Korrekturmaßnahmen, Organisationsabläufe u.v.a.m. In dieser Auflistung geraten dann alltägliche Selbstverständlichkeiten der interaktiven Handlungsregulierung – z.B. Körpersprache, Sprachverhalten (z.B. laut vs. leise, schnell vs. langsam, blumig vs. sachlich) oder auch Steuerung der auditiven und /oder visuellen Aufmerksamkeit) nahezu in Vergessenheit. Sie alle gehören zu alltäglichen, in gezielter Auswahl auch zu professionellen Handlungsroutinen.

Der zumeist unbewusste, habitualisierte Zugriff auf Handlungsroutinen erfolgt zumeist auf für unwichtig gehaltene oder als selbstverständlich akzeptierte Alltagsgeschehnisse oder aber unter zeitlichem Entscheidungsdruck (HILL 2002, S.53). Der Vorteil ihres Abrufs liegt darin, dass man Handlungsentscheidungen nicht immer wieder neu treffen muss und damit Informationsverarbeitungskapazitäten und andere kognitive Ressourcen für Aktivitäten frei werden (JUNGERMANN 1998, S.30), die situationsbezogen als bedeutsam oder schwierig eingestuft werden. Denn, um es mit HACKL zu sagen, wenn ein Lehrer

> „in einer professionellen Handlungssituation versuchen würde, alle Informationen, die er zur Bewältigung der Situation erfassen muss, systematisch zu erfassen und alles Wissen, das er für eine angemessene Reaktion auf diese benötigt, explizit zu durchdenken, würde dies soviel Verarbeitungskapazität binden, dass er augenblicklich handlungsunfähig wäre“ (2002, S.48).

Trotzdem sei Vorsicht angeraten; denn es kommt vor, dass bisweilen auch einmal falsche Routinen aufgerufen werden, oder dass sie nicht (mehr) den gewohnten Effekt auslösen. Vor allem solche Routinen, die sich auf die inhaltliche Gestaltung von (Sport-)Unterricht beziehen, nutzen sich auch ab oder passen möglicher Weise nicht mehr in die Zeit.
Daraus folgert, dass sich Handlungsroutinen nicht zu solchen Automatismen verfestigen dürfen, die aus kritischer Distanz nicht mehr aufzubrechen, zu verändern oder gar zu löschen wären. Bei Bedarf muss man sich also Routinehandlungen bezüglich ihrer Struktur, ihres Ablaufes und der ihnen zugeschriebenen Zielsetzung bewusst machen können, um die professionelle Balance zu halten, die es zwischen Reflexion und Erfahrung, zwischen theoretischem Wissen, praktischem Handeln und routiniertem Tun immer wieder auszutarieren gilt (TERHART 1984, S.13). Allzu routiniert ablaufendes Unterrichten kann auch leblos werden.

Diese Gefahr verringert sich, wenn man Routinen in sogenannten *Scripts* dynamisiert. Damit ist abschließend eine weitere Möglichkeit aufgerufen, Entscheidungskompetenz in der (Sport-)Lehrerausbildung zu erwerben bzw. zu vermitteln:

5.5.5 **Scripts** *zur Kontrolle des Fortgangs von Unterricht nutzen können*

WAHL (1991, S.51) bezeichnet ***Scripts*** als **Drehbücher zur Gestaltung und Bewältigung wiederkehrender Unterrichtssituationen.** Sie stellen Handlungspläne dar (HOFER 1986, S.290), die zwar routiniert, aber mit einem größeren Anteil von Bewusstheit umgesetzt werden können.
Scripts regeln Ablaufsequenzen zielgerichteten Handelns, vor allem alltäglich wiederkehrender Handlungsmuster auf der Grundlage impliziten organisierten Wissens. HILL (2002, S.38) veranschaulicht dies mit dem Beispiel, dass die meisten Menschen in modernen Gesellschaften ein >Restaurantskript< entwickelt haben. „Die typischen Ablaufsequenzen lauten: Platz nehmen – Speisekarte lesen – Bestellen – Essen – Bezahlen – Gehen" (ebda.), wobei es in detaillierterer Analyse solcher Rituale sicherlich individuelle Besonderheiten gibt. Das gilt auch für alltägliche Routinen des Lehrerhandelns.
Wenn aber *Scripts* intentionales, zielgerichtetes Handeln in seinen Ablaufsequenzen bewusst zu steuern helfen und sich in dieser Funktion zu Routinen entwickeln lassen, dann erscheint es nur als logisch, dass Lehrerausbildung eben solche *Scripts* als Lernhilfe für Auszubildende konstruiert. Dafür wird im Folgenden ein Beispiel erläutert:

Schon mehrfach ist in dieser Arbeit auf die Schwierigkeiten hingewiesen worden, die Lehramtskandidaten dabei empfinden, wenn sie die "ordentliche" Umsetzung ihrer Unterrichtsplanung in Abstimmung zu bringen haben mit den Reaktionen, die ihnen konkrete Ergebnisse ihrer Unterrichtsdiagnostik während des Unterrichtens nahe legen. Zur Steuerung ihres unterrichtlichen Handelns, i.e. der Interaktion mit Schülern *und* der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand, müssen sie deshalb lernen, kurze, wirklich kurze und praktikable Regelkreise aufzuschalten. Dabei hilft ihnen die Fähigkeit, mit einer Unterrichtssituation die bereits in vielen Beispielen konkretisierte Frage-Antwort-Technik für ihr Entscheidungshandeln (s.o.) anzuwenden. Dafür empfiehlt sich das auf der folgenden Seite dargestelle Beispiel für ein ***Script***[236] (Abb.6, S. 252).
In Folge eines jeden neuen Unterrichtsimpulses (Unterrichtseinstieg, Anweisung, Auftrag, Aufgabenstellung, Gesamtkorrektur) soll der Auszubildende also in einem "heimlichen Protokoll" nacheinander die folgenden Fragen in festgelegter Reihenfolge an sich selbst stellen und beantworten:

> *1.„Entspricht die Organisation des Unterrichts seinem Anliegen und lässt sie möglichst intensive, zielgerichtete Lernaktivitäten der Schüler zu ?"* (Kurzfassung: *„Stimmt die Organisation ?").*

236 Ich habe diese Lernhilfe für Referendare während meiner Tätigkeit als Fachseminarleiter entwickelt und auf Grund reflektierter Erfahrungen mehrfach überarbeitet, ohne damals über das begriffliche Instrumentarium von Entscheidungstheorien zu verfügen.

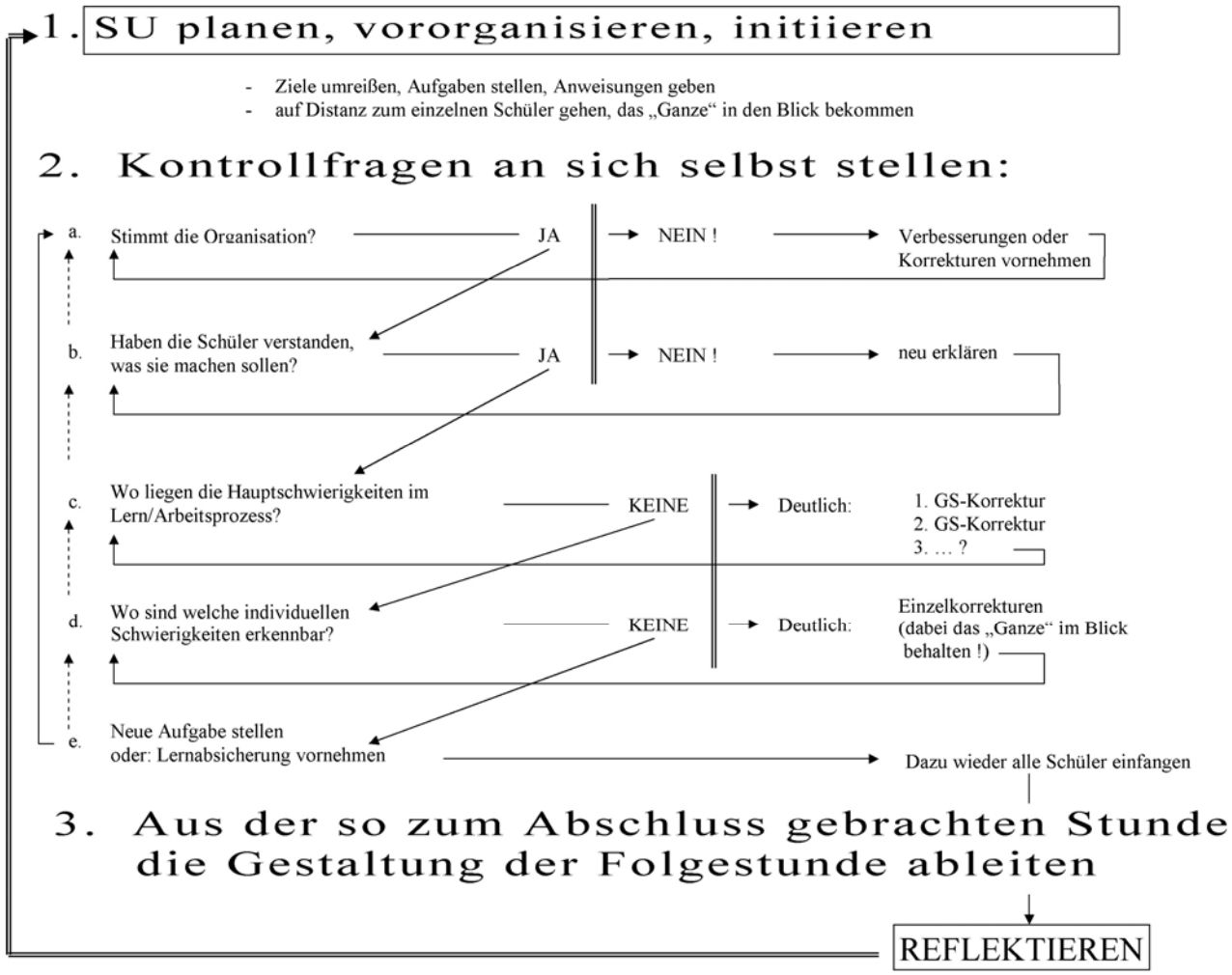


Abb. 6: *Script* zur Kontrolle des Fortgangs von Unterricht:
Der Sportlehrer begibt sich in einen “Dialog“ mit der Unterrichtssituation und leitet daraus Handlungsentscheidungen ab.

2.„Haben die Schüler verstanden, auf welche Weise und in welchem Rahmen sie woran mit welcher Zielsetzung arbeiten sollen ?“ (Kurzfassung: *„Haben die Schüler verstanden, was sie machen sollen ?“)*
3.„Wo liegen die am häufigsten zu beobachtenden kollektiven Arbeits- und Lernschwierigkeiten ?“ (Kurzfassung: *„Machen mehrere/viele Schüler den/die gleichen “Fehler“ ?“*)
4.„Welche individuellen Schwierigkeiten hindern einzelne Schüler daran, die ihnen eigentlich möglichen Lernfortschritte zu erzielen ?“ (Kurzfassung: *„Was macht Schüler X (noch)“ falsch“ ?“*

Die Fragen sind im “Dialog“ mit einer Unterrichtssituation so zu stellen, dass sie sich schnell und kurz beantworten lassen (s. Kurzform-Formulierung).

Eine im Sinne des unterrichtlichen Anliegens positive Antwort auf die ersten beiden Fragen („*ja*“) erlaubt den unmittelbaren Übergang zur jeweils nächsten Frage; das gleiche gilt für den Fall einer negativen Antwort („*keine*“) auf die Fragen drei und vier. Der umgekehrte Fall – negative Antwort auf die Fragen eins und zwei, positive („*ja, deutlich*“) auf die Fragen drei und vier – verlangt nach Konsequenzen. Die gilt es so lange zu verfolgen, bis alle damit verbundenen Aufgaben (z.B. Organisation des Unterrichts ändern, Arbeitsverhalten der Schüler verbessern, Lernhilfen auswählen und anbieten u.v.a.m.) ausgeräumt sind. Gelingt das nicht, muss man um einen Schritt zur jeweils vorherigen Frage zurückkehren; und wenn auch dies keinen Erfolg bringt, ist ein grundlegender Strategiewechsel (z.B. Zusammenrufen der Schüler, Methodenwechsel, Disziplinarmaßnahmen, Planänderung, Unterrichtsabbruch) angebracht. Auch damit ist dann Entscheidungskompetenz aufgerufen.

Dieses *Script* – Referendare haben es immer wieder als sehr hilfreich empfunden – bringt Unterrichtsplanung als *reflection on action,* die Steuerung unterrichtlichen Handelns durch *reflection in action* und Unterrichtsauswertung als erneute *reflection on action* im Vorgriff auf erneute Unterrichtsplanung in einen durch Seminararbeit vermittelbaren Verbund. Es ermöglicht die rationale Steuerung des Lehrerhandelns mit Hilfe einer Routine, die im Falle notwendiger Unterbrechungen („Nein“-Antworten auf die Fragen eins und zwei, „Ja, deutlich“-Antworten auf die Fragen drei und vier) zum Nachdenken aufrufen („*Was kann/muss ich jetzt tun ?*“) und dem Unterrichtenden bewusstes Entscheidungshandeln abverlangen.

Nach gleichem Muster lassen sich – auch vom Auszubildenden selbst nach individuellem Bedarf – andere *Scripts* konstruieren: z.B. für die Gestaltung von Begrüßungsritualen („*Sitzen alle Schüler ?“ – „Können alle Schüler mich sehen ?“ – „Hören (mir) alle Schüler zu ?“ – „Haben alle Schüler verstanden, konnten sie verstehen, was gesagt wurde ?“*) oder von Geräteauf- und Umbauten u.v.a.m.
Lernen Lehramtskandidaten, im “Dialog“ mit einer Unterrichtssituation mit Absicherungsfragen umzugehen und sich deren Beantwortung verfügbar zu machen, entwickeln sie auch in relativ kurzer Zeit das sichere Gefühl, das komplexe Unterrichtsgeschehen in der Sporthalle/auf dem Sportplatz “in den (professionellen) Griff“ zu bekommen. Das darf dann als Ausdruck von Entscheidungskompetenz verstanden werden.

Auf ein Beispiel für einen **Eintrag ins Lerntagebuch** wird an dieser Stelle verzichtet. Ein solcher Beitrag würde immer dokumentieren müssen, dass ein Auszubildender gelernt hat, als *reflective practitioner* (SCHÖN 1999) mit einer Situation in einen Dialog zu geraten dadurch, dass er (bewusst und im schnellen Zugriff auf die “Logik der Situation“) kurze Fragen zu stellen und differenziert zu beantworten verstand. Dafür liefern die in diesem Kapitel aufgeblätterten Situationsbeschreibungen hinreichend Beispiele. Sie würden sich in einem konkreten Vorschlag für einen Eintrag in ein beispielgebendes Lerntagebuch nur wiederholen. Sie sind im Be-

rufsleben eines Referendars aber unverzichtbar, weil sie den Nachweis von durch Ausbildungsarbeit erworbener Entscheidungskompetenz dokumentieren können.

Entscheidungskompetenz erweitert das professionelle Kompetenzprofil eines (Sport-)Lehrers in bedeutsamer Weise (Abb.7).

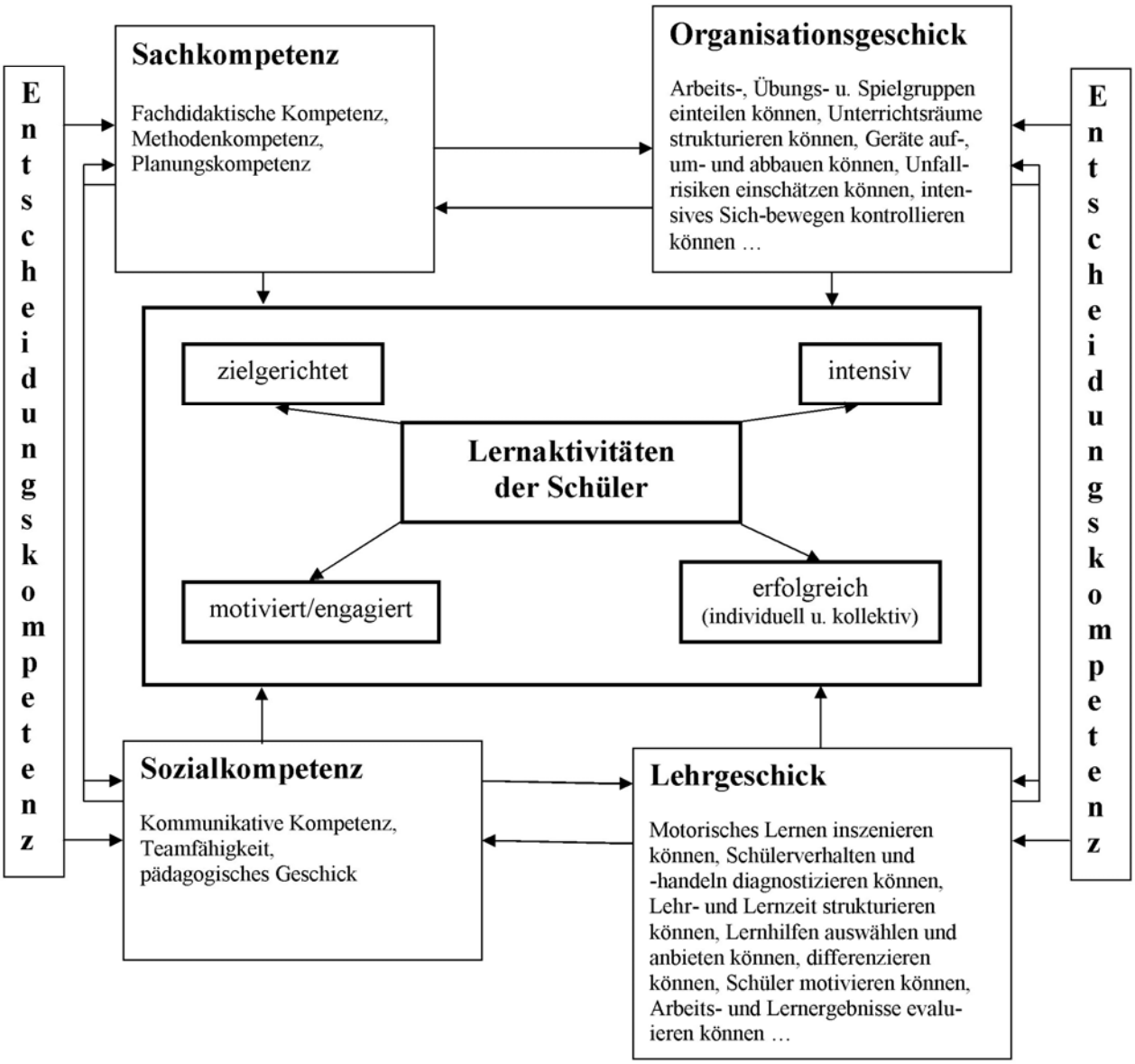


Abb.7 : Das durch Entscheidungskompetenz ergänzte Modell eines Sportlehrer-Kompetenzprofils

Zu klären bleibt aber noch, wodurch Auszubildende sicherstellen, aber auch auferlegt bekommen können, Verantwortung für sich selbst und für den Erfolg ihrer Ausbildung dadurch zu übernehmen, dass sie an Selbstständigkeit und Autonomie gewinnen.

5.6 Ausbildungs- und professionsrelevanter Leitstrahl: Reflexions- und Selbstkompetenz

Die Sozialisation von erwachsenen Auszubildenden und das Kompetenzprofil, das Referendare aus ihrem Studium in die zweite Phase der Lehrerausbildung einbringen, weisen i.d.R. sehr viele individuelle Unterschiede auf. Folglich macht es eigentlich keinen Sinn, sie im Kollektiv nach vorgegebenem Curriculum und in allgemeinverbindlichen Lehrveranstaltungen zu unterweisen, "gut" unterrichten zu lernen. Bei HOLZKAMP (1993), auf den in der Erwachsenenpädagogik immer wieder verwiesen wird, kann man als Ausbilder lernen, dass man Auszubildenden für deren Lernanstrengungen kluger Weise nur Zielvorgaben (berufsethische und berufspraktische Standards) begründen und einsichtig machen *muss*. Ratschläge *darf* man ihnen geben und auch Belehrungen *darf* man ihnen anbieten, wenn sie danach fragen, weil sie den befragten Ausbilder für kompetent halten und einsehen, dass sie dessen Unterstützung brauchen.

Wer diese These konsequent auf Ausbildungsarbeit projiziert, kommt nicht umhin, zwei Aufgaben zu lösen.
Die erste Aufgabe besteht darin, alles nur erdenklich Mögliche zu tun, um Auszubildende in ihrem Selbstwertgefühl zu stärken, ihnen Mut zu machen, sie widerstandsfähig sein bzw. werden zu lassen und ihnen **Verantwortung** (für sich selbst und für ihre Arbeit) zu **übertragen** (KORTHAGEN et al. 2002, S.57). Denn, so widersprüchlich es auch klingen mag, für den Erfolg (oder für das Scheitern) von Ausbildungsarbeit ist, wenn ihnen denn kompetente und in großzügigem Zeitrahmen ansprechbare Ausbilder zur Seite stehen, niemand anderes verantwortlich als sie selbst. Dazu bedürfen sie der Reflexions- und Selbstkompetenz, über die im Folgenden nachgedacht werden soll.

Zur Lösung der zweiten Aufgabe werden Ausbilder und Bildungspolitiker ihre eigene Reflexionskompetenz abrufen müssen, um herauszufinden, wie Lehrerausbildung - formal, strukturell, institutionell und finanzierbar - reformiert werden muss, damit der Schule von morgen kompetente Lehrer zur Verfügung stehen. Diese Vorschau verdichtet sich in der vorliegenden Arbeit zwar auf den Sonderfall '*Sportlehrer*'. Aber der Sonderfall kann exemplarisch verdeutlichen, dass es an der Zeit ist, für eine effiziente Lehrerausbildung nicht nur nach-, sondern auch umzudenken.

Das soll im abschließenden Kapitel dieser Arbeit geschehen, um einen Beitrag zur augenblicklich geführten Reformdebatte zu leisten.

Die Vermittlung von **Reflexionskompetenz** als Merkmal zeitgemäßer beruflicher Qualifikation ist allerorten zu einer Selbstverständlichkeit in der Lehrerausbildung geworden. In dieser Selbstverständlichkeit offenbart sich allerdings bisweilen die Gefahr, den Begriff als plakative Leerformel zu verwenden, um modernistischen Reformansprüchen oberflächlich zu genügen. Auch wird in manchmal euphori-

schem Glauben an die reformerische Wirkkraft von antrainierter oder einfach anbefohlener Reflexionskompetenz nicht selten verkannt, dass man auch vor den durch den Bologna-Prozess und den PISA-Schock ausgelösten Bemühungen um eine Bildungs- und Lehrerausbildungsreform bundesweit an den Universitäten, den Lehreraus- und -fortbildungsinstituten und an den Schulen über Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtsarbeit zwangsläufig nachzudenken, also zu reflektieren pflegte.

Nach KORTHAGEN ist *Reflexion*

> „der mentale Prozess zu versuchen, eine Erfahrung, ein Problem oder bestehendes Wissen oder Einsichten zu strukturieren oder zu restrukturieren“ (2002, S.63).

Dem Anspruch dieser Definition konnten sich Auszubildende, Lehrer und ihre Ausbilder auch im letzten Jahrhundert stellen. Sie erweist sich nicht nur deshalb als wenig hilfreich, sie modernen Ausbildungszwecken zu Grunde zu legen. Sie sollte in der angestrebten handlungstheoretischen Ausrichtung mit dem Handlungsbegriff auch verknüpft und, um Ausbildungsrelevanz zu gewinnen, in entsprechender Funktionalität begriffen werden (HACKL 2002, S. 49). Deshalb kann Reflexion, wie KORTHAGEN (s.o.) dies formuliert, auch nicht dem *Versuch* dienen, Erfahrungen, Probleme, bestehendes Wissen *oder* Einsichten zu (re-) konstruieren. Vielmehr soll kompetentes Reflektieren von Erfahrungen und Problemen durch Aufschaltung verfügbaren Wissens *sicherstellen*, dass (neue) Einsichten entstehen, die den Fortgang von Ausbildungsprozessen bzw. die Qualität von Bildungsarbeit befördern. Darin liegt die Essenz des Erfahrungslernens, die die Bildungsreformer von heute sicher nicht neu entschlüsselt haben.

Was also verleiht dem Begriff **Reflexionskompetenz** reformerische Kraft und bisher nicht erkannte professionalisierende Funktion ?

Als Antwort auf diese Frage wird man wohl nur auf Akzentverschiebungen und veränderte Bedeutungszuschreibungen stoßen:
Wichtig scheint zunächst, Auszubildenden verständlich zu machen und Ausbildern bewusst werden zu lassen, dass das Reflektieren als Handlungsakt eines reflexiven Bewusstseins oder eines aus kritischer Distanz angestellten Nach-Denkens über abgeleistete oder neu zu planende Gestaltung von Schularbeit im weitesten Sinne (i.e. Organisieren, Bilden, Erziehen, Unterrichten) als „höchstes **Selbstüberwachungssystem**“ fungiert (WAHL, 1991, S.21 in Anlehnung an vonCRANACH & OCHSENBEIN 1984). Die Fähigkeit zu vermitteln, das Reflektieren als “Selbstüberwachungssystem“ nutzen zu lernen, ohne dass die dabei aktivierte Selbstbezüglichkeit (ZIEHE 1996) zerstörerische Kraft entwickelt, ist Aufgabe von Lehrerausbildung.

Diese in der Erziehungswissenschaft und Kognitionspsychologie gewiss nicht neuen Gedanken erlauben, das Ziel für den entsprechenden Auftrag an (Sport-) Lehrerausbildung wie folgt zu beschreiben:

> **Reflexionskompetenz** ist als die Bereitschaft und die Fähigkeit zu vermitteln bzw. zu erarbeiten, abgeleistete und abzuleistende Berufsarbeit aus kritischer Distanz zu evaluieren und daraus mit Hilfe relevanter Wissensbestände und in Ausrichtung auf vorgegebene Standards Einsichten abzuleiten, die berufliches Handeln eigenverantwortlich fortzusetzen und zu professionalisieren helfen.

Reflexionen über das Reflektieren in Ausübung des Lehrberufs[237] lassen an dieser Stelle bewusst werden, dass Reflexionskompetenz, die sich in *reflection on action* konkretisiert, überhaupt erst die Möglichkeit schafft für einen geordneten sprachlichen Ausdruck des Wissens, das dem eigenen Handeln zugrunde liegt bzw. zugrunge liegen sollte. Reflexionskompetenz fungiert also nicht nur als Motor für berufliches Handeln, das sich mit steigenden Ansprüchen an berufsethischen, erziehungs- und fachwissenschaftlichen Normvorgaben ebenso orientiert wie an professionellen Standards. Das Verfügen über Reflexionskompetenz ist auch die Grundvoraussetzung dafür, dass Auszubildende ihren Beruf überhaupt erlernen können. Aber auch dieser Gedanke ist gewiss nicht neu (ALTRICHTER & POSCH 1990, S. 268).

Reflexionskompetenz als „Schlüssel zur Weiterentwicklung der Ausbildung“ (LANGEBECK & RITZ 2000) oder als „theoriegeleitete, kritische Grundhaltung gegenüber allen berufseinschlägigen Phänomenen“ (SCHRATZ & WIESER 2002, S.14) oder als „Selbstbeobachtung des Handelnden auf dem Wege zum Ziel“ (AEBLI 1980, S.27) entwickelt aber auch und geht einher mit – ganz im Sinne eines grundlegenden Verständnisses des Kompetenzbegriffs, und darauf zielt die augenblickliche Akzentuierung ab – einer **Stärkung von beruflicher Autonomie**. Schon HABERMAS (1969, S.243 f.) hat von der „emanzipatorischen Kraft der Reflexion, die das Subjekt in dem Maße, als es sich seiner Entstehungsgeschichte transparent wird, an sich erfährt“, gesprochen, ohne damit in der Lehrerausbildung verbreitet zur Kenntnis genommen worden zu sein. Lediglich GEIßLER (1974) beruft sich auf ihn, wenn er in seiner schon einmal erwähnten Abhandlung über “*Berufserziehung und kritische Kompetenz*“ *Kritik* begreift als „dialektische Einheit von Erkenntnis und Handeln im Interesse von Emanzipation“ (S. 31) und *berufliche Identitätsfindung* auf einen Prozess kritischer Reflexion zurückführt.

Die außerordentlich tiefgreifende Materie wird hier auf den Punkt gebracht, den Texte zur Lehrerausbildung und Bildungsreform immer wieder, mehr oder zumeist

---

237 Wie kritisch solche kognitionspsychologischen Überlegungen betrachtet werden müssen, kann man bei KAMINSKI (1987) nachlesen: *Einige Reflexionen über Forscher-Reflexionen über Lehrer-Reflexionen.*

weniger reflektiert, betonen: Der Erwerb von Reflexionskompetenz geht einher und soll einhergehen mit einem stetig zunehmenden Gewinn an beruflicher Autonomie. Sie fördert damit die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung für den Fortgang der eigenen Berufsqualifizierung, ja, klagt sie auch ein. Sie gewährleistet aber auch, dass ein Lehramtskandidat nach bestandener Abschlussprüfung (seine) alltägliche Schularbeit fortgesetzt kritisch reflektiert. Reflexionskompetenz implantiert damit den Habitus einer Bereitschaft zu berufsbegleitender Fortbildung in den Arbeitsalltag.

In veröffentlichten Ausbildungskonzepten und –curricula, in Prüfungsordnungen und Seminarpapieren findet das mehr und mehr seinen wohlklingenden Niederschlag[238]. Aber dem verbalen Wohlklang fehlt bisweilen die Überzeugungskraft in der Sache. So stellen LANGEBECK & RITZ (2000, S.12) in ihrem Seminarpapier über *Reflexionskompetenz als tragendes (!) Ausbildungselement im Studienseminar* fest:

> „Der Referendar wird (durch Reflexionskompetenz, d.Verf.) entschieden zum Subjekt einer selbstverantwortlichen Ausbildung". Fast als seien sie selbst erschrocken über mögliche Konsequenzen aus einem solchen Postulat, schränken sie an gleicher Stelle ein, dass „die Akzentuierung der Reflexionskompetenz nicht [bedeutet], dass im Studienseminar autonome Selbstausbildung betrieben werden sollte".

Im *Ausbildungscurriculum für das Hauptseminar* (o.J., S.3) schreiben die verantwortlichen Hamburger Ausbilder als Standard an vorderster Stelle zwar fest:

> „Die Referendarinnen und Referendare organisieren ihre Ausbildung im Rahmen der strukturellen Vorgaben eigenverantwortlich".

Der Raum für eigenverantwortliche Ausbildungsentscheidungen ist jedoch wegen des prall gefüllten "Rahmen(s) struktureller Vorgaben" (i.e.: Hauptseminar, zwei Fachseminare (je vierzehntägig), Ausbildungs- und bedarfsdeckender Unterricht, obligatorische Teilnahme an Schulveranstaltungen, zeitaufwendige Hospitationen, obligatorisches Lehrertraining, fünf verbindliche Ausbildungsmodule, zeitaufwendige Examensvorbereitung) kaum vorhanden. Referendare und ihre Ausbilder müssen sich dabei schließlich auch noch per *Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für Lehrämter an Hamburger Schulen* (vom 31.5.2005, §7 (2)) vorschreiben lassen, dass

> „das Landesinstitut [...] die Veranstaltungen für das jeweilige Lehramt [bestimmt]. Es legt fest, an welchen Veranstaltungen die Lehramtsanwärterin oder der Lehramtsanwärter im Einzelnen teilnehmen müssen".

Schließlich erweist sich auch die Zusicherung als illusorisch, dass Referendare in ihren Hauptseminaren

---

238 Ich beschränke mich im Folgenden beispielgebend auf (z.T. auch hausintern verbreitete) Papiere und Verordnungen aus dem Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (ehemals Staatliches Studienseminar) und aus dem Hamburger Lehrerprüfungsamt. Alle erwähnten Texte sind abrufbar unter http://www.li-hamburg.de

„über die Programmatik, Gestaltung und Nutzung der Veranstaltungen im Rahmen der curricularen inhaltlichen und zeitlichen Vorgaben mit entscheiden, dass die Seminararbeit die Eigeninitiative, Zielorientierung, Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer für den individuellen und allgemeinen Lernfortschritt stützt" (*Ausbildungscurriculum des Hauptseminars* (o.J., S.1)).

Abgesehen von dem Widerspruch, den dieses Zitat in sich selbst offen legt, darf bezweifelt werden, ob derlei, von Reflexionskompetenz getragene Autonomieansprüche für einen Referendar durchsetzbar sind, wenn er sich den Platz (und das Rederecht) in einem *per se* stetig unter Zeitdruck ablaufenden Hauptseminar mit vierzig und mehr Kollegen teilen muss.
Die aufgezeigten Widersprüche sollen die Kollegen nicht diffamieren, die die erwähnten Textvorlagen wahrscheinlich selbst unter Zeitdruck zu verfassen hatten. Die Ungereimtheiten sollen aber zweierlei deutlich machen:
Wenn Lehramtsanwärtern für die Operationalisierung eines vorgegebenen Kompetenzprofils Reflexionskompetenz abverlangt wird, dann dürfen sich Kollegen, Ausbilder und Dienstherren nicht über die damit ausgelösten Konsequenzen wundern. Denn als reflexionskompetent erweist sich der Lehrer bzw. Lehramtsanwärter, der kritisch-reflexive Distanz nicht nur nutzt, um normtradierende Rückschau zu halten, auf dass sich vorgegebene Qualitätsstandards erfüllen lassen. Denselben Lehrer bringt seine Reflexionskompetenz vielleicht auch zu der Erkenntnis, dass amtliche Vorgaben einer kritischen, i.e. sachkompetenten oder gar wissenschaftlichen Überprüfung nicht standhalten, dass andere Normen zu setzen wären, dass neue Voraussetzungen zu schaffen und Bedingungen zu ändern wären, um Erwartungen erfüllen zu können. Reflexionskompetenz kann also auch innovatives, i.e. in der Sache widerständiges Handeln auslösen, und muss es auslösen dürfen, selbst wenn das dadurch entstehende Handlungsergebnis Mitarbeitern und Vorgesetzten nicht gefällt.

Ein Zweites wird deutlich: Wer Lehrern Reflexionskompetenz abverlangt, muss ihnen Zeit zum Reflektieren geben. Denn, so schreibt AEBLI (1980, S.21 f.):

„Das ist Reflexion: Innehalten in der praktischen Tätigkeit und Austausch des praktischen Tuns gegen eine Tätigkeitsform, die die Strukturanalysen erleichtert."

Es *darf* bezweifelt werden, ob Bildungspolitikern, die Lehrern *Arbeitszeitmodelle* auferlegen, um ihnen zu Zeiten hoher Staatsverschuldungen für gleichen Lohn ein immer höheres Quantum von Arbeit abzuverlangen, diese Interpretation von Reflexionskompetenz zusagt[239]. Es *muss* bezweifelt werden, ob ein straff organisiertes, inhaltlich bis in Details modularisiertes, personell kurz gehaltenes und zeitlich eng

239 Auch der augenblickliche Reformaktionismus, der auf die bundesdeutsche Bildungslandschaft in z.T. atemraubendem Tempo zugreift, lässt denen, die Reformen umsetzen sollen, kaum Zeit zum Reflektieren. Das lässt befürchten, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit für die Reformanstrengungen mit fortgesetztem Aktionismus stetig abnimmt.

begrenztes Referendariat Reflexionskompetenz zu entwickeln hilft, wenn es nachweislich zu wenig Zeit zum Reflektieren lässt.

Bei KORTHAGEN et al.(2002) finden sich, wenn auch nicht in nachvollziehbarer Ordnung, ausführliche Vorschläge dafür, die **Vermittlung von Reflexionskompetenz methodisch auf**zu**bereiten**. Da die den Lehramtsanwärter stärkende Reflexionskompetenz immer angewiesen ist auf die Anbindung an die "gutes" Arbeiten sicherstellenden Fähigkeitsbereiche Sach- und Sozialkompetenz, Organisations- und Lehrgeschick, erübrigt sich hier ein solcher Arbeitsschritt. Denn wenn, hoffentlich, verständlich gemacht wurde, wie die genannten Kompetenzen vermittelbar bzw. erlernbar sind, ist auch, zumindest indirekt, erklärt, wie und mit welcher Zielsetzung sich über mehr oder weniger kompetentes Lehrerhandeln nach-denken lässt.

> Auch die Vorgabe für einen **Eintrag in das Lerntagebuch** erscheint überflüssig. Denn wer *nach-denkend und aus kritischer Distanz* Ausbildungsfortschritte und differenzierten Kompetenzerwerb schriftlich fixieren konnte, erbringt damit auch den Nachweis von Reflexionskompetenz.

Dieser Nachweis wäre allerdings unvollkommen, wenn er nicht darzustellen vermag, wie er sich seine berufliche Identität erschlossen hat und wie er sie zu bewahren gedenkt. Das erfordert (den Nachweis von) Selbstkompetenz.

Selbstkompetenz fungiert in Ausbildung und Beruf vor allem als Wächter über das physische, psychische und soziale Wohlbefinden eines jeden Menschen. Für einen Lehramtswärter gewinnt dieser Kompetenzbereich besondere Bedeutung dadurch, dass er, bedingt durch neu geschaffene Abhängigkeiten und Verunsicherungen, sich seine berufliche Identität erarbeiten muss, ohne die personale Identität als Ertrag seiner Sozialisation zu gefährden. Also lohnt es, dass er sich während der Ausbildung um den Erwerb von Selbstkompetenz ausdrücklich bemüht.
Das wurde im Kapitel 3.1.3 zum Thema *Professionalisierung des Selbstkonzepts* bereits ausführlich erläutert. Das Selbstkonzept eines Lehramtsanwärters wird hier für die Aufschlüsselung eines umfassenden professionellen Kompetenzprofils für einen Sportlehrer deshalb nur kurz noch einmal thematisiert, dies allerdings mit neuem Akzent.

Der Vorschlag für ein idealtypisches Kompetenzprofil eines Sportlehrers wurde angesetzt an der Frage, was "gutes" Unterrichten im Fach Sport kennzeichnet. Den entsprechenden Qualitätskriterien wurden z.T. sehr komplexe Kompetenzbereiche zugeordnet, die der Sportlehrer mit Hilfe seiner Entscheidungskompetenz zu bündeln und in differenzierter Auswahl für anspruchsvolles unterrichtliches Handeln abzurufen lernen muss.
Nun wurde dieses Geflecht professioneller Fähigkeiten und Dispositionen zwei weiteren Kompetenzbereichen unterstellt: Reflexionskompetenz, so die These, befähigt den Sportlehrer, das eigene Handeln aus kritischer Distanz zu evaluieren in der

Absicht herauszufinden, ob und wie Qualitätsstandards erfüllt wurden bzw. zu steigern sind. Im Vergleich zu seiner Entscheidungskompetenz fungiert Reflexionskompetenz als Mittel für eine Kontrolle von Arbeitsprozessen und -ergebnissen also auf einer Metaebene[240]. Nur dadurch ist es möglich, dass ein Sportlehrer zum Gutachter seiner eigenen Arbeit wird und berufliche Autonomie gewinnt bzw. gewinnen kann, wenn seine Ausbilder oder Dienstvorgesetzten das denn beabsichtigen oder auch nur zulassen. Aber dieser Gewinn an Autonomie verleiht ihm nicht nur Selbstständigkeit, sondern auch ein hohes Maß von Verantwortung, und zwar Verantwortung für sein berufliches Handeln genauso wie Verantwortung für sich selbst. Und damit ist Selbstkompetenz aufgerufen

Das Schaubild (Abb.8) auf der folgenden Seite dient dem Versuch, das hier noch einmal in Kurzform beschriebene komplexe Kompetenzprofil eines Sportlehrers in seiner Struktur und hierarchischen Ordnung zu veranschaulichen. An dieser Stelle nun ist wichtig zu erkennen – und das ist kein Spezifikum für die *Fach*lehrerausbildung -, dass es sich bei der Selbstkompetenz ebenso wie bei der Reflexionskompetenz um eine *metakognitive Kompetenz* (BRÄUTIGAM et al. 2005, S.214 [241]) handelt, die der evaluativen Handlungs- und Dispositionskontrolle dient.

DEWE ordnet Selbstkompetenz – er verwendet den Begriff nicht ausdrücklich – dem Verfügen über den *pädagogischen Takt* zu. Das hilft, sich zu erinnern, dass Persönlichkeitsbildung nicht eigentlich Aufgabe von Lehrerausbildung, schon gar nicht von Fachlehrer-Ausbildung ist. Folglich muss Selbstkompetenz, wenn sie denn zur Aufgabe für Lehrerausbildung gemacht wird, auf das berufliche Selbstkonzept fokussiert werden.

In enger Anlehnung an DEWE (1997, S. 738) wird **Selbstkompetenz** deshalb verstanden als

> Fähigkeit, sich glaubwürdig und selbstreflexiv eine berufliche Identität zu erarbeiten und zu schützen. Sie hilft, die als selbstverständlich vorausgesetzte Disposition zur engagierten Ausübung des Berufs mit dem Streben nach physischem, psychischem und sozialem Wohlbefinden in Einklang zu bringen. Das kann nur gelingen, wenn der Lehrer mit den je eigenen Wertvorstel-

---

240 Diese Kontrolle kann, in Anlehnung an MEAD (1970), auch verstanden werden als innerer Dialog zwischen dem "I" und dem "Me". Das wird von SCHNEIDER (2002, S. 210) wie folgt interpretiert: „Das "Mich" fungiert gleichsam als "Zensor" der Handlungstendenzen des "Ich"."

241 BRÄUTIGAM et al.(2005) zeichnen ein anders strukturiertes Kompetenzprofil für einen Sportlehrer. In dessen Mittelpunkt steht die Fachkompetenz, für die Sozial-, Sach-, Schul- und Selbstkompetenz vorausgesetzt werden. „Die Selbstkompetenz ist die Fähigkeit, mittels ausgewiesenen Wissens die eigene Realität zum Gegenstand kognitiver Aktivitäten zu machen" (S.213). Was in dieser Arbeit *Entscheidungskompetenz* genannt wird, firmiert dort als *metakognitive Kompetenz* und wird als besondere Dimension der Selbstkompetenz untergeordnet.

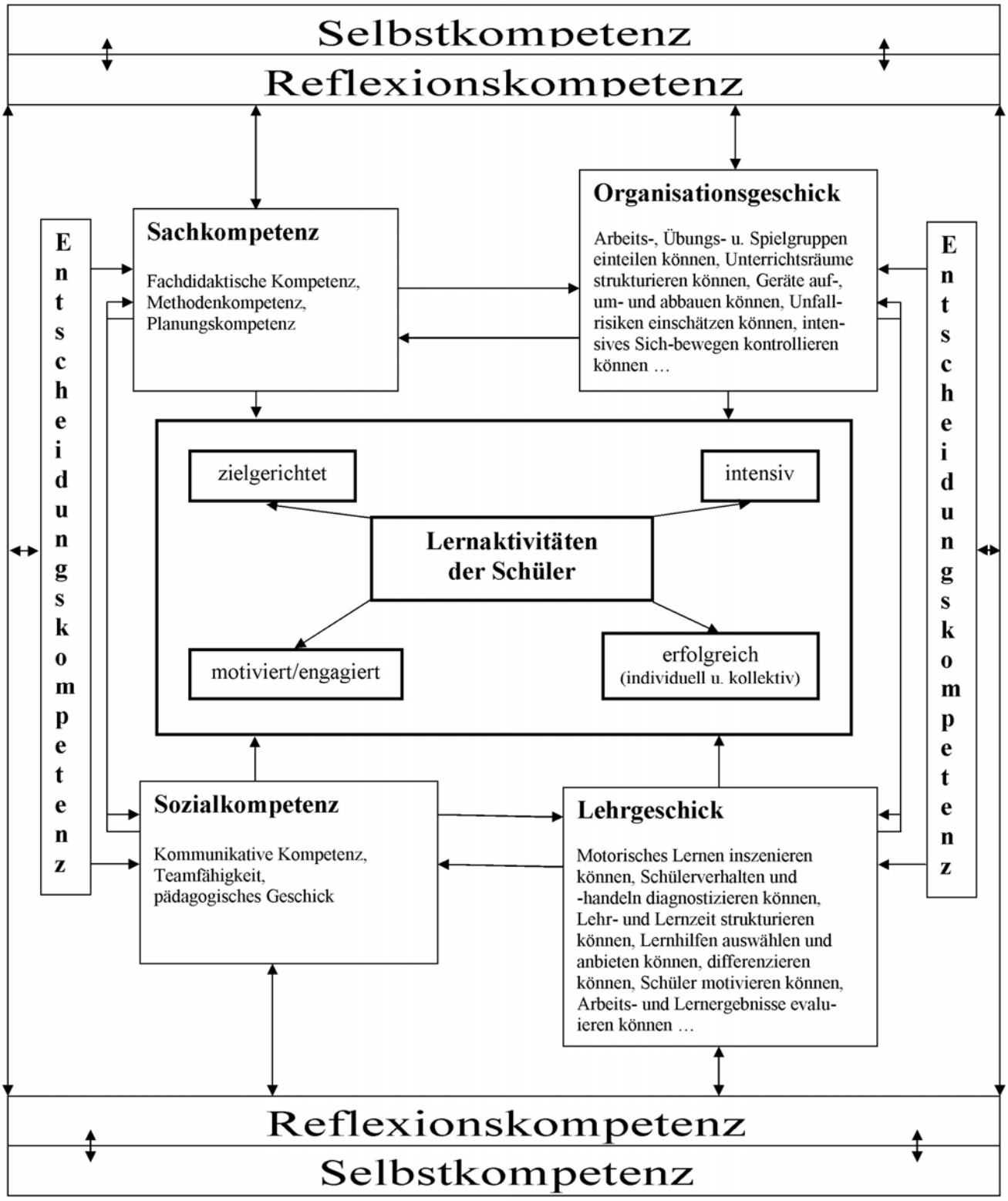


Abb. 8: Vervollständigtes Modell eines Sportlehrer-Kompetenzprofils

zur Veranschaulichung des funktionalen Strukturgefüges von Dimensionen fachunterrichtlicher Handlungskompetenz

lungen, Berufserfahrungen, aber auch Grenzen der Belastbarkeit, Antinomien, möglichen Unzulänglichkeiten, zeitweiliger Ohnmacht und dem potentiellen Scheitern seiner Arbeit ebenso kritisch wie selbstverantwortlich umzugehen lernt und sich dabei die Freude am Beruf bewahrt.

So verstandene Selbstkompetenz lässt sich nicht vermitteln. Wer nicht über Selbstkompetenz verfügt, muss - will er seine Mündigkeit nicht aufs Spiel setzen - sie sich eigenständig erarbeiten. Denn es geht, in aller Konsequenz, um das Selbst. Folglich sollten sich Ausbilder diesbezüglich auf die Rolle eines behutsamen Beraters auf Abruf zurückziehen. Das gilt auch für den Individualfall, dass zu intensive "Selbstbezüge des Unterrichtens" (SCHERLER 1996) den Fortgang von Ausbildung zu behindern drohen. Die Fürsorgepflicht eines jeden Ausbilders gebietet es ihm allerdings, empathisch zu reagieren und Rat anzubieten, wenn er merkt, dass einer "seiner" Auszubildenden Schwierigkeiten offenbart, die eigenen Kräfte rationell einzuteilen, mit Stärken *und* Schwächen lernförderlich umzugehen, Ängste zu überwinden oder einfach einmal "fünf gerade sein zu lassen". Das ist dann keine Legitimation, gleichgültig oder weniger zielstrebig zu sein. Es kann vielmehr die Gewissheit begründen, nicht gleich als schlechter Mensch zu gelten, wenn einmal schlechte Arbeit abgeliefert wurde.

Wer an einem Mangel an Selbstkompetenz Schaden nimmt, bedarf der Therapie, die – das sei wiederholt – nicht im Aufgabenbereich von Lehrausbildung liegt. Prophylaktisch lässt sich im Rahmen eines fächerübergreifenden Lehrertrainings für die Erarbeitung von Selbstkompetenz jedoch Hilfe anbieten. Dazu findet man z.B. bei SCHWARZER (1998) ein Angebot in Form eines *Trainingsprogramms zur Selbstführung von Lehrern.* Aktueller und ganz im Sinne hier vorgeschlagener Maßnahmen zur Prophylaxe ist die Offerte, die eine Gruppe von Wissenschaftlern unter der Leitung des Potsdamer Psychologieprofessors SCHAARSCHMIDT in Form eines "Selbsterkundungschecks" für angehende Lehrer veröffentlicht hat. SCHAARSCHMIDT (2004) hat nachgewiesen, dass die psychischen Belastungen für Lehrer eine kritische Grenze erreicht haben und Vorbehalte gegenüber dem angeblichen "Halbtagsjobber" an deutschen Schulen jedweder Berechtigung entbehren. Erfreulicher Weise hat die Arbeitsgruppe um SCHAARSCHMIDT sich dann aber nicht darauf beschränkt, über die beängstigenden Folgen des offenkundig zunehmenden *Burn-Out-Syndroms* bei Lehrern zu lamentieren. Vielmehr entwickelten sie den bereits erwähnten "Selbsterkundungscheck", mit dem am Lehrberuf Interessierte (oder auch Lehramtsanwärter) frühzeitig feststellen können, ob sie sich selbst als lehramtstauglich einstufen dürfen. Für die hier anstehenden Belange erscheint dabei anregend, dass ganz im Sinne der Bedeutung von Selbstkompetenz für Lehrer (Dispositionen zu) Fähigkeiten und Eigenschaften wie Frustrationstoleranz, Anstrengungs- und Entbehrungsbereitschaft, Erholungs- und Entspannungsfähigkeit, Stabilität bei emotionalen Belastungen, Fähigkeit zum rationellen Arbeiten

und Stressresistenz in den Bewusstseinhorizont von Lehrerausbildern gehoben werden[242].
Das betrifft Fachlehrer-Ausbildung nicht in ihrem Kern, kann aber auch dort in Anbetracht der berufsbedingten Belastungen der Lehrer nicht ignoriert werden. Doch wie bei SCHAARSCHMIDT soll auch hier nicht über die Gefahr eines potentiellen *Burn-Out-Syndroms* geklagt werden. Vielmehr soll zuversichtlich Ausblick genommen werden für angehende Sportlehrer, die sich idealer Weise nach und nach die Unabhängigkeit von Ausbildern dadurch erarbeitet haben, dass sie durch Ausbildung bzw. im Laufe ihrer Ausbildung "stark", tüchtig, kompetent und widerstandsfähig gemacht wurden bzw. eigenverantwortlich geworden sind.

Diese Zuversicht stütze ich im Folgenden auf den Vorschlag für ein paar konkrete Reformvorschläge für die Ausbildung der Sportlehrer von morgen.

---

[242] Der "Selbsterkundungscheck", zweiter Teil der SCHAARSCHMIDT-Studie, ist für eine weitere Veröffentlichung im BELTZ-Verlag angekündigt. Bislang findet man Informationen über die Arbeit (Herlt & Schaarschmidt (2006). *Fragebogen für die Selbsteinschätzung*) nur im Internet unter http://dbb.de/dbb-beamtenbund-2006/dbb-pdf/Fragebogen_Fit.pdf
Alle aufgelisteten Begriffe sind dem von dort abgerufenen Fragebogen entnommen.

6 *Vorgestellt:* Reformvorschläge

Die Schilderung des Weges eines Sportlehrers zum Lehrerausbilder, sein Bericht über die Schwierigkeiten seiner berufsbegleitenden Professionalisierung, die Beschreibung der institutionellen Inszenierungen konkreter Ausbildungsveranstaltungen und –maßnahmen und die mit einigen praktischen Beispielen belegten *nach*beruflichen Reflexionen rechtfertigen – aus kritischer Distanz – reformerische *Über*-Legungen.
Aber es kann sich dabei um nicht mehr als um Reformvorschläge handeln, Vorschläge, die sich aus den bis hierher angestellten Beschreibungen, Rezensionen (BERG 1976), Reflexionen und einem pragmatischen Reformansatz ableiten und erklären. Sie werden konkret bezogen auf Sportlehrerausbildung, was nicht ausschließt, dass sie nicht auch für Lehrerausbildung im Allgemeinen oder die Ausbildung anderer Fachlehrer Gültigkeit gewinnen könnten. Ohne Belang bleiben – mit einer Ausnahme (s.u.) - für diese Vorschläge aktuelle bildungspolitische Vorgaben, beamtenrechtliche Bedenken, systembedingte Verkrustungen und eventuelle organisatorische Schwierigkeiten, sie umzusetzen und reformwirksam werden zu lassen.
Diese Schwierigkeiten sind augenblicklich konkret durch die Umstrukturierung des Lehramtstudiums in Folge der Bologna-Beschlüsse vorgegeben: Sie sieht im Stadtstaat Hamburg nach einer praxisbezogenen Einführung und einem vierwöchigen Schulpraktikum im Bachelor-Studiengang ein Kernpraktikum im anschließenden Master-Studiengang im Umfang von einem Semster vor (s.dazu: www.zlh-hamburg.de/reform-der-lehrerbildung/). So wichtig der damit intendierte Praxisbezug im Studium ist, so bedenklich ist andererseits die erneute Verkürzung des Referendariats auf zwölf Monate. Es gerät damit unter einen nochmals gesteigerten Zeitdruck. Inhaltliche Abstimmungen und personell getragene Formen der Kooperation zwischen der 1. und 2.Phase der Lehrer(aus)bildung können dies zwar nicht kompensieren, sind zur Absicherung von Mindeststandards und zur Qualitätssicherung für die Lehrerausbildung im Sinne dieser Arbeit und der in diesem Kapitel gemachten Reformvorschläge allerdings unverzichtbar.

Die Zeitumstände für eine inhaltlich konstruktive Reform der Lehrerausbildung sind also alles andere als günstig. Um diese Bedenklichkeit nicht noch zu steigern, werden die hier zu entwickelnden Reformvorschläge nicht projiziert auf eine Folie bereits anderswo geplanter, vollzogener oder in Gang gesetzter Reformprozesse[243]. Der Anspruch, im Detail wirklich Neues in die Reformdebatte einbringen zu wollen, würde durch ein intensives Studium von Internet-Dateien wahrscheinlich schnell als anmaßend oder zumindest als überholt herausgestellt werden können. Nein, es

243 Wer sich das Durchblättern von *homepages* der Bildungsbehörden der 16 Bundesländer ersparen will, um sich auf den Stand der Dinge zu bringen, findet zusammenfassende (aber wohl auch schon wieder überholte) Informationen bei SZCZYRBA & WILDT (2000) oder in einem Beitrag zu *Quo vadis, Referendarausbildung ?* in der Zeitschrift *Blickpunkt Bildung 1/2006,* S.16-19.

geht hier um eine Reihe von Vorschlägen, die der kritischen Rezension von Anstrengungen in der aktuellen Sportlehrerausbildung in Hamburg und dem Zusammentrag reflektierter Berufserfahrungen als ein möglichst kurzes, aber *zusammenhängendes Ganzes* argumentativ *über-gelegt* werden und dadurch an konzeptioneller Überzeugungskraft gewinnen wollen. Dabei werden wissenschaftliche Autoritäten nur noch in Ausnahmefällen aufgerufen.

Auch dem Verdacht, bildungspolitischen Opportunismus zu nähren oder gar schönfärberisch 'Reform' zu nennen, was im Kern nichts anderes als Kostenreduktion intendiert, sollen diese Reformvorschläge standhalten können. Denn eben diese etwas fragwürdige Implementationsstrategie im aktuellen Bildungsreform-Prozess generiert substantielle Widersprüche[244], die die Lehrer als Agenten des laufenden Reformprozesses irritieren müssen: Ihnen ausgeliefert zu sein beschneidet sie, zumindest dem subjektiven Empfinden nach, willkürlich noch weiter in ihrer ohnehin eingeschränkten Autonomie und betreibt ihre berufliche Entmündigung. Das kann nicht ohne Folgen bleiben und wird bei der gegenwärtigen Altersstruktur der tätigen Lehrerschaft in der Bundesrepublik – wenn die Profession nicht wieder an öffentlichem Ansehen gewinnt und gesellschaftspolitische Aufwertung erfährt – in allernächster Zukunft mit großer Wahrscheinlichkeit die Versorgung der Schulen mit ausgebildeten Lehrern quantitativ und qualitativ vor Schwierigkeiten stellen[245].

Die Entscheidung für ein Ausbildungskonzept, das in Anlehnung an OSER (2001) die Erarbeitung bzw. Vermittlung professioneller Kompetenzen in den Mittelpunkt der Ausbildung von Lehrern stellt, auf dass sie ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag zu erfüllen und "gutes" Unterrichten zu beherrschen lernen, macht es möglich, sich auch seinen grundsätzlichen Empfehlungen für eine neue Lehrerbildung[246] (2001, S.334-336) anzuschließen. In Teilen und Bruchstücken finden sie sich be-

---

244 Erinnert sei beispielgebend an die Widersprüche, die sich zwischen dem Verlangen nach Berufskompetenz (als Ausdruck von Autonomie) und den unablässig "von oben" verordneten Reformaktivitäten (als Vorgang der Entmündigung) auftun; erinnert sei an die destruktive Kraft, die von fortwährenden verwaltungstechnischen, schulorganisatorischen, curricularen und leistungsevaluativen Vorgaben der Schulaufsichtsbehörden – es dürfte sie für kompetente Lehrer und autonome Schulen doch eigentlich gar nicht mehr geben ! – ausgeht und gegen die sich die "selbstverwaltete Schule" zu wehren hat. Erinnert sei auch an den Widerspruch, der sich bei genauerer Betrachtung in dem Begriff "Bildungsstandard" verbirgt; und erinnert sei letztendlich an den Widerspruch, der zwischen den differenzierten Bildungsangeboten, die "man" von einer autonomen Schule mit besonderem Profil erwartet, und den zunehmend zentralisierten Abschlussprüfungen liegt.

245 s. dazu *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr.169 – September 2003: Lehrereinstellungsbedarf und –angebot in der Bundesrepublik Deutschland, Modellrechnung 2002-2015. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.5.2003.* (abrufbar unter: http://www.kmk.org/statist/home.htm?schule)

246 Die Wahl des Begriffes *Lehrerbildung* (statt Lehrer*aus*bildung) erklärt sich bei OSER möglicher Weise dadurch, dass sich seine Ausführungen über geplante Veränderungen der Lehrerausbildungsgänge in der Schweiz vornehmlich auf Studenten in Lehramtsstudiengängen bezieht.

reits in vielen Veröffentlichungen und Konzeptionierungen für eine wie und warum auch immer zu reformierende Lehrer(aus)bildung. Sie lassen sich für die hier vorgelegten Reformvorschläge jedoch stringent ableiten aus dem, was OSER (2001, 79f.) *Professionsgenerierungsmodell der Wirksamkeit* genannt hat und sich nicht auf ein Idealbild vom Lehrer, sondern auf die Qualität und Effizienz seiner Arbeit als Lehrer ausrichtet.
OSER (2001, S.334-336) empfiehlt:

- die Erarbeitung bzw. Vermittlung von Standards zum zentralen Anliegen von Lehrerausbildung zu machen. Diese Standards müssen Auszubildenden einsichtig gemacht und als Messlatte ihrer beruflichen Qualifizierung vorgegeben werden;
- sich in der Ausbildung auf möglichst wenige Standards zu konzentrieren, um damit exemplarisch ihre ernsthafte Verarbeitungstiefe zu gewährleisten;
- den Unterricht im Zusammenhang mit nachfolgenden theoretischen Analysen als Ort der Überprüfung von Standards zu bestimmen. Der „Übungsort Praxis“ und die „Expertenpersonen Praxislehrer“ (Anleiter, Mentoren, Praktikums- und Seminarleiter) sind in den Ausbildungsprozess der 1. und 2. Phase als in sich folgerichtiges Ausbildungskontinuum zu integrieren;
- Auszubildenden das Recht zuzugestehen, aus Fehlern lernen zu dürfen;
- zwecks Erarbeitung der Standards die Ausbildung zumindest teilweise zu modularisieren, was allerdings nicht dazu führen darf, dass „das System der bisherigen Ausbildung als Ganzes völlig aufgegeben wird“ (S.335);
- Standards als Kompetenzen von Experten (i.e. Fachlehrern) zu fassen, die sich vornehmlich durch berufliches Handeln zu bewähren haben und durch Reflexionskompetenz und handlungsleitendes Wissen theoretischen Ansprüchen Genüge zu leisten helfen sollen;
- Ausbildung nicht durch Abschlussprüfungen formal zu beenden, sondern nach Bedarf und im Bemühen um fortgesetzte Auslotung professioneller Kompetenzen in eine berufsbegleitende Fortbildung übergehen zu lassen.

Manch eine dieser Empfehlungen hat auf laufende Reformversuche bereits Einfluss genommen. Im Rückgriff auf die Rezension der institutionalisierten Inszenierung von Ausbildungsmaßnahmen (in Hamburg) und auf die angestellten *nach*beruflichen Reflexionen werden nun OSERs Vorschläge genutzt. Die im Folgenden erläuterten Überlegungen zur Reform der Sportlehrerausbildung sind vorrangig der theoretischen Konsistenz verpflichtet und frei von finanzpolitischem Kalkül. Ihre (praktischen) Prüfkriterien sind Sinnfälligkeit und die Rationalität des Machbaren. Das geht einher mit der Einsicht, dass der Beruf des Sportlehrers u.a. auch handwerkliches Können voraussetzt, das erlernt werden muss und bei Bedarf vermittelt werden kann; diese Einsicht darf Auszubildende und Ausbilder allerdings nicht vergessen lassen, dass jede Ausbildungs-*Technologie* bezüglich ihrer Erfolgs*wahrscheinlichkeit* Grenzen hat. Darin gleichen sich Ausbildung und Erziehung im Allgemeinen: ihr Fortgang lässt sich positiv beeinflussen, Erfolgs*gewissheiten* aber

gibt es, aller Rationalität von Ausbildungs- und Erziehungsbemühungen zum Trotz, für sie nicht. Unter dieser Einschränkung ist zu überlegen:

1. wie die Professionalisierung von Sportlehrern, viel dezidierter als bisher, als ein *eigen- und mitverantwortlicher berufslebenslanger Aus- und Fortbildungsprozess* gestaltet werden kann (Kap. 6.1);
2. wie im Sinne eines modernen Verständnisses von Erwachsenenpädagogik das Er-*Lernen* des Sportlehrerberufs im Referendariat in Gang gebracht und unterstützt werden kann (Kap. 6.2);
3. wie durch das größere Maß von Eigenverantwortung für die Auszubildenden auch die *Rolle von Ausbildern* neu und gewiss anders als bisher begriffen werden muss (Kap.6.3);
4. welche Konsequenzen all dies für das bisherige Ausbildungs-*System* auslösen kann, vielleicht sogar nach sich ziehen muss, damit eine überfällige Reform der Sportlehrerausbildung sich nicht im Stückwerk eines zusammenhanglosen Reformaktionismus verliert (Kap. 6.4).

Auf diese Fragen sollen im Folgenden Antworten formuliert werden.

6.1 Verantwortung übernehmen

Referendare sind keine Schüler, die einer Schul- oder Ausbildungspflicht unterliegen. Sie sind Erwachsene, die sich freiwillig auf eine Berufslaufbahn begeben haben und diesen Akt freier Entscheidung mit Verantwortung für sich selbst belegen (können) sollten. In erwachsenen-pädagogischer Deutung liegt in dieser Erwartung nicht nur der notwendige Respekt von Ausbildern gegenüber den erwachsenen Auszubildenden – sie sind schließlich erfolgreiche Hochschulabsolventen; es kommt darin auch das Maß von Eigenverantwortlichkeit und Mündigkeit zum Ausdruck, das in Form des Selbstkonzepts und mit Hilfe der Selbstkompetenz eines Erwachsenen nach bestandenem Abitur und abgeschlossenem Hochschulstudium wohl vorausgesetzt werden darf und muss.
Um es anders auszudrücken: Kein, wie auch immer gearteter Ausbildungsgang in der Erwachsenenbildung darf es sich leisten, das Selbstkonzept oder auch "nur" das Selbstwertgefühl eines Auszubildenden grundlegend zu erschüttern. Aber es kann auch kein, unter den heutigen Zeitumständen wie auch immer gestalteter Ausbildungsgang einem Lehramtskandidaten helfen, den mangelhaften Ertrag eines Universitätsstudiums zu kompensieren oder ein fehlendes Selbstkonzept zu entwickeln[247]. Mitverantwortlich sind Ausbilder im Vorbereitungsdienst also ledig-

[247] Für Auszubildende, denen es an Ich-Stärke, an Selbstbewusstsein oder an Selbstgewissheit mangelt, empfehlen sich – zum selbstständigen und eigenverantwortlichen Training – Programme zum *Self-Coaching* (z.B. EICHHORN 2002, FISCHER-EPE & EPE 2004) oder auch zur *Selbst-Supervision* (z.B. HAGEMANN & ROTTMANN 2000).

lich für die *Professionalisierung* des *berufsbezogenen* Selbstkonzeptes eines Referendars (s.Kap.3.1.3).

In diesem grundlegenden Verständnis von Ausbildung wird das Verb 'ausbilden' notwendiger Weise zu einem Intransitivum. Die Zulassung zum Referendariat erweist sich dann nicht nur als ein Privileg, den Ausbildungsgang auf der Grundlage einer Startkompetenz (Kap.3.1.1) fortsetzen und formal abschließen zu können; es ruft den Lehramtskandidaten in konsequenter Fortsetzung seines abgeschlossenen Hochschulstudiums vielmehr in die Verantwortung, *sich auszubilden.* Das entlastet "Ausbilder" von einer Art von Verantwortung, die nicht getragen zu haben man ihnen häufig vorwirft, wenn Examensnoten nicht den Erwartungen der Examenskandidaten entsprechen; es entlastet sie jedoch nicht von Fürsorgepflichten; es entlastet sie auch nicht von der Aufgabe, für Referendare mit ihren Nöten und Sorgen, ihren Ängsten und Lernschwierigkeiten, ihren manchmal vergeblichen Lernanstrengungen und mitunter auch unvermeidbaren Fehlschlägen bei ihrer Arbeit Empathie aufzubringen und sich ihnen zur Seite zu stellen. Das versieht Ausbilder mit einer neuen Rolle, über die bereits viel geredet und geschrieben, aber vor Ort zu wenig konsequent genug ausgehandelt wurde.

Der schwierigen Frage, ob Referendaren damit im streng wissenschaftlichen Verständnis unterschiedlicher lernpsychologischer Schulen nun *selbstgesteuertes* oder "nur" *selbstorganisiertes Lernen* abzufordern ist, kann man ausweichen. Ihre Antwort befriedigt wahrscheinlich nur akademische Ansprüche. Ausbildungspragmatisch geht es um *eigenverantwortliches Lernen.* Dabei handelt es sich um Lernarrangements mit deutlich mehr Selbststeuerungsanteilen, als sie bislang zugelassen wurden. Die Eigenverantwortlichkeit dieses Lernens oder Sich-Ausbildens bewährt sich dadurch, dass nicht nur Selbstzufriedenheit oder gar –gefälligkeit zur Messlatte für den Erfolg von Ausbildungsarbeit gemacht wird. Eigenverantwortlichkeit muss sich auch "objektiv" bewähren; d.h., sie muss durch die Auslotungstiefe der anvisierten fachunterrichtlichen Handlungskompetenz erkennbar werden.

Diese Erwartung wird gewiss nicht zuverlässig und schon gar nicht dauerhaft befriedigt durch eine punktuelle Abschlussprüfung wie das bisherige Zweite Staatsexamen (s. Kap.2.1.3 – 2.1.5). Aber ohne jede Möglichkeit zu Qualitätskontrolle oder Standardsicherung und ohne die Gelegenheit zur Vergewisserung, dass Auszubildende kontinuierlich und erfolgreich an ihrer Berufsbefähigung und an ihrem berufsspezifischen Kompetenzprofil weiterarbeiten, wird es nicht gehen. Der Vorschlag, Lehramtskandidaten verantwortlich zu machen für den Fortgang und Erfolg ihrer Ausbildung, muss also gebunden werden an eine Strategie, die ihnen zum einen Eigenverantwortlichkeit in weitreichender Konsequenz zugesteht und ermöglicht. Zum anderen aber muss sie eine ökonomische und für Ausbildungsarbeit möglichst störungsfreie Überprüfung zulassen, ob Referendare dieser Eigenverantwortung gerecht werden und, das Referendariat abschließend, geworden sind.

Und schließlich muss diese Strategie hinauslaufen auf ein Verfahren, das nach Abschluss *formaler* Ausbildung den Zugang zum Beruf *funktional* regelt.

Die Realisierung einer solchen Ausbildungsstrategie wird – so die Schlussfolgerung aus dem bis hierher geführten Disput in dieser Arbeit – m.E. möglich durch

1. den Paradigmenwechsel, der die Ausbildung von Sportlehrern mit Hilfe ihrer Reflexionskompetenz aus der Klammer von Fremdbestimmung löst und ein eigenverantwortliches und weitgehend selbstgesteuertes Sich-aus- und -fortbilden möglich macht (Kap. 6.1.1),
2. den verbindlichen Auftrag an die Auszubildenden, in einem Lerntagebuch über den Fortgang ihrer Ausbildung nachzudenken und – nachlesbar – Rechenschaft abzulegen (Kap. 6.1.2) und schließlich durch
3. ein Bewerbungs- und Bewährungsverfahren, das den Zugang zum Sportlehrerberuf an öffentlichen Schulen regelt und das bisherige Zweite Staatsexamen funktional ersetzt (Kap.6.1.3).

Das soll im Folgenden erläutert und begründet werden.

6.1.1 Sich eigenverantwortlich ausbilden, Erfahrungen reflektieren

Das Konstrukt des hier vorgelegten Ausbildungsmodells sei kurz rekapituliert. Damit wird abschließend noch einmal der Begründungszusammenhang offengelegt, der die vier grundsätzlichen Reformvorschläge (Kap. 6.1 – 6.4) in dieser Arbeit verständlich machen kann:
Mit dem Ersten Staatsexamen (zukünftig: Abschluss des *Master*-Studiengangs) wird Hochschulabsolventen mit dem Fach Sport – im Sinne einer Minimalanforderung - attestiert, was aus der Sicht der Ausbilder in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung (Referendariat) als *Startkompetenz* (Kap.3.1.1) definiert wurde. Alle Ausbildungsbemühungen unter fachseminaristischer Betreuung und Aufsicht zielen schwerpunktmäßig ab auf eine Ausweitung dieses Kompetenzbündels, auf die gründliche Verarbeitungstiefe einzelner Kompetenzbereiche und die Funktionalität ihres Zusammenwirkens. Dies soll Auszubildende im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrags von Schule zu “gutem“ Unterrichten im Schulfach Sport befähigen.
Als Orientierungshilfe für ihre Ausbildungsanstrengungen werden den Lehramtskandidaten gleich zu Beginn des Referendariats verbindliche Qualitätsstandards (s. Kap.3.2.4) vor-gehalten. Sie machen mit Hilfe von Gütekriterien und deren Erarbeitung “gutes“ Unterrichten im Lernbereich ’Bewegung, Spiel und Sport’ in mehreren Einzelschritten operationalisierbar. Auszubildende haben sich also – bei Bedarf und auf ausdrücklichen Wunsch auch zusammen mit einem Ausbilder - auf den Weg zu machen herauszufinden, welche speziellen Kompetenzbereiche ihnen auf welche Weise die einzelnen Gütekriterien für “gutes“ Unterrichten zu realisieren helfen. Vor allem aber wird jeder Referendar *für sich* entscheiden müssen, wie er sich wann und wo die Kompetenzen – wenn er denn noch nicht über sie verfügt – zu er-

arbeiten gedenkt, aus deren Zusammenspiel ein auf ihn zugeschnittenes Kompetenzprofil eines professionellen Sportlehrers erwachsen kann.
Das ist das Fundament, das für Reflexionskompetenz und deren Vermittlung bzw. Erarbeitung vorausgesetzt werden muss. Das ist auch das Fundament, auf dem Referendare sich wehren dürfen gegen Be-Lehrung, vorstrukturierte Ausbildungsgänge, festgeschriebene Seminarcurricula und Ausbildungsveranstaltungen für (zumeist viel zu große) Gruppen von Referendaren, die selten zur gleichen Zeit am gleichen Ort den gleichen individuellen Lernbedarf anmelden.
Das aber ist auch das *fundamentum*, auf dem sich die volle Verantwortung der Referendare für ihre eigene Ausbildung aufbauen muss.

Das Wissen um Gütekriterien für das, was "gutes" Unterrichten ausmacht, was es heißt, in pädagogischer Verantwortung erfolgreich in der Schule zu arbeiten, und welcher Kompetenzen es bedarf, um dieser Verantwortung gerecht zu werden, schaltet mit Hilfe der Fähigkeit, *nach*-denken zu können (*to reflect professionally <u>on</u> professional action*), im Fortgang der Ausbildung immer wieder neue Funktionskreise auf, z.B.:

- Unterricht planen – durchführen – auswerten – neu planen
- *Was entscheide ich mich zu tun ? – Ich habe eine Entscheidung getroffen - War sie gut ?*
- *Was wollte ich ? – Wie habe ich das versucht ? - Was habe ich erreicht ? - Was muss ich das nächste Mal anders machen ?*
- *Der schulinterne Lehrplan ist im Sportartenkonzept steckengeblieben – Was kann/muss ich tun, um meinen fachdidaktischen Grundüberzeugungen entsprechend unterrichten zu können, ohne die Kollegen zu verärgern ?*
- *Die Aufsässigkeit von Schüler P. ist ungebrochen – Ich habe mit ihm mehrfach gesprochen – Ich habe ihn zeitweilig vom Unterricht ausgeschlossen – Ich habe die Klassenkonferenz einberufen – Alles vergeblich – Was kann ich nun noch tun ?*

Das *Nach*-Denken-Können über das eigene Handeln wird in der Ausbildung (und in Ausübung des Berufs) zum *Nach*-Denken-Müssen, i.e. zu einer Art Reflexions*zwang* über erzieherisches und/oder unterrichtliches Handeln in der Schule, der sich wünschenswerter Weise zu einer Reflexions*lust* fortentwickelt. In dieser dispositionellen Verbindung von Zwang und Lust erweist sich reflektiertes Erfahrungslernen als Ausdruck von Reflexionskompetenz dadurch, dass es als verbindlicher Arbeitsauftrag begriffen und immer wieder auf die Vorgabe einer kompetent begründeten Zielsetzung ausgerichtet wird. Auch hat der Referendar es in konsequenter Folgerichtigkeit so lange fortzusetzen, bis er seine Handlungs- bzw. Lernabsichten zu realisieren gelernt hat. Findet er trotz großer Anstrengungen keine ihm sinnvoll erscheinenden Antworten auf die klassischen sportdidaktischen W-Fragen (*Warum?, Wozu?, Was?, Wie?* und *Womit?* / s.Kap.5.1.3) , kann er – auch darin liegt

ein Stück seiner Eigenverantwortung - sich an seine Ausbilder wenden. Die haben dazu bereit zu stehen.
Um nun aber die den Referendaren auferlegte Eigenverantwortlichkeit für den Erfolg ihrer Ausbildung durch den Ausbildungsprozess nicht wieder zu schmälern, sind Ausbilder selbst klug beraten, dann zusammen mit den Auszubildenden an deren Reflexionskompetenz, nicht an der Lösung von Sachfragen zu arbeiten. Es geht dann also um Nachfragen, um die Genauigkeit und Sinnfälligkeit von Zielformulierungen[248], um den vorgetragenen Zweifel daran, ob vielleicht nicht die richtigen Fragen gestellt wurden, ob die Blickrichtung dabei stimmte, ob die gesetzten Ziele überhaupt erreichbar waren, ob es womöglich an Sachwissen fehlte oder vielleicht die grundlegende Orientierung an Normvorgaben verloren ging.

In seiner Selbstständigkeit und Mündigkeit stärkt und bewährt sich der Auszubildende also nicht dadurch, dass er sich Hilfe holt, mit der ihm Arbeit abgenommen oder Lernerfolge erleichtert werden. Er bewährt sich als selbstständig und mündig und gewinnt an Eigenverantwortung dadurch, dass er sich zu dem bekennt, was es noch zu lernen gilt; und zu diesem Bekenntnis gehört auch die Bereitschaft, sich zum konsequenten Reflektieren drängen, sich notfalls auf Noch-zu-Lernendes und auf Möglichkeiten für die Professionalisierung seines Kompetenzprofils hinweisen zu lassen. Seine Reflexionskompetenz ist also in zunehmendem Maße aufgerufen, wenn er als Auszubildender lernt sich zu weigern, dass man ihm Verantwortung abnimmt oder für ihn sein noch fehlendes Wissen und Können kompensiert.
Das klingt erhaben, verweist aber auf das schon mehrfach erwähnte Dilemma: Kompetenzen, hier vor allem Reflexionskompetenz, sind Ausdruck von Mündigkeit. Sie sollte auch in der Ausbildung von Lehramtsanwärtern nicht dadurch untergraben werden, dass man ihnen über das notwendige Maß hinaus Vor-Schriften macht, weil man glaubt, ihnen fehlten – noch – die notwendigen Fähigkeiten für die fehlerfreie Bewältigung anstehender Ausbildungsarbeit. Nein, sie dürfen Fehler machen, und sie werden sie auch als ins Amt bestellte Lehrer nicht grundsätzlich vermeiden können. Aber sie müssen erfolgreich darüber nachzudenken und sie zu beheben lernen. Sie müssen auch kritisch nach-denken dürfen über das, was zu tun ihnen mittels Bildungsplänen, Ausbildungscurricula, sogenannten Reformkonzepten und Dienstanweisungen vorgegeben wird.
Das kostet Zeit, manchmal auch Muße. Wem zum Nach-Denken keine Arbeitszeit zugestanden wird, schreibt man die Rolle von Befehlsempfängern und Gefällig-

---

248 Für das Festlegen von konkreten Ausbildungszielen empfiehlt es sich,

- sie positiv zu formulieren („Was möchte ich erreichen ?“ anstatt: „Was möchte ich vermeiden“),
- sicherzustellen, dass sie für den betroffenen Auszubildenden in der aktuellen Ausbildungssituation wirklich erreichbar erscheinen,
- im Vorhinein abzuklären, wie sich überprüfen lässt, dass sie tatsächlich erreicht wurden und
- zu klären, wo, wann, evtl. mit wem und auf welchem Wege sie erreicht werden sollen (aufgelistet in Anlehnung an unveröffentlichte Arbeitspapiere des IVLOS-Instituts).

keitsgehilfen zu, die sich vor Ort zu vorschnellen oder nicht hinreichend überlegten und begründeten Entscheidungen drängen lassen müssen. Und wenn der Arbeitsalltag von Referendaren für das Reflektieren keinen Raum lässt, verliert ihr Tun und Lassen den Anspruch professionellen Handelns. Man kann ihnen dann auch nicht abverlangen, sich mit Hilfe von Reflexionskompetenz eigenverantwortlich, zielstrebig, konsequent und erfolgreich selbst auszubilden. Das wird zu berücksichtigen sein, wenn es darum geht, bei einer Umsetzung einer Reform der Sportlehrerausbildung für Auszubildende die Zahl der verpflichtenden Unterrichtsstunden pro Schulwoche und das Maß obligatorischer und/oder optionaler Ausbildungsveranstaltungen, Fortbildungsmaßnahmen und individuell notwendiger Lernanstrengungen in lernförderlichen Grenzen zu halten. Eigenverantwortlich gestaltete Ausbildung braucht in jedem Fall unverwaltete Freiräume.

Es gehört aber auch zur Eigenverantwortlichkeit der Auszubildenden für den Fortgang ihrer Ausbildung, dass sie über den Nutzwert dieser scheinbaren Freiräume Rechenschaft abzulegen lernen. Dafür, aber nicht nur dafür bietet sich ihr **Lerntagebuch** an.

6.1.2 Ein Lerntagebuch führen

KORTHAGEN (2002) hat das *Logbuch* als Ausbildungsinstrument zur Entwicklung von Reflexionskompetenz am Hamburger Studienseminar in die Diskussion gebracht. Seine Ausführungen darüber, „wie Referendare lernen können, durch die Verwendung eines Logbuches besser zu reflektieren“, laufen auf den Auftrag an sie hinaus, „von Zeit zu Zeit über ihren eigenen Entwicklungsprozess (zu) reflektieren“ (S.219).
Ein Logbuch wurde ursprünglich in der Seefahrt für Aufzeichnungen täglicher Ereignisse und Arbeitsabläufe an Bord eines Schiffes genutzt. Der Begriff findet immer noch im Segel- und Tauchsport Verwendung, hat sich in der Erziehungswissenschaft aber offenkundig nicht durchgesetzt.
Gebräuchlicher ist hier das *Portfolio*, das zu führen Referendaren in mehreren Bundesländern inzwischen vorgeschrieben wird. SCHRATZ & WIESER (2002) schlagen vor, es auch für Studenten einzuführen, „um einer punktuellen Leistungsbeurteilung im Kompetenzerwerb von Studierenden entgegenzuwirken“. Sie wollen sie damit angeleitet wissen, „Nachweise ihres Lernzuwachses in Form von unterschiedlichen Dokumenten in einer Mappe zu sammeln“ (S.38).
Das Führen von Portfolios ist bezüglich sinnfälliger Verwendbarkeit für Auszubildende in den 1990er Jahren in den Vereinigten Staaten ausladend diskutiert und vor allem für Schüler angeregt worden. Auf diese Diskussion beruft sich auch OSER (2001). Er hält Portfolios in der Lehrerausbildung für hilfreich, wenn es dort um die Erarbeitung von Ausbildungsstandards geht. Ein Portfolio, so führt er aus, beschreibt „den berufsbiographischen Weg vom Novizen zum Beherrscher eines Standards und impliziert die Konstruktion von Lernwelten (Lektionen) für den Schüler und die Schülerin, in denen dieser Standard mehrere Male zur Anwendung

kommt“ (S.226). Dieser Funktionszuschreibung entsprechend wurden in der vorliegenden Arbeit (Kap. 5) exemplarisch div. Eintragungen formuliert, mit denen sich der Weg zum Beherrscher von Standards (i.e. Gütekriterien für “gutes“ Unterrichten im Fach Sport) in einem solchen Logbuch dokumentieren ließe.

Ohne die Wahl eines rechten Begriffes – Logbuch, Portfolio, Ausbildungsprotokoll, Lerntagebuch, vielleicht auch Lehr-Lern-Tagebuch u.a. – weiter diskutieren zu wollen, wird im Rahmen des hier vorgelegten Reformkonzepts den Auszubildenden im Vorbereitungsdienst das Führen eines **Lerntagebuch**s vorgeschlagen. Der Begriff, wenn auch häufig in der Übersetzung amerikanischer Veröffentlichungen zum Thema *Portfolio* benutzt, erscheint weniger verbraucht und ist deshalb für die hier anstehenden Belange unverfänglicher mit Funktion zu belegen.

Ein Lerntagebuch hat im Wesentlichen drei Aufgaben zu erfüllen:

1. Es soll handlungsleitendes Wissen analysierbar, implizites Wissen bewusst und reorganisierbar und Wissen generell mitteilbar (ALTRICHTER & POSCH 1990, S.268) machen; in Verbindung damit gibt das Führen eines Lerntagebuchs Anlass, dieses Wissen zu ordnen, handlungsorientiert zu gewichten und notfalls zu ergänzen.
Damit wird ein Lerntagebuch zu einer Plattform für die professionelle Einbindung theoretischen Wissens in praktisches Handeln. Wenn also an anderer Stelle in dieser Arbeit – aus Gründen alltagsfreundlicher Pragmatik für Referendare und ihre Ausbilder – für kurze Formen schriftlicher Unterrichtsvorbereitungen plädiert oder gar an der Sinnfälligkeit von Seminarreferaten und umfangreichen schriftlichen Examensarbeiten gezweifelt wurde, so findet sich dafür im Lerntagebuch Ersatz: Dort findet das gründliche und konsequent fortgesetzte *Nach*-Denken *über* unterrichtliches und/oder erzieherisches Handeln (*reflection <u>on</u> action*) statt, so wie es dem individuellen Bedarf eines Auszubildenden entspricht; dort wird die Voraussetzung dafür geschaffen, dass sich praktisches Tun durch das Einweben von Theorie zu professionellem Handeln fortentwickeln kann; dort wird Reflexionskompetenz – in aller Selbstständigkeit und Eigenverantwortung des Referendars - erarbeitet, geschult und für den Fortgang der Ausbildung zum Sportlehrer genutzt.

2. Jeder Lehramtsanwärter sammelt[249] in seinem Lerntagebuch, was immer seine Ausbildungsanstrengungen um berufliche Profilierung zu dokumentieren hilft. Dazu gehören also z.B. Stunden- und Einsatzpläne, Berichte über die (attestierte)Teilnahme an Aus- und Fortbildungsveranstaltungen, an (Fach-)Konferenzen und an Schulveranstaltungen; es gehören dazu auch Konferenz- und Seminarprotokolle, die Begründung und Planung von Unterrichtseinheiten und deren Auswertungen, Halbjahres- und Ganzjahresplanungen (bezogen auf das Fach und einzel-

[249] Um dem Verdacht eines opportunistischen Zuschnitts nach Bedarf entgegenzuwirken, empfiehlt sich nicht das (manipulierbare) Einheften, sondern das Einkleben aller dort zu sammelnden Unterlagen.

ne Lerngruppen), vom Referendar für wichtig gehaltene schriftliche Unterrichtsvorbereitungen und –auswertungen, Protokolle von Hospitationen, deren Ertrag und Einfluss auf fortzusetzende Ausbildungsanstrengungen, Berichte über eigenverantwortlich gesetzte Ausbildungsziele, über die erreichte Verarbeitungstiefe einzelner Kompetenzen, Umriss des persönlichen Kompetenzprofils (*was ich kann, was ich gelernt habe, woran ich noch arbeiten muss)*, evtl. sogar – sofern der Referendar das möchte - Lernstands(zwischen)berichte von Ausbildern.

In jedem Fall sollte das Lerntagebuch von Zeit zu Zeit den Ausbildern zur Abzeichnung vorgelegt werden. Das schafft Gelegenheiten für Ausbildungsgespräche, für Bestätigung, Respekt, bei Bedarf für Beratung, im schlimmsten Fall auch für Ermahnung. Auch darüber gilt es im Lerntagebuch Eintragungen zu machen. Auf diese Weise lässt sich überprüfen, ob der (besoldete) Referendar seiner Eigenverantwortung zufriedenstellend gerecht wird. In der grundsätzlich positiven Erwartung, dass Referendare die ihnen zugestandene Eigenverantwortung nutzen, um auch die ihnen auferlegten Pflichten zu erfüllen, wird das Lerntagebuch also zum Medium ihrer Rechenschaftslegung: *Ich weiß, was es zu tun gilt; ich komme voran, hole mir notfalls Hilfe; ich habe in der Schule das für mich richtige Berufsfeld gefunden; ich "verdiene" meine Besoldung als Auszubildender und bin dabei, meinen Weg in den Lehrberuf zu finden.*

3. Ein auf diese Weise sehr gründlich und umfangreich geführtes Lerntagebuch wird gegen Ende des Vorbereitungsdienstes formell abgezeichnet (Schulleiter, Stellvertreter, Fachvertreter, keinesfalls einer der verantwortlichen Ausbilder). Damit gewinnt es amtliche Bestätigung grundsätzlicher beruflicher Qualifikation und kann im Bemühen um eine Berufung zum Sportlehrer im Amt als Bewerbungsmappe Verwendung finden. Sie ist mit Gewissheit aussagekräftiger als die bislang amtlich geführte Personalakte. Das soll im folgenden Abschnitt dieses Kapitels (6.1.3) begründet und erläutert werden.

Auch bezüglich der Auflage, ein Lerntagebuch zu führen und abzeichnen zu lassen, wird zu berücksichtigen sein, dass dieser Auftrag Zeit kostet. Das muss seinen Niederschlag bei der Berechnung der Arbeitszeit finden, die man Auszubildenden zumuten darf, ohne die Möglichkeiten für Intensität und Qualität ihrer Ausbildung im Rahmen festgeschriebener Ausbildungszeit zu beschneiden.

6.1.3 Sich beruflich qualifizieren und bewähren

Ein Lerntagebuch, wie es zu führen vorgeschlagen wurde, ermöglicht wesentliche Veränderungen des bisherigen Prüfungsverfahrens zum Abschluss des Referendariats. Bezüglich der Effizienz des bisherigen Zweiten Staatsexamens wurden bereits Zweifel angemeldet: Zum einen steht sein in keiner Weise reliables Prüfungsergebnis in einem ungünstigen Verhältnis zu dem aufwendigen Prüfungsvorgang. Zum anderen offenbart es Ungewissheiten, die punktuelle Prüfungen im Regelfall

nun einmal an den Tag legen; und schließlich kann die formale Beendigung des Referendariats durch eine Abschlussprüfung auch den Eindruck vermitteln, dass sich Ausbildung und Professionalisierung punktgenau vollenden ließen und nicht durch berufsbegleitende Fortbildung kontinuierlich fortgesetzt werden müssten.

Nichts von dem ist intendiert. Folglich sind Überlegungen angebracht, nach einem größeren Maß von Funktionalität des Übergangs von Ausbildung zu Berufsausübung und berufsbegleitender Fortbildung zu suchen.
Der Erfolg dieser Suche ist mit dem Lerntagebuch bereits vorbereitet: Mit einem von den Schulleitern der Ausbildungsschulen abgezeichneten Lerntagebuch kann sich jeder Lehramtswärter nach Abschluss des Referendariats bei einer Schule seiner Wahl (Schultyp, -standort, -profil, -größe, öffentliches Ansehen) um eine Einstellung als (Sport-)Lehrer bewerben. Für dieses Bewerbungsverfahren an einer Schule mit angemeldetem Fachlehrerbedarf legt der Lehramtsanwärter dem Schulleiter und einem von ihm aus seinem Kollegium berufenen Bewerbungsgremium sein Lerntagebuch vor und steht dazu Rede und Antwort. Dann erhält er über den Zeitraum von ein bis zwei Wochen die Möglichkeit, in mehreren vom Bewerbungsgremium ausgesuchten Klassen bzw. Lerngruppen zu vorgegebenen Inhalten zu unterrichten und seine fachunterrichtliche Handlungskompetenz nachzuweisen. Dabei würde sich jedwede Schönfärbung des Lerntagebuchs sehr schnell als Täuschungsversuch herausstellen.
Stellt der Lehramtsanwärter das Bewerbungsgremium mit der Gestaltung und den Auswertungen der vorgeführten Stunden zufrieden, erhält er, wie das auf dem freien Arbeitsmarkt üblich ist, einen Einstellungsvertrag für eine zu vereinbarende Probezeit, vorschlagsweise für ein Schulhalbjahr. Damit bekommt er die Gelegenheit, den positiven Eindruck seiner erfolgreichen Bewerbung durch den Nachweis zu bestätigen, dass er in seinen Fächern nicht nur kompetent zu unterrichten versteht, sondern sich insgesamt als “schultüchtig“, belastbar und hinreichend engagiert erweist.

Dieser Vorschlag ruft gegenwärtig ohne Frage beamtenrechtliche Bedenken auf. Sie zu bearbeiten wird man gegebenenfalls Fachleuten überlassen müssen, die ohnehin bereits darüber nachgedacht haben, ob Lehrer denn unbedingt noch verbeamtet werden müssen.
Andererseits passt das vorgeschlagene Bewerbungsverfahren in das Konzept der autonomen oder selbstverantworteten Schule, wie es in einigen Bundesländern bereits – wenn auch noch nicht mit der hier angedeuteten Konsequenz im Detail – bildungspolitisch propagiert wird.
Zu fragen ist dann aber auch, nachdem beamtenrechtliche Bedenken ausgeräumt wurden, ob sich das Bewerbungsverfahren für einen angehenden Lehrer von dem eines Lehrlings oder Berufsanwärters auf dem freien Arbeitsmarkt denn noch unterscheiden muss.
Es muss nicht, und die Vorteile eines allgemein üblichen Bewerbungsverfahrens auch für Lehrer liegen auf der Hand:

Schulen können die Einstellung neuer Kollegen bedarfsgerecht in eigener Verantwortung vornehmen und sich deren Befähigung vor Ort und dann auch unter schulalltäglichen Arbeitsbedingungen vergewissern. Angehenden Lehrern wird der Nährboden für die häufig – wenn auch größtenteils zu unrecht – beklagte Beamtenmentalität von *Halbtagsjobbern* entzogen und die Möglichkeit genommen, sich im Amt vorzeitig zur Ruhe zu setzen, d.h. auf jegliche Fortbildung verzichten und folgenlos schlechte Arbeit abliefern zu dürfen. Lehramtswärter unterliegen dann dem Sachzwang, ihrer Eigenverantwortung schon während der Ausbildung gerecht zu werden, auf dass ihre beruflichen Ambitionen zu befriedigen sind. Dabei stehen ihnen die gleichen Rechte wie jedem Berufseinsteiger auf dem freien Arbeitsmarkt zu: sie werden für Ausbildungsarbeit entlohnt, ihnen wird gesetzlich geregelter Kündigungsschutz gewährt, die Nichteinstellung nach absolvierter Probezeit muss nachhaltig begründet und im Zweifelsfall kann bei der Aufsichtsbehörde oder gar vor Gericht Klage dagegen geführt werden[250].

Der wohl bedeutsamste Vorteil eines Verzichts auf das formelle Zweite Staatsexamen liegt aber darin, dass Ausbilder in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung nicht mehr als Prüfer fungieren und Ausbildungsarbeit nicht mehr benotet werden müssten. Darauf, wie nachhaltig sich die Doppelrolle von Seminarleitern als Ausbildern und Notengebern auf die Atmosphäre bei allen Ausbildungsbemühungen und auf die Lernhaltung der Lehramtskandidaten auswirkt, wurde in Kap.2 dieser Arbeit wiederholt hingewiesen. Die Ermunterung für Referendare, Unterrichtsversuche als Lerngelegenheiten zu nutzen und dabei Fehler machen zu dürfen, weil man gerade aus ihnen lernen kann, würde dadurch an Glaubwürdigkeit gewinnen, dass man die Ausbilder von ihrer Aufgabe befreite, Ausbildungsanstrengungen und –(miss)-erfolge benoten zu müssen. Denn wem vorgegeben ist, aus Fehlern lernen zu dürfen, sollte für solche Fehler und deren Folgen – auch *in summa*, also auch mit der Note für einen zusammenfassenden Tätigkeitsbericht – nicht bestraft werden. Wächter über "gutes" Unterrichten und professionelle Schularbeit wären dann nicht mehr die Ausbilder, sondern die auszubildenden und ausgebildeten Lehrer selbst, nach formal abgeschlossener Ausbildung aber auch ihre Vorgesetzten und die Adressaten ihrer Arbeit, nämlich ihre Schüler und deren Eltern.

Auch dieser Vorschlag, den Übergang eines Lehramtsanwärters in den Lehrberuf neu zu regeln, würde Arbeitszeit in Anspruch nehmen, die Kosten verursacht. Also müsste Schulleitern und Mitgliedern der Bewerbungsgremien für diese Arbeit Zeit angerechnet werden. Aber diese Kosten werden an anderer Stelle im Haushalt eines Bundeslandes oder einer Kommune durch die Abschaffung des Zweiten

250 Die Aufsichtsbehörde sollte allerdings sicherstellen und kontrollieren dürfen, dass Schulen nur solche Lehramtsanwärter einstellen, die ein Fachstudium und das Referendariat absolviert haben. Außerdem sollte sie verantwortlich bleiben für Fragen einer angemessenen Mindestbesoldung bzw. –entlohnung, um den denkbaren Missbrauch marktwirtschaftlichen Lohndumpings zu verhindern.

Staatsexamens und vor allem durch die dadurch ermöglichte Auflösung der Lehrerprüfungsämter mehr als ausgeglichen.

Das große Maß an Eigenverantwortung, das Lehramtsanwärtern in ihrer Ausbildung zu gewähren hier vorgeschlagen wird, erfordert aber nicht nur formale Veränderungen ihres Qualifikationsverfahrens. Es macht u.a. neue Lernwege und –aktivitäten für Auszubildende notwendig.

6.2 Lernwege suchen

Mit den vielen Beispielen aus praktischer Fachseminararbeit und der kritischen Auswertung konventioneller Berufslehre in den ersten vier Kapiteln dieser Arbeit wurde Grundlegendes über Lernwege und –aktivitäten in einer zu reformierenden Sportlehrerausbildung bereits festgelegt:

- Zentraler **Lernort** für den Referendar sind Schule und Unterrichtsraum (Schwimm- und Sporthalle bzw. –platz), nicht das Seminar.
- **Lernziele** konkretisieren sich für den Referendar in der grundlegenden Ausrichtung auf vorgegebene Qualitätsstandards für "gutes" Unterrichten im Fach Sport durch die Auswertung praktischer Unterrichtserfahrungen und die reflektierte Arbeit am Fall.
- Ausbildungsförderliche **Lernaktivitäten** sind vornehmlich subjekt- und handlungsorientiert. *Reflection on and in action* machen den Auszubildenden im Bemühen um eine Verbesserung seiner fachunterrichtlichen Handlungsfähigkeit zu einem Forscher im Kontext von Unterrichtspraxis (SCHÖN 1985, S.68).

Diese grundsätzliche Kennzeichnung empfehlenswerter Lernorte, -wege und –aktivitäten lässt sich mit der Formel **forschendes** und **reflektiertes Erfahrungslernen** überschreiben. Es geht dann nämlich darum, die Auswertung unterrichtspraktischer Erfahrungen dafür zu niutzen, **das Lehren** zu **erforschen**.

Es ist dies nicht der Platz, in aller Ausführlichkeit eine für die Zweite Phase der Lehrerausbildung geeignete Lerntheorie zu entwickeln und in ihrer Stimmigkeit zu begründen. Die Eckpfeiler einer solchen Theorie sind bereits gesetzt durch die grundlegenden Ausführungen über *Autonomie und Mündigkeit* in der Erwachsenenpädagogik, über ein Verständnis dessen, was im symbolischen Interaktionismus als das *Selbst* eines Subjekts in sozialem Kontext beschrieben wird, über das *berufsbezogene Selbstkonzept* von Auszubildenden und über Möglichkeiten und Grenzen des *selbstorganisierten bzw. selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernens* in Aus- und Fortbildung.
Wie der Aus- und Fortbildungsbildungsprozess von Lehrern zu einer systematisierten Handlungsfolge *forschenden Lernens* werden kann, haben ALTRICHTER & POSCH (1990) eindrucksvoll beschrieben. MEYER hat 2000 in Ausrichtung auf den reflektierenden Praktiker ein Projekt initiiert, das Aus- und Fortbildung im Verbund

von Studierenden, Lehramtsanwärtern, Lehrern und Lehrerausbildern durch gemeinsam verantwortete Selbststeuerung, Systematik, Methodenkontrolle und Selbstreflexivität zu einem Prozess forschenden Lernens werden lassen sollte (DIRKS & HANSMANN 2002). Und der AUSSCHUSS FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK hat schon 1970 ein Konzept entwickelt, wie das Studium an Integrierten Gesamthochschulen durch eine funktionale Verbindung von Lernen und Forschen, also durch forschendes Lernen aufgebaut und gestaltet werden kann. Für die Sportlehrerausbildung blieb das bislang folgenlos.

In grober Vereinfachung lässt sich das Wesen forschenden Lernens zum Wohle nachhaltiger Lernerträge umschreiben mit dem bewussten Verzicht auf Belehrung und Übernahme vorliegender Erfahrungen und wissenschaftlicher Erkenntnisse (BUNDESASSISTENTENKONFERENZ 1970). Intendiert ist damit ein selbstgesteuertes Suchen nach Erkenntnisgewinn und nach situativ abrufbaren Strategien für die Lösung pädagogisch und/oder fachunterrichtlich bedingter Aufgaben. Diese Suchhaltung gleicht einem von Neugierde getragenen Habitus, der die Disposition zu lebenslangem Lernen und zu eigenverantwortlichem Sich-Fortbilden-Wollen auslösen soll[251].

Die Forderung nach *reflektiertem Erfahrungslernen* in der Lehrerausbildung hat KORTHAGEN (2002) ausführlich begründet. Er beschreibt es als einen vom Referendar mit seinen Ausbildern gemeinsam gesteuerten, spiralförmig sich fortentwickelnden Funktionskreis zwischen praktischem Unterrichten und dessen Auswertung zum Wohle verbesserter Unterrichtspraxis. Die Leerstellen in diesem Konstrukt wurden ausführlich in Kap. 3.1 dieser Arbeit markiert.

Es geht hier, im Rahmen einer Reform der Sportlehrerausbildung, aber nicht wirklich um eine Entscheidung für den einen oder gegen den anderen Begriff. Bedeutsam sind für das den Referendaren vorgeschlagene Berufslernen die Handlungsorientierung, die Orientierung an vorgegebenen Standards, die individuellen Lernbedarf erkennbar machen, und die Abarbeitung dieses persönlichen Bedarfs mit Hilfe systematisch konzipierter und ebenso systematisch ausgewerteter Unterrichtsversuche.

Bei HOLZKAMP (1993) firmiert ein solchermaßen ausgerichtetes Lernen als *subjektorientiert.* Er begreift dieses Lernen als ein Handeln, durch das sich der Mensch "seine" Welt , die er mit Hilfe seiner Erfahrungen, seiner Fähigkeiten und Interessen in ihrem So-Sein für sich deutet, mit selbstgesetzten Perspektiven und mit selbstgewählten Intentionen erschließt (S. 21). Lernen zielt nach HOLZKAMP folglich ab auf eine Erweiterung eigener Verfügungsmöglichkeiten und strategischer Fähigkeiten, Schwierigkeiten bei der Bewältigung von solchen Handlungsabsichten zu meistern, die in einem vom Individuum selbst hergestellten Bedeutungszusammenhang stehen.

---

251 Das erinnert an den auf vergleichbare Zielsetzungen ausgerichteten Begriff des *entdeckenden Lernens*, der in KERSCHENSTEINERs Arbeitsschulkonzeption eine bedeutende Rolle gespielt hat.

Für diese in aller Kürze angedeutete Lerntheorie ist HOLZKAMPs Unterscheidung zwischen *expansivem* und *defensivem* Lernen bedeutsam, wenn sie für das hier vorgeschlagene Berufslernen von angehenden Sportlehrern Anwendung finden soll. **Defensives Lernen** ist, so sagt HOLZKAMP, gekennzeichnet durch fremdbestimmte Lernbedingungen, durch Lehrpläne, Ausbildungscurricula, Lehrstrategien und didaktische Zurüstungen, mit denen Lernprozesse für den Lerner unausweichlich vorausgeplant werden (1993, S.24). Der Perspektivenwechsel fort von Belehrung und Unterweisung hin zu selbstbestimmter Aneignung und Erarbeitung, die das Lernhandeln von individueller und selbstgewählter Bedeutungszuschreibung abhängig macht, beschreibt hingegen, was HOLZKAMP **expansives Lernen** nennt. Er hält es für „erforderlich, Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen zu schaffen, innerhalb derer die wirklichen Lerninteressen der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden“ (ebda.). Effiziente Lernhandlungen werden also ausgelöst, wenn z.B. Routinen nicht mehr bewirken, was zu bewirken man durch Gewöhnung für selbstverständlich hielt; ertragreiche Lernanstrengungen werden aufgerufen, wenn Handlungsabsichten auf Widerstände stoßen und Hindernisse überwunden werden müssen. Es sind folglich nicht Lehraufträge, die die Lernbereitschaft eines Lehramtsanwärters auslösen und effiziente Lernerfolge erwarten lassen, seine fachunterrichtliche Handlungskompetenz zu erweitern. Nein, es ist die Erfahrung, dass die Diskrepanz zwischen einem selbstgewählten Unterrichtsvorhaben und den dazu abrufbaren Fertigkeiten und Fähigkeiten zu groß ist[252]. Und im übergreifenden Sinn ist es nicht das Prüfungsamt, sondern der Aus-

---

252 Legt man die Unterscheidung des defensiven vom expansiven Lernen als Folie z.B. auf das *Ausbildungscurriculum des Hauptseminars* der ABTEILUNG AUSBILDUNG DES LANDESINSTITUTS FÜR LEHRERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG IN HAMBURG (www.li-hamburg.de/fix/files/pic/Ausbildungscurriculum%20des%20Hauptseminars.pdf), fällt auf, dass mit Formulierungen wie „*das eigene Lernen weiter gestalten“, „die Referendare selbst entscheiden“* oder „*die Eigeninitiative, Zielorientierung, Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer für den individuellen und allgemeinen Lernfortschritt“* an etwas dem expansiven Lernen Vergleichbares gedacht ist. Diese Formulierungen stehen allerdings in krassem Widerspruch zu solchen, die nichts anderes als defensives Lernen zulassen: *„Das Hauptseminar führt systematisch in das reflexive Lernen ein“, „die Referendarinnen und Referendare werden befähigt“, „das Hauptseminar (stellt) die passenden Rahmenbedingungen zur Verfügung“* oder *„Das Hauptseminar bietet zentral einen effektiven organisatorischen Rahmen, damit alle Belange von Ausbildung und Prüfung sicher gestellt sind und notwendige Regelungen und Entscheidungen verlässlich getroffen werden können“* (alle Zitate aus den Abschnitten 2 und 3 des *Ausbildungscurriculums*).
Wer expansiv lernen darf, gewinnt eine „unabhängige Position“ (HOLZKAMP 1993, S.523). Defensives Lernen hingegen fördert Machtinteressen und schafft Abhängigkeiten. Expansives Lernen kann deshalb, diese Befürchtung ist in dem oben zitierten Ausbildungscurriculum deutlich zu spüren, als Bedrohung für jede Konstellation verstanden werden, in der Machtinteressen gewahrt werden sollen (HOLZKAMP 1993, S.525). Auch damit erklären sich die vielen Widersprüche, die sich für Lehrer in dem augenblicklichen Aktionismus von Schul- und Lehrerausbildungsreform auftun.

zubildende in eigener Verantwortung, der sich das Tor zum Beruf aufstößt, wenn er, die Chancen expansiven Lernens nutzend, die entsprechenden Lernanlässe findet und verfolgt.

6.2.1 Lernanlässe finden und nutzen

Es gibt also gute Gründe, Referendaren die veritable Möglichkeit zu expansivem Lernen zu geben. Die sich daraus folgerichtig ableitende Notwendigkeit einer konsequenten Handlungsorientierung – *Unterrichten lernt man vor allem durch Unterrichten* - und einer weitgehenden Differenzierung – *jeder Referendar erarbeitet sich sein eigenes Ausbildungscurriculum* – macht Veränderungen der Strukturen erforderlich, die Lehrerausbildung im Referendariat bis *dato* kennzeichnen. Forschendes und reflektiertes Erfahrungs-Lernen in einer selbstverantworteten Berufsausbildung machen vor allem die vielen obligatorischen Lehrveranstaltungen für ein Referendarskollektiv obsolet. Insofern dürfen auch Zweifel an der Begründbarkeit einer starken Verschulung des Lehramtsstudiums angemeldet werden, wie sie die gegenwärtige Strukturreform der Lehrerausbildung vorsieht. Welche Auswirkungen diese Zweifel auf die Organisation und Gestaltung von Ausbildungsarbeit im Referendariat haben muss, wird in den Kapiteln 6.3 – 6.5 dieser Arbeit noch zu *über*legen sein.

Der Ausbildungserfolg forschenden bzw. reflektierten Erfahrungs-Lernens ist von genuinen, i.e. aus konkreten Handlungssituationen ableitbaren Lernanlässen abhängig. Diese ergeben sich im Regelfall von selbst, solange der Auszubildende seiner Verantwortung für den Fortgang seiner Ausbildung gerecht bleibt. Sie ergeben sich, auch ohne vorgegebene Ausbildungscurricula, Semesterpläne und Themenkataloge, vor allem durch die Suchhaltung, die das forschende Lernen ebenso kennzeichnet wie das reflektierte Erfahrungslernen: *Wie kann ich die mir gestellte Aufgabe lösen? An welcher Stelle und wodurch ergeben sich wahrscheinlich (ergaben sich) Schwierigkeiten? Woran ist dieses oder jenes gescheitert? Was lässt sich auf welche Weise schneller, einfacher oder einfach besser bewerkstelligen? Was fehlt mir dazu an Sachkenntnissen, an Fähigkeiten, an handwerklichem Rüstzeug?*

Wer als Lehramtsanwärter gelernt hat, sich bei der Schularbeit im Allgemeinen und beim Unterrichten im Besonderen zur Umsetzung von Handlungsabsichten und zur Steuerung schwieriger Handlungsfolgen auf einen “Dialog“ mit der entsprechenden Handlungssituation einzulassen (Kap. 5.5) und – handlungsleitend – konkrete Fragen an sich selbst zu stellen (z.B.: *Stimmt die Organisation meines Unterrichts (noch)?*), um seine Handlungsentscheidungskompetenz abzurufen, stößt immer wieder auch auf konkrete Lernanlässe. Die gilt es, ihrer Bedeutsamkeit und Dringlichkeit entsprechend, zu ergreifen, um Ausbildungsarbeit voranzutreiben.

Am augenfälligsten werden solche Lernanlässe, wenn es an Sachkompetenz mangelt. Fehlt es einem Auszubildenden z.B. an den Grundkenntnissen über den Sachverhalt Schwimmen, wird er Schwimmunterricht schwerlich erfolgreich erteilen

können und muss Nacharbeit leisten. Gibt es entsprechende Defizite im Rahmen der für die Zweite Phase der Lehrerausbildung unabdingbaren Startkompetenz, sind diese auch außerhalb entlohnter Ausbildungszeit abzuarbeiten.
Aber derlei schwerwiegende Lücken bleiben während des Referendariats erfahrungsgemäß eher die Ausnahme. Sie sind zu Zeiten der Berufsausübung, wenn "die" Sache sich erweitert, verändert oder fortentwickelt haben sollte, durch Fortbildungsmaßnahmen abzudecken.
Generell jedoch müssen Lernanlässe mit Hilfe eigenverantwortlich genutzter Reflexionskompetenz, zuweilen auch bei der Gelegenheit einer zusammen mit einem Ausbildungsberater auszuwertenden Hospitationsstunde, sehr viel feinmaschiger aufgespürt werden. Dabei geht es immer um die fortgesetzt auszulotende Verarbeitungstiefe auszudifferenzierender Teilkompetenzen oder Kompetenzbereiche und um die Komplettierung eines individuellen Kompetenzprofils.

Wie sich dieses Aufspüren von Lernanlässen zur konsequenten Fortführung selbst verantworteter Ausbildungsarbeit systematisieren lässt, kann im Folgenden die Einordnung des *Scripts* (Kap. 5.5.5, Abb.6, S.252) in den komplexen Ausbildungsprozess belegen, das abzurufen angehenden Sportlehrern empfohlen wurde. Mit diesem S*cript* – das sei in Erinnerung gerufen – können sich Auszubildende unterrichtliche Handlungskompetenz, insbesondere aber die Fähigkeit erarbeiten, ihren Unterricht in vorgeplanter Zielrichtung zu halten. Dazu wurde eine festgelegte Reihe von Fragen vorgeschlagen, die den "Dialog" eines Unterrichtenden mit einer sich alltäglich wiederholenden Unterrichtssituation beschreiben. In dem in Abb.9 auf der folgenden Seite graphisch dargestellten Ausbildungskonzept wird das in dem blau gekennzeichneter Teil der Graphik dargestellt:

Wann immer der auszubildende Sportlehrer während des Unterrichtens eine von ihm im "Dialog" mit der vorgefundenen Unterrichtssituation an sich selbst gestellte Frage so zu beantworten in der Lage ist, dass er das Unterrichten im Sinne vorgegebener Zielsetzung fortsetzen kann, kommt (erarbeitete) Könnerschaft zum Ausdruck. Stößt er aber mit der Beantwortung einer solchen Frage auf Schwierigkeiten, hat dies *reflection in action* auszulösen. *Reflection in action* in diesem Kontext führt entweder zu einer Problemlösung oder aber provoziert Lernanlässe. Sie konkretisieren durch nachfolgende *reflection on action* die Notwendigkeit, Lernaktivitäten in Gang zu setzen, um (noch) fehlendes Können zu erwerben, unterrichtliche Handlungsfähigkeit zu verbessern und das persönliche Kompetenzprofil zu erweitern. Das wird in der Graphik auf der folgenden Seite (Abb.9) grün markiert.

So können z.B. Schwierigkeiten, den zu einem vorgegebenen Thema zu gestaltenden Unterricht zügig und überzeugend in Gang zu setzen, auf ein eingeschränktes Motivationsgeschick (i.e. verbesserungsbedürftige Sozialkompetenz), auf ein unangemessenes Sprachverhalten (*dito*), vielleicht sogar auf nicht hinreichende Sachkompetenz verweisen. Haben Schüler eine Lernaufgabe nicht verstanden, lässt

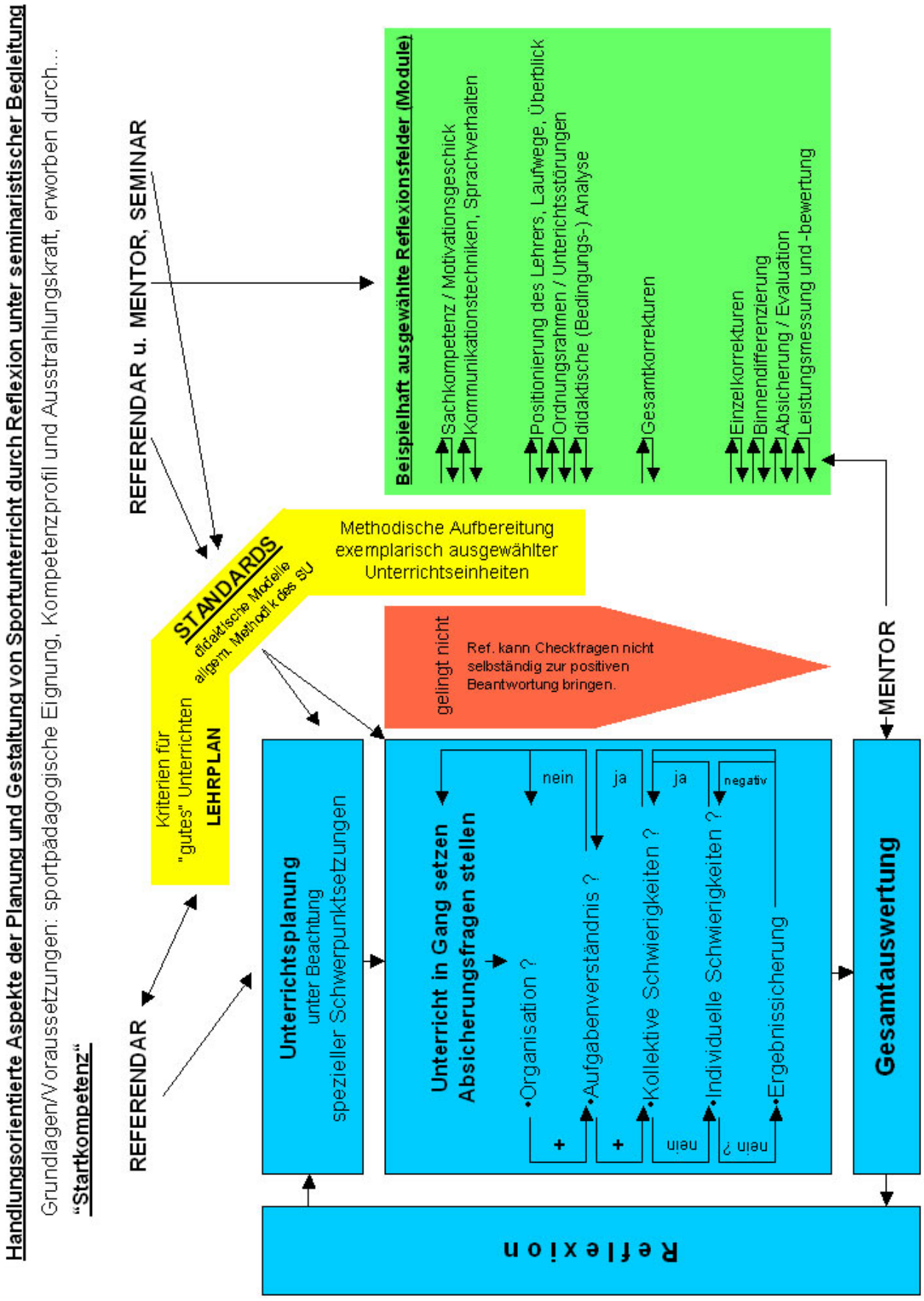


Abb. 9: Ein Unterrichts-*Script* als Wegweiser für die Wahl notwendiger Ausbildungsmaßnahmen

sich das möglicher Weise dadurch erklären, dass der Lehrer sich bei seinen Ansagen und Erklärungen ungünstig im Unterrichtsraum positioniert hat und es sich deshalb zur Aufgabe machen muss zu lernen, wie man sich kluger Weise bei Ansagen und Erklärungen einem Lerngruppenkollektiv gegenüber verhält. Vielleicht nimmt er die Schwierigkeiten, die Lernfortschritte eines solchen Lerngruppenkollektivs "richtig" einzuschätzen, auch zum Anlass, sich entsprechend hilfreicher Laufwege und Positionierungen im Unterrichtsraum bewusst zu werden und dann nach *frames* zu suchen, die ihm die Unterrichtsdiagnostik erleichtern (s. Kap.5.5.1 u. 5.5.2). Andererseits können aus gleichem Anlass "Die Gestaltung des Ordnungsrahmens für das Unterrichten im Fach Sport" oder auch "Der Umgang mit Unterrichtsstörungen" für ihn zu einer notwendigen Lernaufgabe im Rahmen seiner Ausbildung werden. Zudem – das soll die nahezu unendlich fortzusetzende Beispielliste abschließen – kann die kraftraubende Anstrengung, Einzelkorrekturen wirksam "an den Mann" zu bringen, der Grund dafür sein, dass er sich über Möglichkeiten der Binnendifferenzierung kundig macht und entsprechende Techniken ausprobiert und einübt.

All dies immer und ausschließlich auf sich allein gestellt, bestenfalls mit Unterstützung eines Mentors oder Ausbildungsberaters zu tun, bedeutet großen Aufwand zu treiben. Dieser Aufwand lässt sich ökonomisieren durch das, was in neueren Ausbildungskonzepten *Modularisierung* genannt wird[253]. Darunter versteht man die Zusammenfassung ausdifferenzierter Lehrveranstaltungen zu thematischen Einheiten, den Modulen. In der Zweiten Phase der Lehrerausbildung werden sie u.a. im Bundesland Hamburg abseits vom bisherigen Haupt- und Fachseminarbetrieb und semesterübergreifend zu einem thematisch festgelegten Lernangebot oder zu einer fertigkeitsorientierten Trainingsmaßnahme in Kursform unter der Leitung vermeintlicher[254] Experten.

Die zweifelsohne reformerische Absicht, die man in einem solchermaßen organisierten Konzept für die Zweite Phase der Lehrerausbildung erkennen kann, lässt sich bei genauerem Hinsehen aber auch als eine etwas aktionistische Aufteilung traditioneller Hauptseminararbeit auf die Schultern mehrerer Experten deuten. Sie macht - unter der modernistischen Oberfläche – die Anlage defensiven Lernens für Auszubildende vor allem dadurch auffällig, dass ihnen die Teilnahme an Trainingskursen und Modulen, zumindest in quantitativem Mindestmaß, vorgeschrieben wird.

An dieser Stelle ist deshalb zu überlegen, wie trotz weitreichender Individualisierung der Ausbildungsarbeit im Zuschnitt auf persönlichen Lernbedarf eben diese

---

253 Die Modularisierung von Bachelor- und Masterstudiengängen wurde 1999 europaweit durch die sogenannte Bologna-Erklärung von 29 europäischen Bildungsministern ausgelöst.

254 Die Erfahrung in Hamburg belegt, dass der Erfolg der Modularisierung bei seiner Einführung sich nicht mit hinreichender Zufriedenstellung der Auszubildenden ergeben konnte, weil "Experten" in nicht genügender Zahl zur Verfügung standen bzw. als solche ausgebildet worden waren.

Ausbildungsarbeit so organisiert werden kann, dass sie sich durch expansives Lernen erschließen lässt und trotzdem finanzierbar bleibt. Auch gilt es, die Belastungsgrenzen von Auszubildenden zu bedenken, die, das sei wiederholt, neben unterrichtlichen und seminaristischen Verpflichtungen Zeit, i.e. Arbeitszeit benötigen, um ihren selbstverantworteten Ausbildungsgang zu planen. Zu überlegen ist in Verbindung damit schließlich und endlich auch, wie man dem einzelnen Lehramtskandidat die Zuversicht vermitteln kann, den Fortgang seiner Ausbildung eigenverantwortlich bestimmen zu dürfen und dabei trotzdem nicht allein gelassen zu werden.

6.2.2 Arbeitsgruppen bilden, Erfahrungsaustausch pflegen

Die ursprüngliche Idee – sie findet sich ansatzweise auch bei KORTHAGEN (2002) -, durch Modularisierung ein breites, thematisch aufgefächertes Lernangebot für Referendare bereit zu halten, das anzunehmen und auszuwählen man ihnen nach eigenem Bedarf und Belieben gestattet, ist wegen der in den meisten Bundesländern relativ kleinen Zahl von Auszubildenden personalaufwendig und deshalb kostenträchtig. Andererseits führt die Verpflichtung der Referendare, solche Ausbildungskurse gemäß eigener Auswahl in vorgeschriebener Vielzahl zu belegen, zu einer personellen Zerfaserung, zu personaler Unverbindlichkeit und damit zu einem Verlust an Vertrauen der Auszubildenden zu möglichst wenigen verantwortlichen Funktionsträgern ihrer Ausbildung. Sie führt auch zu organisatorischer Hektik und zu einem unverhältnismäßig großen verwaltungstechnischen Aufwand. Das haben viele mit werktätigen Kollegen und mit Referendaren geführte Gespräche bestätigt.

Der mit der vorliegenden Arbeit begründete und mit Inhalten belegte Vorschlag, Auszubildenden mit dem Referendariat

- ein größtmögliches Maß an expansivem Lernen zu ermöglichen, ohne die Orientierung an Qualitätsstandards für ihren Ausbildungserfolg aufzugeben,
- Eigenverantwortung für ihre berufliche Qualifizierung in einem Rahmen zu übertragen und abzuverlangen, der sowohl ihre fürsorgliche Begleitung und sachkundige Beratung als auch amtliche Aufsicht zulässt,
- das Ziel einer Berufsbewerbung und –bewährung ohne ein Zweites Staatsexamen vorzugeben, damit sie ihrer Eigenverantwortung gerecht werden können (und sich dabei u.a. auch die Kosten des Ausbildungssystems in realistischen Grenzen halten lassen),

- dieser Vorschlag verliert auch durch die oben erläuterte Kritik an der Modularisierung des Referendariats nicht an Sinnfälligkeit. Er gewinnt an Substanz und Effizienz dadurch, dass jeder Lehramtskandidat sich im Laufe seines ersten Ausbildungssemesters für jedes seiner Unterrichtsfächer **einen persönlichen Ausbildungsberater** und nicht mehr als eine Arbeitsgruppe mit Gleichgesinnten sucht. Eine solche Gruppe sollte, um Hektik zu vermeiden und personale Stabilität zu ermöglichen, für die Dauer von mindestens einem Semester zusammen bleiben. Sie

sollte deshalb auch nicht aus mehr als 10-15 Teilnehmern bestehen und mit deren ausdrücklichem Einverständnis von einem Ausbildungsberater gemeinsamer Wahl betreut, nicht geleitet werden. Die Zusammensetzung einer solchen Arbeitsgruppe aus Referendaren mit gleichem Schulfach oder gleicher Fachrichtung wäre gewiss vorteilhaft, aber nicht zwingend notwendig. Denn zum einen wäre bei Fächerheterogenität die Betreuung einer solchen Gruppe auch durch einen zweiten Ausbildungsberater in abgesprochener Abwechslung ebenso möglich wie die bedarfsgerechte und zeitlich eingegrenzte Ausgliederung kleinerer Arbeitsgemeinschaften aus diesen Arbeitsgruppen im Sinne von Arbeitsteilung und Wahrung zeitweilig unterschiedlicher Lernbedürfnisse.

Dieser Vorschlag für eine den Auszubildenden überlassene Suche nach funktionalen Arbeitsgruppen macht für den Beginn des ersten Ausbildungssemesters allerdings eine für jedermann **verbindliche Einstiegsphase** unverzichtbar. Unverzichtbar für diesen Einstieg in die Gruppenarbeit ist auch, dass ein amtlich bestellter Ausbildungsberater die Leitung dieser Einführung in die Zweite Phase der Lehrerausbildung übernimmt. Ihm kommt die Aufgabe zu, alle Referendare mit den Qualitätsstandards für “gutes“ Unterrichten (in ihren jeweiligen Fächern) vertraut zu machen (s. gelb gezeichnetes Kästchen in Abb.9 auf S.283), ihnen eine grundlegende Einführung in die pädagogische Arbeit an der den Referendaren zugewiesenen Schule zu geben und sie Verwaltungsvorschriften sowie wichtige Teile des Dienst- und Schulrechts kennen lernen und verstehen zu lassen. Schließlich müssen die Lehramtskandidaten auch noch darüber informiert werden, welche Möglichkeiten selbstorganisierten Lernens ihnen offen stehen und in welchen Grenzen ihnen Verantwortung für die eigene Ausbildung zugestanden wird. Auch sollten sie erfahren, in welcher Form und bei wem sie Ausbildungsberatung abrufen und welchen Mentoren sie sich zuordnen können, in welchem Umfang und in welcher Form sie (auf Wunsch gemeinsam ausgewertete, in jedem Fall aber unbenotete) Unterrichtsbesuche bzw. –beobachtung durch die Schulleitung, durch die Mentoren und/oder Ausbildungsberater zulassen müssen und an welche Erwartungen man ihre Lerntagebücher knüpft.

Um es kurz zu fassen: es muss den Auszubildenden mit der Einführung in die Zweite Phase der Lehrerausbildung verständlich gemacht werden, welche Konsequenzen sich für sie durch den Verzicht auf eine formelle Abschlussprüfung und auf jede Benotung von Ausbildungsarbeit ergeben, die durch eine Berufsbewerbung nicht abgeschlossen wird, sondern im Sinne eines nahtlosen Übergangs Bewerbung und Probezeit zur Chance für professionelle Bewährung werden lässt.

Erst nach Abschluss einer solchen Einweisung wird also eigenverantwortliche Ausbildungsarbeit möglich. Die Vorteile, sie trotz weitgehender Individualisierung in **Lerngruppen** zu verankern, liegen auf der Hand: Arbeitsteilung schafft Arbeitsentlastung, wenn denn Arbeitsziele auszumachen sind, die zu erreichen mehreren Auszubildenden gleichermaßen notwendig und sinnvoll erscheint. Das Zusammen-

treffen mit Gleichgesinnten, mit vertrauenswürdigen (und nicht wirklich “mächtigen“) Beratern und mit von vielen Schwierigkeiten, Enttäuschungen, aber auch von Lernfortschritten und Erfolgserlebnissen gleichermaßen Betroffenen kann zudem das bisweilen lähmende Gefühl abschwächen, an allzu vielen Arbeitsfronten allein gelassen zu sein. Und schließlich darf man den lernförderlichen Effekt des Erfahrungsaustausches nicht vergessen, der sich in einer Arbeitsgruppe kultivieren lässt und als Lernverstärker dienen kann. Denn die Arbeitsgruppe ist mit ihren Möglichkeiten für Bericht, Debatte, Diskurs, Referat, Demonstration, Dokumentation und Kritik auch die Plattform, auf der Reflexionskompetenz erworben und verbessert werden und sich dann gegen Widerstände bewähren kann. Folglich sollte sich die freiwillig gebildete Arbeitsgruppe in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung zu einem Forum entwickeln, in dem Lehramtskandidaten – im vorliegenden Fall: angehende Sportlehrer – die für ihre Ausbildung dringend notwendigen Lern- und Reflexionsfelder, auch mit Unterstützung durch Experten und Berater auf Abruf, letztendlich aber eigenverantwortlich abstecken. Solche Lern- und Reflexionsfelder finden sich in exemplarischer Auswahl in der Abb.9 auf S.283 in dem grün gezeichneten Kästchen der Graphik wieder.

Dieser Vorschlag zur Umgestaltung des Referendariats für angehende Sportlehrer in beaufsichtigter Eigenverantwortung stellt sie vor Aufgaben, die ihnen ein großes Maß von Zielstrebigkeit, Anstrengungs- und Lernbereitschaft abverlangen. Aber die Option stellt auch Mentoren und Ausbildungsberater vor bislang nicht gekannte Schwierigkeiten. Das macht es notwendig, einige Überlegungen darüber anzustellen, welches Berufs- und Rollenverständnis sie sich zu erarbeiten haben, damit die Zusammenarbeit zwischen den Lehramtsanwärtern und ihren Ausbildungsberatern im Sinne des vorliegenden Reformvorschlags Früchte tragen kann.

6.3 Mit Ausbildungsberatern zusammenarbeiten, Beratung abrufen

Werden Ausbilder von der Aufgabe befreit, die Erfolge von Ausbildungsarbeit und die Lernerfolge von Lehramtskandidaten benoten zu müssen, verlieren sie an Macht. Diesen Verlust können sie nur durch Professionalität, Begeisterungsfähigkeit und durch eine Ausstrahlung ausgleichen, die signalisiert, dass man bei ihnen etwas lernen kann. Wer wollte diese Konsequenz, so anstrengend und folgenschwer sie für die Betroffenen auch sein mag, beklagen ?

Dass Ausbildern im Zuge der allerorten in Gang gesetzten Reform der Lehrerausbildung eine neue Rolle zugeschrieben werden sollte, hat sich inzwischen zu einem Allgemeinplatz entwickelt. Viele Begründungen für die veränderte Rollenzuschreibung demaskieren ihn allerdings zumeist als plakative Leerformel, die für die Alltagspraxis von Ausbildungsarbeit wirkungslos bleibt. So schließt man z.B. im Bundesland Schleswig-Holstein Seminarleiter von allen Prüfungsmaßnahmen aus, oh-

ne die Voraussetzungen zu definieren, unter denen sie sich als Berater für Auszubildende in überzeugender Weise attraktiv machen könnten.
In dem hier vorgeschlagenen Konzept für eine Reform der Sportlehrerausbildung bestimmt sich die **Rolle der Ausbilder als Berater** durch die konsequente Zuschreibung von Eigenverantwortung an Referendare für die Gestaltung, den Fortgang und Erfolg ihrer Ausbildung. Das macht Referendare aber nicht notwendiger Weise zu Autodidakten. Die Vorgabe von Qualitätsstandards für "gutes" Unterrichten im Fach Sport und die Einsicht, dass es zur Umsetzung dieser Standards bestimmter Kompetenzen bedarf, schickt sie – jeden einzelnen zunächst für sich – auf den Weg reflektierten Erfahrungslernens und des konsequenten Kompetenzerwerbs. Dieser Weg wird sie immer wieder stolpern und an Grenzen stoßen lassen, die zu überwinden sie manchmal auch mit Schwierigkeiten lernen müssen. Dass sie sich in welcher Weise und in welchem Maße erfolgreich auf diesen Weg begeben, wird von ihren Ausbildungsberatern dadurch registriert, ja, zunächst einmal wirklich nur zur Kenntnis genommen, dass sie in zu vereinbarender Regelmäßigkeit zu Unterrichtsbeobachtungen eingeladen oder auch nur zugelassen werden müssen. Auch werden Lehramtsanwärter verpflichtet, ihren Ausbildungsberatern regelmäßig ihre Lerntagebücher vorzulegen. Dieser doppelten Rechenschaftslegung dürfen sich Referendare ebenso wenig entziehen wie einer Ermahnung, notfalls auch einer Abmahnung, wenn sie sich offenkundig ihrem Ausbildungsauftrag verweigern. Das tun sie, wenn sie sich unwillig zeigen, überhaupt zu arbeiten, für den Ausbildungsberater nachvollziehbar über abzuleistende bzw. abgeleistete Arbeit *nach*zudenken (*reflect on action*), dabei Qualitätsstandards für "gutes" Unterrichten und verantwortliche Schularbeit zum Maßstab ihrer Reflexion zu machen und fehlende oder nicht hinreichend erarbeitete Kompetenzbereiche zu markieren.

Aber weil die den Referendaren zugemutete Eigenverantwortung gemäß dem hier entwickelten Reformvorschlag in aller Konsequenz bis an die Schwelle zum Berufseinstieg reicht, wird eine solche Verweigerung die Ausnahme bleiben. Im positiven Regelfall werden sie klug genug sein, sich bei aufkommenden Schwierigkeiten helfen und beraten zu lassen, um vom Kompetenzvorsprung ihrer Ausbilder und von deren Erfahrungswissen zu profitieren.

Für diesen positiven Regelfall werden Ausbilder alter Schule jedoch lernen müssen es auszuhalten, dass es bei den Rechenschaftsberichten von Referendaren, bei der Einschätzung ihrer Lernfortschritte oder bei gemeinsamen Unterrichtsauswertungen nicht um ein Bewerten, Belehren und um ein Besser-Wissen, schon gar nicht um irgendwelche Vorschreibungen oder Zurechtweisungen gehen darf. Auch werden sie sich bemühen müssen, sich mit allen noch so guten Ratschlägen zurückzuhalten.

Begleitung und Aufsicht im Ausbildungsprozess bleiben also ein Muss, Fremdbewertung wird obsolet, **Unterstützung beim Aufspüren von Lernhilfen** zur Option. Wie das organisatorisch funktionieren kann, wird im nächsten Kapitel dieser Ar-

beit noch zu erläutern sein. Wenn aber Lehramtsanwärter Unterstützung von ihren Ausbildungsberatern abrufen, dann, und wirklich erst dann dürfen sie oder Mentoren im sicheren Zuschnitt auf individuell angemeldeten Lernbedarf als Ausbilder aktiv werden. Dann dürfen sie auf all die Methoden, Arbeitspapiere, Hilfsmittel und Möglichkeiten der Operationalisierung verweisen, die in Kap.5 dieser Arbeit für die Erarbeitung und Vermittlung eines professionellen Kompetenzprofils für angehende Sportlehrer zusammengestellt wurden.
Dann aber werden sie selbst sich als bewährte Pädagogen und – hoffentlich ! – ausgebildete Ausbilder (s.Kap. 6.5) auch ihrer besonderen Rolle als Ausbildungsberater bewusst werden müssen. Diese Rolle wird in erster Linie bestimmt durch **reflektierte Berufserfahrung** und **Sachkompetenz** auf der einen, durch **Empathie**, **erwachsenen-pädagogisches Geschick** und **kommunikative Kompetenz** auf der anderen Seite. Das wird umsetzbar dank der die Fähigkeit,

- konkrete Gesprächs- und Lernbedürfnisse von Auszubildenden – wenn nötig – in dafür geeigneten Situationen zu dekodieren,
- ein Ausbildungsgespräch, eine Beratung oder eine Diskussion so zu moderieren und zu strukturieren, dass alle Beteiligten zu jeder Zeit wissen, worum es eigentlich geht und welche Rolle sie dabei "spielen",
- in Beratungssituationen oder bei Unterrichtsauswertungen dafür Sorge zu tragen, dass zunächst einmal beschrieben wird, worüber konkret geredet werden soll (z.B. Handlungsgeschehen in klar begrenztem Zeitausschnitt und deutlicher Anbindung an bestimmte Handlungsträger), bevor (schlimmstenfalls auch noch rhetorisch) die Suche nach Begründungen für Misslungenes beginnt,
- Fragen zu stellen bzw. stellen zu lassen, ohne ihre Beantwortung mitzuliefern, bei Bedarf aber Wege zu ihrer Beantwortung aufzuzeigen,
- zu verhindern, dass Gesprächsergebnisse in moralisierendem Unterton voreilig auf normative Verallgemeinerungen hinauslaufen ("man", "jeder", "im Allgemeinen", "es ist doch bekannt, dass" u.v.a.m.),
- die gemeinsame Suche nach (sich als notwendig erweisender) Handlungsalternativen nicht zu früh abzubrechen, diese Handlungsalternativen gemeinsam mit den Auszubildenden zu ordnen und zu gewichten (z.B.: in der Sache vertretbar, problembezogen mehr oder weniger erfolgversprechend, für den betroffenen Referendar zumut- und umsetzbar) und
- sicherzustellen, dass die gemeinsam ausgewählten Ausbildungsziele für den Referendar präzise formuliert (und in das Lerntagebuch eingetragen) werden[255].

Entscheidend für den Arbeitsauftrag an Ausbildungsberater bleibt, dass sie (sie bleiben ja Vorgesetzte) ihre Aufsichtsfunktion gegenüber auszubildenden Lehramtskandidaten auf ein Mindestmaß zurückschrauben. Dabei haben sie – solange

255 Auch in dieser Auflistung beziehe ich mich z.T. auf Arbeitspapiere des IVLOS-Instituts, die vom Referenten Ko MELIEF auf einem Fortbildungsseminar verteilt wurden.

Ausbildungsanstrengungen ihrer Schutzbefohlenen erkennbar bleiben – auf jedwedes Sanktionsmittel bewusst zu verzichten. Zudem werden sie lernen müssen, als Ratgeber, Weichensteller und durch Sachkompetenz ausgewiesene Autorität nur tätig zu werden, wenn Auszubildende sie gezielt und ausdrücklich darum bitten. Nur so lässt sich mit größter Wahrscheinlichkeit vermeiden, dass ihre Ratschläge zu – im übertragenen Sinne - Schlägen für Auszubildende werden, die ihren Weg in die Profession hinein eher behindern als befördern.
Die neue Rolle von Ausbildern – sie werden im Folgenden in aller Konsequenz nur noch Ausbildungsberater genannt - beschreiben ARNOLD & KRÄMER-STÜRZEL & SIEBERT (1999, S.126) wie folgt:

> „Früher war der Lehrende Unterweiser, der seine Lehre u.a. nach den Prinzipien des Vormachens und Nachmachens bzw. des Vordenkens strukturierte. Heute wird er mehr zum Lernberater, der den Lernenden Aufgabenstellungen (sog. Arbeitsaufträge) übergibt und sie zum selbstständigen Durchdenken und Durcharbeiten dieser Aufgabenstellungen motiviert. Früher hat der Lehrende nahezu alle Informationen vorgegeben und die Lernenden Schritt für Schritt angeleitet, während er heute viele der notwendigen Informationen selbst beschaffen lässt, sich zurückhält und den Lernprozess beobachtet, für Rückfragen zur Verfügung steht und abwartet, ob und wann er wirklich eingreifen muss. Früher hat der Lehrende dazu verholfen, dass die richtige Lösung nachvollzogen werden konnte. Heute lässt er eigene Erfahrungen und Lösungen zu, und versucht den Lernenden durch Fragen selbst einen richtigen Weg finden zu lassen."

Es wird aus einfachem Grunde Schwierigkeiten geben, diese Rolle von Ausbildungsberatern in einer zu reformierenden Sportlehrerausbildung zu akzeptieren und aktiv zu implementieren. Denn das Ausbildungssystem, konkret vertreten durch eine Behörde, einen Finanzminister (in Hamburg heißt er Finanz*senator*), durch Ausbildungsinstitute, Aufsichtsbeamte oder auch "nur" durch vor Ort Verantwortliche, muss es auszuhalten, muss es sogar zu rechtfertigen lernen, dass überdurchschnittlich gut besoldete Funktionsträger im Ausbildungsprozess zeitweilig als Ausbildungsberater gar nicht tätig werden. Sie müssen es auch zulassen, dass sie ihr für Ausbildungsarbeit berechnetes Gehalt nicht wirklich verdienen können, weil einzelne Referendare – durch Reflexionskompetenz als unabhängig und mündig ausgewiesen – ihre Arbeit, ihren Rat, ihre Kompetenz abzurufen nicht für notwendig halten.

Zu Zeiten notorisch leerer Staatskassen wiegt ein solcher Einwand schwer. Aber er lässt sich funktional ausräumen. Denn die Aufgaben der Seminarleiter von gestern und der Ausbildungsberater von morgen beschränken sich auf Ausbildungsarbeit ja nur, wenn ihre Arbeitszeit keinen Raum für andere Aufgaben hergibt.
Unabhängig von allen Zeitströmungen hatten Anleiter, Mentoren, Fach- und Hauptseminarleiter im Referendariat schon immer den Auftrag, die innovative Kraft, die Lehramtskandidaten aus ihrem Universitätsstudium in die Schule zu tragen vermögen, zu filtern, zu kanalisieren, in jedem Fall: zur Wirkung kommen zu lassen. Das erfordert die Ausarbeitung von Konzepten, erfordert Engagement, Überzeugungs-

kraft, Fortbildung und nicht nur Reflexionskompetenz, sondern einfach Zeit, nein, *Arbeits*zeit zum Reflektieren. Der augenblickliche Reformaktionismus in seiner vielbeklagten Atemlosigkeit gerät ja gerade deshalb in den Verdacht, eher auf substantielle Kostenreduzierung als auf durchdachte Reformkonzepte ausgerichtet zu sein, weil niemandem Gelegenheit gegeben wird, in aller notwendigen Ruhe und Gründlichkeit nachzudenken über das, was es, warum und auf welche Weise mit einem größtmöglichem Maß an Sachverstand zu reformieren gilt.

Ausbildungsberatern in der Lehrerausbildung sollten solche Gelegenheiten zugestanden werden. Denn nicht eine Behörde, auch nicht Schulaufsichtsbeamte, sondern Ausbildungsberater mit “ihren“ Referendaren und deren Mentoren in den Schulen sind zusammen mit den dort berufstätigen Lehrern die eigentlichen Agenten einer Reform von Schule und Lehrerausbildung. Und der Beruf des Lehrerausbilders als Berater gewönne nicht nur durch die eigene Ausbildung und reflektierte Berufserfahrung, sondern auch dadurch den Status einer Profession, dass man ihm Raum und entlohnte Arbeitszeit zum *Über*-legen, zum *Nach*-Denken über das eigene professionelle Handeln und vor allem auch zur Fortbildung zugesteht. Das darf dann auch nicht auf den eingeschränkten Zeitrahmen eines bildungspolitisch verordneten Reformvorhabens beschränkt bleiben.

Die Auflösung des Rollenkonflikts, der Ausbildern herkömmlicher Provenienz die Arbeit schwer machte, wenn sie ihre Aufgaben als Ausbilder und Notengeber zugleich erfüllen mussten, und das große Maß an Eigenverantwortung, das man Lehramtskandidaten für die Gestaltung, den Fortgang und den Erfolg ihrer Ausbildung bis hin zum Berufseinstieg gemäß dem hier vorgelegten Reformvorschlag zuschreiben sollte, schafft Gemeinsamkeiten zwischen den Referendaren und ihren Ausbildungsberatern. Die Kompetenz eines Ausbildungsberaters abrufen zu dürfen schafft auch andere psychologische Lernvoraussetzungen als wenn man dessen Macht als Notengeber auszuhalten hat: Taktische Rollenspiele erübrigen sich dann ebenso wie Schuldzuweisungen bei ausbleibenden Ausbildungserfolgen. So kann der Raum wachsen, der innerhalb des Rahmens von transparenten Vorgaben und Zielsetzungen *gemeinsame* Anstrengungen und Bemühungen um zunehmende Professionalität zulässt.

Das ruft die Frage auf, wie dieser Raum beschaffen sein sollte, um mehr zu sein als ein idealisiertes gedankliches Konstrukt; das macht auch *Über*-Legungen notwendig, wie dieser Raum zu einem konkreten Lernort wird, den man betreten, erleben und funktional ausfüllen kann.

6.4 Ein Ausbildungszentrum zur Lernwerkstatt machen

Bisherige Organisationsstrukturen der Zweiten Phase der Lehrerausbildung machen die Begegnung zwischen Seminarleitern (in ihrer Funktion als Ausbilder) und

“ihren“ Auszubildenden eher zu einer Ausnahme im Arbeitsalltag[256]: man trifft sich wöchentlich bzw. vierzehntägig einmal zu einer Seminarveranstaltung und i.d.R. höchstens dreimal pro Semester zu einer Hospitation. Das lässt nur mit großen Anstrengungen und auch nur in Ausnahmefällen Vertrauen und gegenseitigen Respekt entstehen, die aus einem gemeinsam vertretenen Sachinteresse erwachsen. Dass und warum diese Anstrengungen in Sport-Fachseminaren bisweilen erfolgreicher sind und eine – zumindest zeitweilig - weniger verkrampfte Arbeitsatmosphäre bewirken als in anderen Fachseminaren, wurde an anderer Stelle in dieser Arbeit bereits konstatiert und erklärt (s.Kap.2.1.1). Dabei handelt es sich aber nur um Nuancen, die reformerische Überlegungen auch für die Sportlehrerausbildung nicht überflüssig machen können.

Die bis hierher begründeten konkreten Vorschläge für eine Reform der Sportlehrerausbildung machen die **Schule** und ihre Unterrichtsräume zu dem **zentralen Lernort und Übungsfeld** (nicht nur) für angehende *Sport*lehrer. Die Studienseminare (bzw. Lehrerbildungsanstalten oder Landesinstitute für Lehrerbildung) als lokal von den Schulen abgetrennte Ausbildungsanstalten für Lehramtsanwärter sind notwendiger Weise der “Theorie“ – welcher Art auch immer -, nicht aber dem (theoretisch begründeten) praktischen Tun verpflichtet. Das dort etablierte Machtgefälle zwischen Ausbildern und Auszubildenden bewirkt und konserviert im Wesentlichen defensive Lernprozesse (s.o.). Auch schließt die Institution durch die Verortung abseits von der Schule Möglichkeiten für die Erarbeitung oder Vermittlung einzelner Fähigkeits- und Kompetenzbereiche (z.B. Organisationsgeschick, Entscheidungskompetenz, Lehrgeschick als ein von *reflection in action* gesteuertes Handlungskönnen) nahezu vollständig aus. Zudem verbraucht das Organisationssystem Studienseminar, das ja Lehrerausbildung für das gesamte Schulwesen abzuleisten hat, durch seine komplexe Struktur, durch seinen großen Personal- und Raumbedarf, aber auch durch die damit verbundenen Aufgaben der Selbstverwaltung ein gehöriges Maß an Ressourcen, die sicher nicht in vollem Umfang denen zugute kommen, um die es eigentlich geht: die Referendare.

Zu *über*-legen ist also und berechtigter Zweifel ist angebracht, ob ein so aufwendiger Apparat wirklich noch die Effizienz der Erfüllung seiner ureigensten Aufgaben gewährleisten kann.
Deshalb wird in konsequenter Fortführung der aus kritischer Berufsauswertung abgeleiteten *Über*-legungen vorgeschlagen, das Studienseminar als ein von der Schule abgetrenntes Ausbildungsinstitut aufzulösen und seine Aufgaben und Funktionen einer Auswahl von Ausbildungsschulen zu übertragen. Sie werden im Folgenden **Ausbildungszentren** genannt.
Ein ähnlicher Vorschlag wurde bereits 2004 im Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Ausbildung, diskutiert, aber m.W. nicht

256 Diesbezüglich macht das Bundesland Bayern eine Ausnahme: Das Bayrische Kultusministerium richtet regionale Studienseminare an dafür besonders geeigneten Schulen ein und macht sie zu *Seminarschulen.*

umgesetzt. Der Vorschlag beließ Fach- und Hauptseminare alter Prägung im Studienseminar. Er beschränkte sich im Wesentlichen auf die Konzentration der Referendare aus einzelnen Fach- und Hauptseminaren in Schulen eingegrenzter Schulbezirke, so dass die Zeiten verkürzt werden konnten, die Haupt- und Fachseminarleiter für ihre Anfahrten zu Unterrichtsbesuchen benötigten (KRUMME 2004). Zusätzlich diente der Vorschlag allerdings auch dem Versuch, die Zusammenarbeit zwischen den Ausbildern (Anleitern, Mentoren, Fachvertretern) an den Schulen und den Seminarleitern im Studienseminar kollegial und effizienter zu koordinieren, als dies bis *dato* möglich gewesen war.

Die in dieser Arbeit vorgeschlagene Auswahl einzelner Schulen bzw. mehrerer Schulen in örtlichem Verbund zur Einrichtung von Ausbildungszentren geht in jedem Fall wesentlich weiter als das von KRUMME (2004) für Hamburg ausgearbeitete Modell: Zum einen wurden schon mehrfach in dieser Arbeit Zweifel angemeldet, ob ein Hauptseminar

- mit einem Seminarleiter als Dienstvorgesetztem für die (häufig viel zu) große Zahl von Referendaren,
- mit einem Ausbildungsprogramm, das ein auf Schulehalten konzentriertes Pädagogikstudium im Schnellkurs zu wiederholen bemüht ist,
- mit der Aufgabe, das Ausbildungsthema "Allgemeines Schul- und Verwaltungsrecht" zu behandeln (wozu es eines Hauptseminarleiters mit der Besoldung eines Oberstudiendirektors gewiss nicht bedarf) und
- mit dem Auftrag, das Referendariat für alle Beteiligten und in aller Komplexität (i.e. Auswahl und Festlegung der Ausbildungsinhalte, Zeit- und Terminabsprachen, Verteilung der Referendare auf ihre Fachseminare und Ausbildungsschulen, Erledigung formaler Prüfungsangelegenheiten, Zusammenarbeit mit den Ausbildungsschulen u.v.a.m.) zu organisieren,

in einem Ausbildungssystem noch Sinn macht, das den Lehramtsanwärtern so weitreichend wie möglich Eigenverantwortung für die Gestaltung und den Erfolg ihrer Ausbildung überträgt. Im Einzelnen ließen sich die oben aufgelisteten Aufgaben des bisherigen Hauptseminars wahrscheinlich auch kostengünstiger und gewiss flexibler, in direkter Anbindung an praktische Unterrichtsarbeit und an den aktuellen Bedarf jedes einzelnen Referendars in den Ausbildungszentren ausgewählter Schulen erledigen.

Der Vorschlag, die Aufgaben des Studienseminars und der Hauptseminare einzelnen Schulen bzw. Schulverbünden in der Funktion von dezentralen Ausbildungszentren zu übertragen, macht es allerdings wahrscheinlich unverzichtbar, an zentralem Ort die Stelle eines Verwaltungsdirektors und die eines für den Gesamtbereich *Vorbereitungsdienst* verantwortlichen Aufsichtsbeamten mit dafür notwendigem Sekretariat einzurichten. Aber

- die Aufgaben des Dienstvorgesetzten kann dann ein von der Behördenaufsicht bestellter **Ausbildungskoordinator** an der zum Ausbildungszentrum

bestimmten Schule für jeweils einen Jahrgang von Lehramtskandidaten übernehmen;
- die mit der *Bologna-Erklärung* von 1999 vereinbarten konsekutiven Studiengänge in folgerichtiger Anbindung an die Berufsausbildungsphase im Referendariat macht eine Wiederholung eines Pädagogikstudiums in einem Hauptseminar für Referendare zukünftig überflüssig. Nachholbedarf im Einzelfall ließe sich durch Lehrangebote in Modulform abrufen;
- auch das wichtige Ausbildungsthema "Schul- und Verwaltungsrecht" kann in Form eines Moduls, eines von einem Experten gestalteten Lehrangebots abgedeckt werden. Im Sinne der vorgeschlagenen Option, Referendare Inhalte und Zeitpunkte einzelner Ausbildungsschritte eigenverantwortlich bestimmen zu lassen, ist damit ein zweites Beispiel für eine sinnfällige Modularisierung von Ausbildungs*angeboten* vorgegeben;
- die überaus aufwendige Organisation des Referendariats lässt sich – nach der Zuweisung der Referendare an für sie geeignete Ausbildungszentren durch den Ausbildungskoordinator – vor Ort an der ihnen zugewiesenen Schule, in den dort notwendiger Weise sehr viel kleineren Gruppen und in Zusammenarbeit mit einem vom einzelnen Referendar selbst ausgewählten Ausbildungsberater mit großer Wahrscheinlichkeit differenzierter und in gründlicherer Ausrichtung auf individuellen Bedarf bewerkstelligen, als dies am herkömmlichen Studienseminar möglich ist.

Damit ist das Konstrukt *Ausbildungszentrum*, das die praktische Umsetzung aller bis hierher gemachten Vorschläge für eine Reform der Sportlehrerausbildung ermöglichen soll, in seinen wesentlichen Konturen bereits umrissen:
Eine Schule mit einem Kollegium, das sich dem Schulprofil entsprechend in mehreren Bereichen durch erfahrene Fachlehrer auszeichnet und sich für Maßnahmen der Aus- und Fortbildung zu engagieren bereit zeigt, bewirbt sich bei der Bildungsbehörde darum, (evtl. auch im Verbund mit Schulen aus der Nachbarschaft) Ausbildungsschule bzw. –zentrum zu werden. Dazu sollte sie mindestens vierzügig sein, damit sie für eine (von Verwaltungsexperten später genau zu ermittelnde) Mindestzahl von Referendaren genügend Lerngruppen und Mentoren als Ausbildungsberater anbieten kann. Die Behörde kann der Bewerbung einer Schule zustimmen, wenn sich an ihr eine hinreichende Zahl von Kollegen aus mindestens fünf[257] verschiedenen Fächern finden lässt, die sich als Fachvertreter durch Kompetenznachweise bewährt haben und willens sind, die Aufgaben von Ausbildungsberatern zu übernehmen *und* sich dafür durch spezifische Fortbildungsmaßnahmen

257 Wann immer bei der folgenden Beschreibung von Ausbildungszentren Zahlen genannt werden, kann es sich dabei lediglich um Richtwerte handeln, die *in praxi* der Überprüfung bedürfen. Wahrscheinlich werden sie, um diesen Reformvorschlag in finanzierbarem Rahmen zu halten, abhängig gemacht werden müssen von der Anzahl der Referendare, die einem Ausbildungszentrum zugewiesen wurden.

zu qualifizieren[258]. Auch sollte die Schule über kleine Fachbibliotheken und über gut ausgerüstete Fachräume verfügen, in denen sich der Fachunterricht für *alle* Lerngruppen der Schule in vorgeschriebener Stundenzahl organisieren lässt. Diese Räumlichkeiten müssen zu Zeiten den Referendaren auch ohne Schüler zur Verfügung stehen, was für angehende Sportlehrer, ihre unterrichtspraktische und vor allem sportmethodische Ausbildung im Referendariat besonders wichtig ist. Schließlich sollte die Bewerberschule den ihr zuzuweisenden Referendaren Räume zur Verfügung stellen können, in denen ihre Arbeitsgruppen, den herkömmlichen Fachseminaren vergleichbar, tätig werden können und die mit den heute üblichen Medien ausgestattet sind. Ein fester Arbeitsplatz für jeden Referendar, ausgerüstet mit PC, Internet-Zugang und einem kompatiblen Drucker, wäre, heutzutage wohl auch mit einer großen Selbstverständlichkeit, zu wünschen.

Erfüllt eine Bewerberschule diese Voraussetzungen, bekommt sie einen – dazu ausgebildeten ! – Ausbildungskoordinator zugewiesen, den man auch leitenden Ausbildungsberater nennen könnte. Dieser übernimmt als Vertreter eines Schulfaches zusammen mit anderen Kollegen der Schule die Aufgaben eines Ausbildungsberaters und steht als solcher abrufbar den Referendaren an der Schule zur Verfügung. Er erteilt mit keinesfalls mehr als der Hälfte seines Stundendeputats Fachunterricht. Ansonsten gehört es zu seinen Aufgaben, alle Maßnahmen zu koordinieren und bei Bedarf organisieren zu helfen, die die der Schule zugeteilten Referendare dabei unterstützen, ihre Ausbildung im Vorbereitungsdienst im Wesentlichen selbst zu gestalten.
Diese Möglichkeit erschließt sich ihnen zu Beginn ihres Vorbereitungsdienstes allerdings erst nach einer verbindlichen Einweisung durch den Ausbildungskoordinator, wie sie bereits in Kap. 6.2.2 beschrieben wurde. Und nach dem Beginn des eigenverantworteten Ausbildungsabschnitts, spätestens aber gegen Ende des ersten Ausbildungssemesters ist jeder Referendar gehalten, sich einen persönlichen Ausbildungsberater oder Mentor auszuwählen, der ihn betreut, zumindest begleitet, und auf Wunsch berät. In jedem Fall und zu jeder Zeit hat er, nach gemeinsamer Terminabsprache, Zugang zum Unterricht des Referendars und ist zu Einblicken in dessen Lerntagebuch berechtigt.

Mit einem solchen Angebot an Personal, an Schul- und Seminarräumen, an Arbeitsplätzen und festen Zeiträumen für Reflexion, Evaluation, Erfahrungsaustausch, Gruppenarbeit und Ausbildungsberatung sind die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass die Referendare “ihre“ Schule, das Ausbildungszentrum, zu einer **Lernwerkstatt eigener Prägung** werden lassen. Sie entscheiden, welche der vielen, in Kap. 6.2 beschriebenen Möglichkeiten sie mit welcher Intensität, in welcher beson-

---

[258] Es versteht sich von selbst, dass die Übernahme einer solchen Funktion nach zusätzlicher Qualifikation honoriert werden muss, um die Aufgabe eines Ausbildungsberaters für den “normalen“ Lehrer attraktiv zu machen. In welcher Form dies geschehen kann – Stundenentlastung oder Besoldungsverbesserung bieten sich an -, muss hier nicht entschieden werden.

deren Ausprägung und in welcher personellen Zusammensetzung zur Fortführung ihrer Ausbildung nutzen. Sie entscheiden, ob, wann und wen sie dazu aus der Gruppe von Fachkollegen, Mentoren, Ausbildungsberatern oder auch Experten der Lehrerfortbildung um Unterstützung bitten und deren Zuspruch, Beratung, warum nicht manchmal auch Unterweisung abrufen. Sie entscheiden, eigenverantwortlich, auch – wenn es um fächerübergreifende Fragestellungen geht, bei denen sie Wissenslücken und Nachholbedarf bei sich feststellen -, welche Module und welche Lernangebote sie aus dem Haus der Lehrerfortbildung aufzugreifen haben, um erfolgreich an ihrer Professionalisierung zu arbeiten.

Den Ausgangspunkt aber hat ihre Arbeit immer wieder beim Unterrichten zu finden, bei den konsequenten Bemühungen um praktische Unterrichtserfahrung, bei der Auswertung von Unterrichtsergebnissen und den Anstrengungen um eine Verbesserung unterrichtlicher Handlungsfähigkeit. Den Anlass z.B., ein Sachthema aufzuarbeiten, allein, in einer Gruppe oder auch zusammen mit einem Mentor bzw. Ausbildungsberater, gibt i.d.R. die mit der konkreten Planung bzw. Auswertung einer Unterrichtsstunde oder –sequenz verbundene Einsicht, dass das Unterrichten nach der Erarbeitung dieses Themas wohl besser gelingen könnte. Ein Fall, der einer Arbeitsgruppe in Textform vorgelegt wird, ist immer ein erlebter Fall. Das Bemühen, sich eine bestimmte Fähigkeit zu erarbeiten, wird immer ausgelöst durch die Erfahrung, dass sie gefehlt hat, um Unterricht erfolgreich (genug) zu gestalten. Disziplinprobleme werden nicht herbeigeredet, es wird auch nicht über sie geredet, es wird, weil man sie nicht zu lösen vermochte, über sie *nach*-gedacht. Und dieses *Nach*-Denken, das notwendig gewordene Üben, das Wiederholen, um Fehler gezielt abzubauen oder gar auszuräumen - kurz: *action* und *reflection on action* machen ein Ausbildungszentrum im Wesentlichen nach dem Willen, der Einsicht und dem Bedarf der Referendare zu einer Lernwerkstatt. Handlungsorientiertes und reflektiertes Erfahrungslernen soll sie kennzeichnen, damit sich für die vielbeklagte Kluft zwischen Theorie und Praxis eine Brücke bildet; und wenn es gelingt, Referendare an einem Ausbildungszentrum dies weitgehend selbstbestimmt tun zu lassen, kann daraus auch ein Prozess expansiven (Berufs-)Lernens (HOLZKAMP 1993) erwachsen.

Es bleibt zu klären, in welchem Umfang und mit welchen formalen Vorgaben Lehramtsanwärtern im Allgemeinen und Sport-Referendaren im Besonderen an ihren Ausbildungsschulen **praktisches Unterrichten** zugemutet oder abverlangt werden kann. Dabei soll es hier nicht um die Festlegung konkreter Stundenzahlen, sondern um Annäherungswerte und um die Klärung grundsätzlicher Fragen gehen.
Da der Teil der Lernwerkstatt, der nicht zum praktischen Unterrichten gehört, zusammen mit der Notwendigkeit, Unterricht auch planen zu müssen, ein erhebliches Maß von Zeit in Anspruch nimmt und auch nehmen sollte, scheint es vernünftig zu sein, Referendaren deutlich weniger als die Hälfte der Unterrichtsverpflichtung eines “normalen“ Sportlehrers in vollem Dienst anzutragen. Im Stadtstaat Hamburg wären das gemäß dem dort gültigen Arbeitszeitmodell und der damit verbundenen

Zeitstunden-Faktorisierung der einzelnen Unterrichtsfächer für einen Sportlehrer, in Abhängigkeit von seinem Zweitfach, nicht mehr als ca. 10 Unterrichtsstunden pro Woche. Dabei sollte es keine Rolle spielen, ob der Referendar in diesen Stunden selbst unterrichtet, bei einem anderen Lehramtsanwärter, bei einem Mentor oder Ausbildungsberater hospitiert oder vielleicht die Stunden auch in Zusammenarbeit mit Kollegen gestaltet. Mehr als 14 -16 Schulstunden in der Woche sollten es für einen Referendar während der Ausbildung nicht sein.

Für die Sportlehrerausbildung im Stadtstaat Hamburg wird die Forderung Schwierigkeiten bereiten, Auszubildende generell nicht mit "bedarfsdeckendem Unterricht" zu belasten. Auch wenn er offiziell "selbstständiger Ausbildungsunterricht" genannt wird, handelt es sich dabei doch um Schulstunden, mit denen der Unterrrichtsbedarf einer Schule auch durch Referendare abgedeckt wird. In der sogenannten Kernphase des Referendariats sind Auszubildende in Hamburg verpflichtet, zwölf Stunden pro Woche eigenverantwortlich zu unterrichten, ohne dass ihnen dabei ein Mentor, Anleiter oder Ausbildungsberater regelmäßig zur Seite steht. Auch die mit diesen Unterrichtsverpflichtungen verbundenen Aufgaben von Klassen-, Fach- und Zeugniskonferenzen, Elternabenden und –beratung müssen die Referendare voll verantwortlich übernehmen[259].
Ohne Frage gehört zur Lehrerausbildung die Erfahrung, auch immer wieder Schulstunden abzuhalten, Unterrichtsthemen mit einer Lerngruppe zu erarbeiten oder Unterrichtsprojekte zu leiten, ohne dass man dabei beobachtet, begutachtet, beraten oder sogar kritisiert wird. Wer als auszubildender Lehrer unter Aufsicht unterrichtet, wird in eine Rolle gedrängt, die sich gewiss authentischer ausgestalten lässt, wenn man Lehrer *ist* und nicht dessen Rolle unter Aufsicht zu *spielen versuchen darf.* Aber dazu muss man ein Mindestmaß an Professionalität und ein berufliches Selbstkonzept entwickelt haben, um nicht Schaden zu nehmen, und das gelingt Auszubildenden erfahrungsgemäß unterschiedlich schnell. Es gibt ohne Frage Referendare, denen man das voll verantwortliche Unterrichten in begrenzten Zeitabschnitten bereits im ersten Ausbildungssemester anvertrauen kann; es gibt ande-

---

259 Selbst wohlklingende und erwachsenenpädagogisch verbrämte Formulierungen in den offiziellen Ausbildungscurricula können nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich bei dieser Art von Unterrichtsverpflichtung in erster Linie um eine Sparmaßnahme handelt: je zwei Referendare ersetzen einen verbeamteten Lehrer mit voller Stundenzahl im Dienst. Täuschen lassen sollte sich auch niemand darüber, dass es vielen Lehramtsanwärtern unter den Bedingungen des Referendariats und des Schulalltags schwer fallen muss, den Effekt des "selbstständigen Ausbildungsunterrichts" zum Vorteil selbstverantworteter Ausbildung zu optimieren. Denn es geht dabei wohl eher um das *Überleben* als um das Sich-Ausbilden. Wie sonst ließe sich erklären, dass das Landesinstitut Hamburg jungen Lehrern sogar noch nach Abschluss ihres Referendariats für die Berufseingangsphase eine „schulnahe, kompetenzbezogene und kollegial-kooperative Begleitung" (www.li-hamburg.de/fix/files/doc/BEP-Info_Kurzfassung.2.doc) anempfiehlt, um den Berufseinstieg gelingen zu lassen? Zudem sei der Hinweis erlaubt, dass eine derart massive Unterrichtsverpflichtung während der Ausbildung allein aus zeitlichen Gründen Terminabsprachen zwischen Ausbildern und Auszubildenden für Arbeitsgespräche und Hospitationen erschwert, wenn nicht sogar häufig blockiert.

re, die dies erst gegen Ende ihrer Ausbildung zu leisten imstande sind bzw. den Mut dazu finden, es zu tun. Deswegen gehörte es schon immer zum Programm eines klugen Ausbilders, “seine“ Referendare, insbesondere wenn sie den Wunsch dazu äußerten, einmal allein und unbeobachtet, auch ungeschützt unterrichten zu lassen. Dies geschah dann aber sinnvoller Weise in Absprache mit dem Referendar und konnte nach Belieben und in Abhängigkeit von Erfolg und Misserfolg flexibel verlängert oder abgebrochen werden.
Eine solche Entscheidungsfreiheit und Flexibilität, nicht aber der Zwang, den Personalmangel einer Schule abzudecken, gehören auch in die Lernwerkstatt eines Ausbildungszentrums. Mentoren, Ausbildungsberatern und Referendaren die Entscheidung zu überlassen, zu welchem Zeitpunkt ein Referendar wie lange, in welcher Lerngruppe und zu welchem Unterrichtsthema es einmal allein und unbeschützt versuchen darf, bedeutet, die Palette ihrer Ausbildungsoptionen um ein wichtiges Moment zu erweitern, nämlich um die Möglichkeit für den Referendaren herauszufinden, wie weit er mit seiner Ausbildung bereits vorangekommen ist.
Wird diese Option zum Teil des Programms, ergeben sich für Mentoren und Ausbildungsberater auch Freiräume, die ihre Mehrbelastung durch Ausbildungsarbeit kompensieren können[260].

Den Auszubildenden Verantwortung zu übertragen und ihnen etwas an Arbeit zuzutrauen, die evtl. auch nicht gelingt, verlangt Ausbildern ein gehöriges Maß an Professionalität ab, an Beobachtungsgabe, Empathie, an erwachsenenpädagogischem Geschick. Nicht nur diese Facette ihres Berufsprofils ist jedem von ihnen nicht einfach gegeben, sondern muss erarbeitet werden. Damit sei abschließend auf die Forderung verwiesen, dass man zum Ausbilder nicht einfach bestellt werden kann, sondern dazu ausgebildet werden muss, um das hier vorgeschlagene Reformkonzept für die Ausbildung von Sportlehrern zum Tragen zu bringen.

6.5 Ausbildungsberatern Ausbildungskompetenz abverlangen dürfen

Es war das Anliegen dieser Arbeit, Vorschläge für eine als notwendig herausgearbeitete Reform der Sportlehrerausbildung zu entwickeln. Es bedürfte wohl einer weiteren Arbeit, um das Thema “*Ausbildung der Ausbilder*“ abzuhandeln. Deshalb wird im Folgenden die Notwendigkeit einer **Ausbildung von Ausbildern** lediglich begründet und eingeklagt, ohne sie im Einzelnen zu konzipieren.

---

260 Damit erübrigt sich für Ausbilder an einem Ausbildungszentrum eine festgeschriebene Reduzierung ihrer Pflichtstundenzahl, womit sich ein (kleiner) Teil des Stundenkontingents ausgleichen ließe, das durch den Verzicht auf den den Referendaren (in Hamburg) angelasteten bedarfsdeckenden Unterricht den Lehrerbedarf einer Schule vergrößert.

Meine Berufsbiographie (Kap.1) belegt, dass es lange üblich war, ohne besondere Vorbereitung, geschweige denn: Ausbildung zum Lehrerausbilder (Seminarleiter) bestellt zu werden. I.d.R. empfiehlt er sich auch heute noch durch überdurchschnittliches berufliches Engagement und durch ein wie auch immer verbreitetes Renommee als Fachlehrer. Er wird, zumindest im Stadtstaat Hamburg, unter diesen Voraussetzungen zwar nicht mehr einfach ins Amt bestellt, sondern muss sich mit einem Bewerbungsgespräch als geeignet anbieten.
Dieses Verfahren wird sich kaum ändern lassen, weil man keinem Lehrer im Amt zumuten kann, sich zum Lehrerausbilder ausbilden zu lassen, ohne sicher zu gehen, dass er mit seiner entsprechenden Bewerbung auch Erfolg haben wird.
Aber im unmittelbaren Anschluss an eine erfolgreiche Bewerbung sollte es nicht nur die Möglichkeit, sondern die Auflage geben, den Schritt vom Lehrer, vielleicht auch vom (bedauerlicher Weise auch unausgebildeten) Anleiter oder Mentor für Referendare im Schuldienst zum Lehrerausbilder zu professionalisieren. Wer die Messlatte von anspruchsvollen Qualitätsstandards an die Arbeit zukünftiger Lehrer legt, sollte auch sicherstellen, dass diese Messlatte “von oben“, i.e. von einem gehobenen Professionalitätsniveau angelegt wird. Dabei ist es einerlei, ob Referendaren ein Zweites Staatsexamen oder Lehramtskandidaten eine Bewerbung um eine Anstellung an einer Schule gelingen soll: Ausbilder, Prüfer oder zukünftige Arbeitgeber sollten über ein ausgeprägteres Kompetenzprofil verfügen als es angehenden Fachlehrern in einer Prüfung bzw. durch den Beruf abverlangt wird; sie sollten auf einer deutlich höheren Fähigkeitsstufe stehen als diejenigen, die sie auf ihren Beruf als Lehrer vorbereiten.

Wenn es auch ausdrücklich nicht in der Absicht dieser Arbeit liegt, für die dadurch notwendig werdende Ausbildung von Ausbildern ein Konzept zu entwickeln, sei die Andeutung von ein paar Möglichkeiten erlaubt: Erfolgreiche Bewerber um die Stelle eines Seminarleiters oder Ausbildungsberaters könnten für den Zeitraum eines Semesters von einem Teil ihrer Unterrichtsverpflichtung entlastet werden, um *vor ihrem Amtsantritt*

- die Gelegenheit zu erhalten, sich an einer Universität gezielt auf die neue berufliche Aufgabe vorzubereiten: Vorlesungen und Seminare zu Themen insbesondere aus den Studienbereichen Erwachsenen- und Schulpädagogik, pädagogische Psychologie und Soziologie können sich dabei als sinnvoll erweisen;
- einem erfahrenen Ausbilder bzw. Seminarleiter bei seiner Arbeit über die Schulter schauen zu können und sich mit dessen Hilfe kundig zu machen über Ausbildungsstrukturen, eingeschliffene Verfahrensweisen, Berufsroutinen, die fachspezifische Umsetzung von Ausbildungscurricula u.v.a.m;
- spezielle Fortbildungsangebote zu nutzen, die von den Fortbildungsinstituten allerdings noch konzipiert werden müssten;

- in den Bibliotheken der Aus- und Fortbildungsinstitute unter Anleitung sachkundiger Ausbilder ein spezielles Literaturstudium betreiben zu können oder
- Kollegen der Ersten Ausbildungsphase bei deren Arbeit begleiten, mit ihnen diskutieren zu können und die Gelegenheit nutzen, an Prüfungen (1. und 2. Staatsexamen, Bewerbungsgespräche) teilzunehmen.

So kommt diese Arbeit mit einer Binsenweisheit zum Abschluss: Wer infolge des PISA-Schocks neue, hochgesteckte *Bildungsstandards* formuliert, die Arbeit von Lehrern an *Qualitätsstandards* bindet und den Lehramtsanwärtern ein bisher nicht erreichtes *Kompetenzprofil* abverlangt, ist gehalten, dafür Sorge zu tragen – dies ist ein aus dem Erwartungshorizont abzuleitendes Recht von Auszubildenden -, dass ihre Ausbilder ihre anspruchsvolle Arbeit dank einer spezifischen Ausbildung professionell zu verrichten vermögen.

7 *Zusammengefasst:* Ausblick

Vorschläge für die Reform der Ausbildung von Lehrern, die wie im vorliegenden Fall ein bestimmtes Fach zu unterrichten lernen sollen, lassen sich nicht ohne Auswirkungen auf die Ausbildung anderer Fachlehrer realisieren. Deswegen findet sich in dieser Arbeit wiederholt der Ausdruck *(Sport-)*Lehrer. Er wird *Sport*lehrer nur dort genannt, wo konkrete Beispiele aus der Unterrichts- oder Ausbildungsarbeit ihn auf die Fachlehrerschaft begrenzen. Er wird aber auch dadurch zum Exempel für andere.
Wenn also – indirekt – in dieser Arbeit auch über Lehrerausbildung im Allgemeinen *nach*-gedacht wurde, dann ist es in ihr – sie ließe sich vielleicht als ein qualitativ hermeneutisches Verfahren bezeichnen – erlaubt, auch scheinbar utopischen Gedankensträngen zu folgen, solange sich dafür sachliche Begründungsketten finden lassen. Ich hoffe, das ist gelungen.
Utopien müssen sich heutzutage allerdings in der erhofften Auswirkung auf die reale Lebenswelt als vollkommen sinnlos erweisen, wenn sie – für den Realisierungsfall – mit einem zusätzlichen Finanzbedarf einhergehen, der trotz allen guten Willens nicht aufzubringen wäre. Diesen Vorwurf kann man der vorliegenden Arbeit aber nicht machen. Die aus der Sache heraus begründeten Vorschläge, etablierte, aber kostenträchtige Institutionen wie das Lehrerprüfungsamt oder das Hauptseminar an Studienseminaren aufzulösen und das Studienseminar durch Dezentralisation kostengünstig zu verschlanken, würden mit erheblichen Einsparungen einhergehen. Auch der Verzicht auf das aufwendige Prüfungsverfahren im Zweiten Staatsexamen könnte Kosten ebenso einsparen wie der Ersatz von hochbezahlten Seminarleitern durch – mit Ausnahme der Ausbildungskoordinatoren - normalbesoldete Ausbildungsberater mit funktionsbedingter Gehaltszulage. In jedem Fall folgen die vorgelegten Vorschläge für eine Reform der (Sport-)Lehrerausbildung der Einsicht, dass substantielle Reformen der Lehrerausbildung wirkungslos bleiben, wenn nicht auch an dem verkrusteten Ausbildungs*system* gerüttelt wird.

Vielleicht aber muss sich der Nutzen der vorliegenden Arbeit auf eine konstruktive Kritik am aktuellen Reformaktionismus (im Bundesland Hamburg) reduziert sehen. Wenn diese Arbeit zu überzeugen hilft, dass eine Bildungsbehörde ihren Reformwillen nur mit Hilfe, aber nicht gegen die Überzeugung ihrer Belegschaft umsetzen kann, wäre schon ein Erfolg erreicht. Wenn es gelänge, interessierte Adressaten erkennen zu lassen, dass manch ein sogenanntes Reformprojekt nichts anderes ist als ein finanzpolitisches Sparpaket, wäre schon viel gewonnen. Wenn verständlich geworden ist, dass wohlklingende Formulierungen in amtlichen Ankündigungen, bildungspolitischen *statements* oder in Ausbildungscurricula in sich eklatante Widersprüche aufweisen und etwas scheinheilig vorgeben, was oft gar nicht gewollt ist, dann ist wenigstens kritische Aufmerksamkeit geweckt. Und wenn diese Arbeit die eigentlich profane Einsicht zu verbreiten hilft, dass Handeln, also auch Berufs- und Reformarbeit als *Handeln* in erster Linie durch reflektierte Sinngebung gekennzeichnet ist und Reformvorhaben, wenn sie denn Erfolg haben sollen, für alle an ihnen Beteiligten auch der Zeit zum gründlichen Reflektieren

ihnen Beteiligten auch der Zeit zum gründlichen Reflektieren bedürfen, hätten sich der Zeitaufwand und die Anstrengungen für diese Arbeit schon gelohnt.

Hamburg, im April 2008

Jan Beyer

8 Anhang

8.1 Semester-Arbeitsplan

8.2 a) Formblatt: *Hospitationsstunden-Protokoll (bis 1989)*

b) Formblatt: *Hospitationsstunden-Protokoll (neu)*

8.3 Vorlage für die Fachseminar-Arbeit: *Formative Evaluation*

8.4 Diskussionsvorlage: *Eingangsqualifikationen für das Sport-Fachseminar (1996)*

8.5 Berufsprofil*: Ein Sportlehrer soll (1979)*

8.6 Vorlage für die Fachseminar-Arbeit: *Qualitätsmerkmale für "gutes" Unterrichten*

8.7 Vorlage für die Fachseminar-Abeit: *Didaktische Analyse*

8.8 Schaubild*: Laufwege und Positionierungen in der Sporthalle, die dem Sportlehrer den Überblick über das unterrichtliche Gesamtgeschehen ermöglichen*

Arbeitsplan für die viersemestrige Ausbildung

1. Einführung in die Arbeit des Fachseminars

1.1 Organisation der Seminararbeit
1.2 Ziele der Fachseminararbeit
1.3 Erläuterungen zum Arbeitsplan und zu den Arbeitsformen in den Fachseminarsitzungen
1.4 gemeinsame Planung, Durchführung (Beobachtung) und Auswertung einer Unterrichts- bzw. Hospitationsstunde
1.5 *Fachliteratur*: Überblick, kritische Auswahl, Verwendungsmöglichkeiten
1.6 *Rechtsfragen*: Fürsorge- und Aufsichtspflicht, Haftpflicht, Verhalten bei Unfällen, Freistellung vom Unterricht u.a.m.

2. Rahmenbedingungen für den schulischen Sportunterricht

2.1 Ziele und Aufgaben des Schulsports (in Hamburg)
2.2 Richtlinien und Lehrpläne, Stundentafel (Sport)
2.3 Abiturprüfungsordnung incl. Ausführungsbestimmungen 2. und 4. Prüfungsfach Sport, Sporttheorie
2.4 Schulische Sportwettkämpfe, Sportfeste, Bundesjugendspiele, "Jugend traniert für Olympia"
2.5 *Schulturn- und Sportwart*: allgemeine Aufgaben, Gerätebeschaffung und -wartung, Beschaffung von Übungsraum und Schwimmhallen, Reservierung von Wettkampfanlagen für schulischen Bedarf, Fachkonferenzen, innerschulische Koordination des Sportunterrichts
2.6 Dienstanweisung, Bestimmungen über die Erteilung von Zeugnissen, Versetzungsbestimmungen, Normenbuch Sport

3. Gestaltung des Sportunterrichts

3.1 aktuelle didaktisch-methodische Leitlinien für den Sportunterricht (in Hamburg) (s. auch 2.1)
3.2 Unterrichtsplanung
3.2.1 Stundentypen
3.2.1.1 geschlossener vs. offener Unterricht, freies Arbeiten, Verfügungsstunden
3.2.2 didaktische Analyse einzelner Unterrichtsthemen
3.2.3 thematische Schwerpunktsetzungen / Lehrgänge
3.2.4 methodische Aufbereitung ("vom Leichten zum Schweren" u.v.a.m.)
3.2.5 Analyse der personellen und materiellen Unterrichtsbedingungen

3.3 Unterrichtsorganisation
3.3.1 Ordnungsrahmen
3.3.2 Intensivierungsmaßnahmen

3.4 Unterrichtssteuerung
3.4.1 Strukturierung und Akzentuierung des Unterrichtsverlaufs
3.4.2 *methodische Maßnahmen und Möglichkeiten*: Organisieren von Lerngelegenheiten, Initiieren von Körper- und Bewegungserfahrungen und deren Auswertung für den motorischen Lernprozeß, Kontrastieren, Vormachen und Vorzeigen, Beschreiben und Erklären, Bewegungsauf-

gabe, Bewegungsanweisung, Bewegungshilfe, Bewegungskorrektur, Unterrichtsgespräch

3.4.3 Belastung und Erholung
3.4.4 Lernabsicherung und Lernerfolgskontrolle

3.5 Unterrichtsauswertung, Evaluation
3.5.1 Unterrichtsbeobachtung und -analyse
3.5.2 Nachbereitung

3.6 Differenzierung nach Neigung und Leistung / Koedukation und Mädchenparteilichkeit
3.7 Motivation und Leistungsinteresse
3.8 (audiovisuelle) Medien im Sportunterricht
3.9 programmierte Instruktion im Sportunterricht
3.10 Leistungsmessung und -bewertung

4. **sportpraktische Lehrveranstaltungen**

4.1 (in der Sporthalle, auf dem Sportplatz nach jeweiliger Absprache und Vorbereitung): praktische, exemplarische Aufbereitung von Inhalten und Methoden zur
- Entwicklung spezifischer sportlicher Handlungsfähigkeit
- Förderung fähigkeitsorientierten Lernens
- Verbesserung koordinativer Fähigkeiten
- Entwicklung und Verbesserung motorischer Fertigkeiten

4.1.1 Helfen und Sichern (allgemein), Risiken kalkulieren lernen
4.1.2 Aufwärmen im Sportunterricht
4.1.3 Leichtathletik: Laufen, Springen, Werfen, Stoßen
4.1.4 Sammeln grundlegender Spielerfahrungen: die kleinen (Hallen-)Spiele
4.1.5 kooperativ, konkurrierend oder fordernd miteinander spielen lernen
4.1.5.1 Fußball
4.1.5.2 Handball
4.1.5.3 Basketball
4.1.5.4 Volleyball
4.1.5.5 Hockey
4.1.6 Freude an rhythmischer Bewegungsgestaltung in Gymnastik und Tanz
4.1.7 Bewegungslehre und Biomechanik als Lehrhilfen im Gerätturnen
4.1.8 ein neuer Zugang zum Gerätturnen ?: Akrobatik, zirzensische Bewegungskünste
4.1.9 mit allen Sinnen: Abenteuersport
4.1.10 (Belastungsgrenzen für Schüler im) Circuittraining
4.1.11 Wassergefühl als Grundlage für jegliches Schwimmenlernen: Anfänger-Schwimmunterricht, Trainings- und Übungsformen zur Entwicklung und Verbesserung schwimmerischer Techniken
4.1.12 nach Bedarf: "Freizeitsportarten" für Neigungsgruppen (Skilanglauf, Badminton, Tennis, Tischtennis, Squash, Paddeln u.a.m.)

5. **Seminarbegleitende Aufgaben**

5.1 Besprechung von Unterrichts- und Hospitationsstunden, Unterrichtsdemonstrationen, Erfahrungsaustausch, Diskussion aktueller Vorgänge im (Hamburger) Schulsport
5.2 Vorbereitung der Lehrproben und Unterrichtsversuche, der schriftlichen Hausarbeiten und mündlichen Prüfungen
5.3 Exkursionen

Anhang 8.2a

Sport-Fachseminar Be **Datum:** .....

HOSPITATIONSSTUNDEN-PROTOKOLL .....Std. ..... Uhr

Referendar(in)..... Schule:..... Anleiter: .....

Stundenthema: ..... Klasse: .....

			Stundenverlauf	
Didakt. Zusammenhang	Entwurf			
Methodischer Aufbau				
Altersgemäßheit				
Sprachliche Gestaltung				
Zeitplan				
Lernstufen Organisationsformen Ausnutzung Übungsmöglichkeiten Raum / Zeit Gerätebeschaffung Sicherheit	**Organisation Intensität**			
Sprachverhalten Anweisungen Führungsmittel Auftreten Motivationsmaßnahmen Begründungen Übersicht Flexibilität Lehrer-Schüler-Verhältnis	Lehrerverhalten			
Lernaktivitäten Bewegungssehen Korrekturtechnik Lernhilfen Lernerfolgskontrollen	Lehrerfolg			
Interaktionen Sozialverhalten Selbständigkeit Anteilnahme / Freude	Schüler-verhalten			

Zusammenfassung	+	-

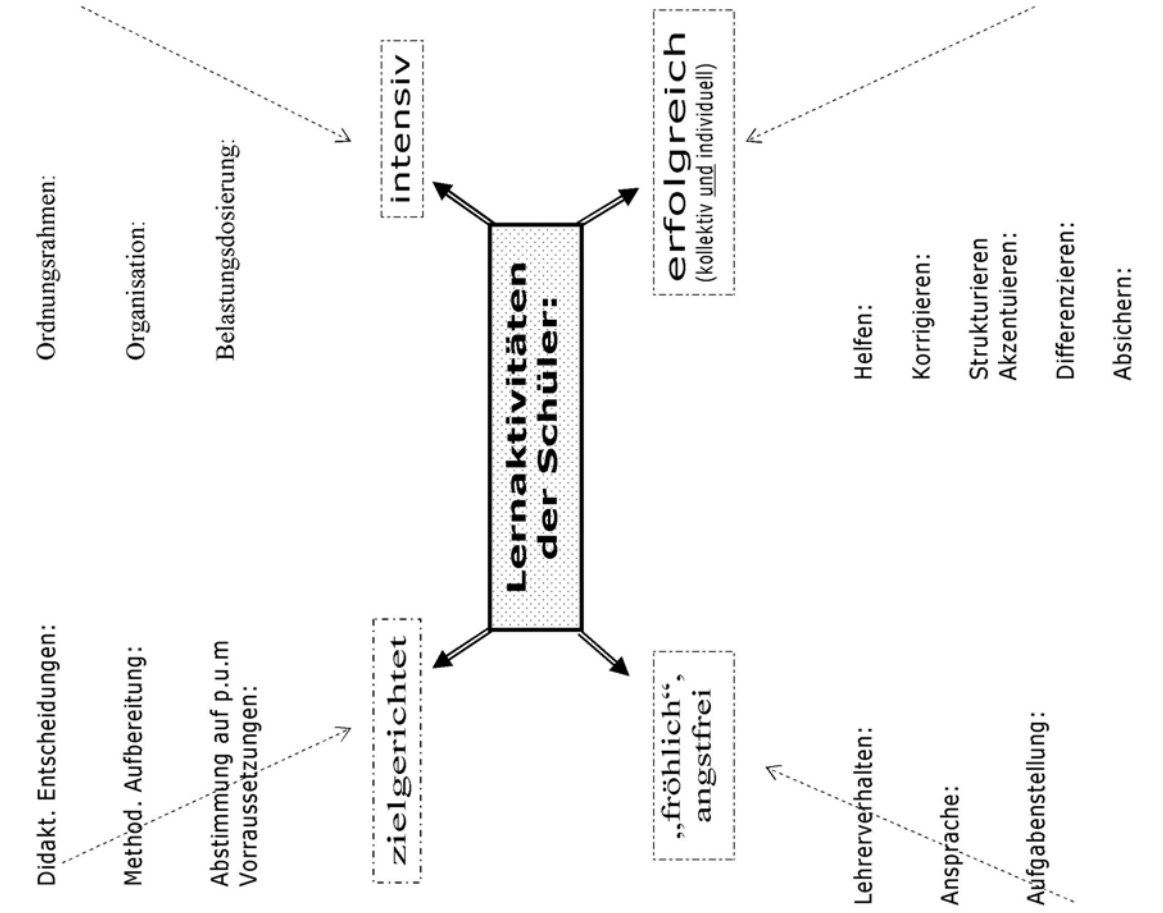
Anhang 8.2b

Fachseminar Sport Be **Hospitationsstunden-Protokoll** Datum:.....

Referendar(in): ..... Schule: ..... Anleiter: .....

Stundenthema: ..... Klasse: .....

Der vom Referendar gesetzte Arbeits-
schwerpunkt / Beobachtungsauftrag:

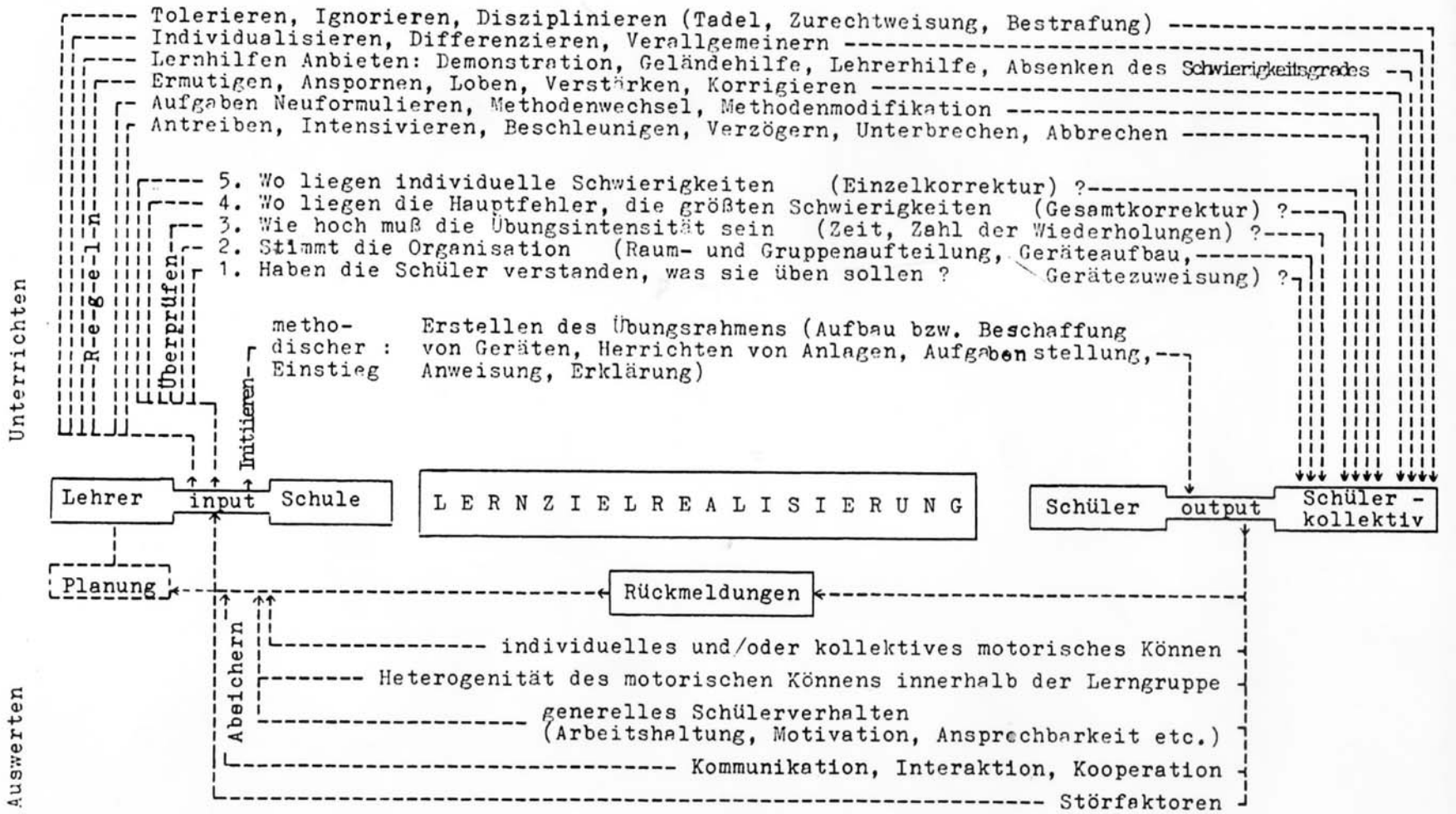


Stundenplanung:

chronologischer Stundenverlauf:

Auswertung:

Gestaltung des Sportunterrichts



Sportunterricht als Regelkreisprozeß im Sinne der formativen Evaluation (Prozeßanalyse, Lernabsicherung)

Anhang 8.4

Staatliches Studienseminar
Das Kollegium der Sport-Fachseminarleiter der Abteilungen 1, 2 und 3

Sportlehrerausbildung

Eingangsqualifikationen für das Studienseminar

Gemäß der am 30.6.ds.Js. getroffenen Vereinbarung zwischen Vertretern[261] der Fachbereiche Erziehungs- und Sportwissenschaft, des Instituts für Lehrerfortbildung und des Staatlichen Studienseminars in Hamburg (das Amt für Schule war trotz Einladung durch keinen Referenten vertreten) legen die Seminarleiter für das Fach Sport (Abt. 1, 2 und 3) des Studienseminars (FSL) hiermit ein Diskussionspapier vor, in dem – aus der Sicht der FSL – wünschenswerte berufsorientierte Qualifikationen und Professionalisierungsmerkmale derer umrissen sind, die ihr Sportstudium an der Universität abgeschlossen haben und mit der Bewerbung am Studienseminar die 2.Phase ihrer Sportlehrerausbildung (Referendariat) in Angriff nehmen wollen.

Die Auseinandersetzung mit diesem Papier an der Nahtstelle zwischen der 1. und 2.Phase kann allen an der Sportlehrerausbildung direkt und indirekt beteiligten und verantwortlichen Funktionsträgern in einem ersten Schritt helfen, sich kontroverser Positionen bewusst zu werden. Die Wissenschaftsorientierung in universitärer Freiheit bei traditioneller Ausklammerung berufsbildender Aufgaben muß Vertretern der 1.Phase andere Wunschbilder von ihren Studenten entstehen lassen als jene der Ausbilder in der 2.Phase, die diese Wunschbilder von ihren Referendaren als zukünftigen Sportlehrern aus den Gegebenheiten und Bedürfnissen der Institution Schule, den Vorgaben durch Richtlinien, Bildungs- und Lehrpläne und den ihnen von der Bildungsbehörde auferlegten Bestimmungen und Rechtsverordnungen ableiten und als Beamte abzuleiten verpflichtet sind. Dieser institutionalisierte Konflikt neigt dazu, das wünschenswerte Bindeglied, die inhaltliche Kontinuität zwischen der 1. und 2. Ausbildungsphase zu schwächen. Er hat andererseits – in allseitiger Erkenntnis verbesserungswürdiger Effizienz – immer wieder zu "randständigen" Vorschlägen geführt, die (Sport-)Lehrerausbildung zu reformieren: seitens der Universität[262], des Deutschen Sportbundes[263] oder der Schulaufsicht[264]. Konkrete Auswirkungen auf die Qualität sportpädagogischer Schularbeit, an der sich die Güte solcher Reformvorschläge letztlich messen lassen sollte, sind schwer nachweisbar; und der letzte gemeinsame Versuch von Schul- und Universitätsvertretern, ei-

---

261 Man(n) erlaubt sich, zum Vorteil der besseren Lesbarkeit des Textes auf die ständige Anfügung von –In- oder –Innen-Alibisilben zu verzichten, ohne damit Funktionsträgerinnen, Schülerinnen und Lehrerinnen u.a. gering-schätzen zu wollen.

262 Zuletzt: Funke-Wieneke, J., *Standpunkte zum Studium der Sportwissenschaft und Sportdidaktik im Rahmen der Lehramtsstudiengänge.* Brief mit Datum vom 8.1.1998 an den Studienreformausschuß des Fachbereichs 19 (Sportwissenschaft). Der Brief ging u.W. in Kopie auch an den Referenten für das Fach Sport im Amt für Schule.

263 Deutscher Sportbund (Hrsg.) (1975), *Sportlehrerausbildung – Analyse und Reform.* Frankfurt/M.: Hugo Hassmüller.

264 Freie und Hansestadt Hamburg, Amt für Schule (1996), *Richtlinien über Ziele, Gestaltung und Organisation der Ausbildung im Vorbereitungsdienst für die Lehrämter an Hamburger Schulen*. Hamburg: Eigendruck.

ne Reform der Lehrer(aus)bildung zu initiieren[265], verpuffte im Leeren, weil er von bildungspolitischem Aktionismus getragen war und die aktuellen Wünsche, Nöte und Möglichkeiten von Schülern und Lehrern in einem *per se* schwerfälligen Schulsystem ignorierte.
Das Ringen um Konsens über ein Papier, das Eingangsqualifikationen für angehende Studienreferendare umreißt, soll nach Vorstellung der Fachseminarleiter keine formelle Reform der Sportlehrerausbildung in Gang setzen. Liest man die gültigen Studienordnungen und –pläne für die verschiedenen Lehrämter und die Rahmenpläne für das Fach Sport der drei Abteilungen des Studienseminars genau, so bedürfen sie im Sinne einer erfolgreichen und der Zeit angemessenen Sportlehrerausbildung auch eigentlich keiner Korrektur oder Neufassung. Diese Papiere müßten nur ernt genommen, der heutigen Zeit entsprechend ausgelegt und umgesetzt werden. Dabei fällt es allerdings schwer, eine genaue Trennlinie zu ziehen zwischen den verbrieften Aufgaben der Universität und denen des Studienseminars. Für umso bedeutsamer halten wir deshalb den kooperativen Versuch, sich über einen kleinen Korb wünschenswerter Dispositionen, Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu verständigen, die es gewiß erscheinen lassen, daß sich ein examinierter Sportstudent mit professionellen Ausbildungshilfen im Studienseminar zu einem erfolgreichen Sport-Referendar und einem "guten" Sportlehrer entwickeln kann.
Maßgeblichen Einfluß auf diesen Katalog wünschenswerter Eingangsqualifikationen hat die Tatsache, daß (Sport-)Referendare i.d.R. bereits ab dem 1.Semester ihrer Ausbildung am Studienseminar zu "bedarfsdeckendem", i.e. eigenverantwortlichem und unbeaufsichtigtem Unterricht herangezogen werden.

Schwierig war es zu entscheiden, ob unsere gewachsenen Vorstellungen von "gutem" Sportunterricht die Merkmale eines "guten" Sportlehrers bestimmen oder ob der "gute" Sportlehrer – sagen wir besser: Sportpädagoge – den besseren Sportunterricht realisiert. In Wertschätzung eines vielseitigen, lebendigen, erfahrungsoffenen und handlungsorientierten Sportunterrichts haben wir uns für letzteres Vorstellungsmodell entschieden: Jeder "gute" Sportlehrer gestaltet seiner Persönlichkeit und seinem individuellen Berufsprofil entsprechend auch seinen "guten" Sportunterricht, der nicht dem eines anderen "guten" Sportlehrers in allen Belangen gleichen muß. Diese Präferenz bedeutet eine Abkehr vom Bild des Lehrers als Unterrichtstechnologen oder Stundengeber, der sich – mit ein paar Rezepten und einem Sack voller Fertigkeiten ausgerüstet – das Handwerk des Sportlehrers in kurzer Zeit und mit großer Erfolgswahrscheinlichkeit antrainieren kann.

Obwohl die berufsbezogenen Nöte von Sportreferendaren immer wieder auf universitäre Ausbildungsdefizite hinzuweisen scheinen[266], ergibt sowohl das Studium von Studienplänen und –ordnungen (allerdings nicht immer bestätigt durch die im Vorlesungsverzeichnis ausgeworfenen Lehrveranstaltungen) als auch die ehrliche Rückschau von Sportreferendaren auf ihr Studium in Hamburg, daß "eigentlich" hinreichende Möglichkeiten einer profunden Berufsvorbereitung an der Universität (Fachbereiche Sport- und Erziehungswissenschaft incl. Sportdidaktik) gegeben sind.
Aus diesem Widerspruch lässt sich – bevor wir zur Wunschliste notwendiger Eingangsqualifikationen kommen – ein Wunsch nach berufsorientierter **Beratung der Sportstudenten (vorzugsweise im Rahmen der POEST[267])** in folgender Ausrichtung formulieren.

---

265 Bastian, J & Köpke, A. & Oberliesen, R. (Hrsg.). (1993). *Zur Revision der Lehrerbildung in Hamburg. Dokumentation einer Tagung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und des Amtes für Schule*. Schriften aus dem FB 06 der Universität Hamburg, Heft 6. Hamburg: Eigendruck.

266 Die Befragung der Referendare aus den letzten drei Ausbildungsdurchgängen im Rahmen der inzwischen institutionalisierten Evaluation des Studienseminars hat ergeben, dass mehr als 80% der Referendare bekunden, die Universität habe sie wenig befriedigend oder gar nur „in geringem Maße" auf das Referendariat vorbereitet.

267 Das Fachstudium einleitende Seminare, die man in Hamburg **p**roblem**o**rienterte **E**inggangs**st**ufe nennt.

Der Sportstudent mit dem Berufsziel 'Sportlehrer' sollte

- von den Möglichkeiten angebotener (vorzugsweise integrierter) Schulpraktika Gebrauch machen und so häufig wie möglich den Kontakt zu Schulen suchen (z.B.: Beteiligung an Projekten, Begleitung von Klassenreisen, Mitarbeit bei Sportfesten etc.);
- Sorge dafür tragen, daß der Arbeitsbereich "Unterricht und Curriculum"[268] in jedem Fall (auch) thematisch behandelt wird;
- darum bitten, daß in Veranstaltungen im Rahmen der "Theorie und Praxis der Sportarten und weiterer Formen der Bewegungskultur" auch "berufsrelevante Probleme und Zusammenhänge entwickelt und theoretisch bearbeitet" werden (dazu gehören laut Studienplan auch "Formen des Lernens, Vermittelns und Arrangierens von Sport, Spiel und Bewegung"[269]);
- im Bereich der "Grundlegung" der Theorie und Praxis der Sportarten aus der sogenannten Gruppe 1 keinesfalls Veranstaltungen zu den Sportarten Gerätturnen, Leichtathletik, Schwimmen und Tanz umgehen (was z.T. möglich ist !), weil sie allesamt in den Kanon obligatorisch zu unterrichtender Sportarten und Bewegungsfelder in der Schule gehören.

Diese eigenverantwortliche Interessensvertretung kann den Studenten nach unseren Erfahrungen helfen, "ein Verständnis ihrer späteren Berufspraxis auf(zu)bauen und ein breites Spektrum von Lehrwegen und Lernarrangements im Bereich von Sport, Spiel und Bewegung (zu) erwerben"[270], was ihnen den Einstieg in die Unterrichtsarbeit während des Referendariats enorm erleichtert.
Selbstverständlich sind die FSL bereit, bei der entsprechenden Beratung der Studenten als Gäste einer POEST-Veranstaltung oder bei der ohnehin im Studienplan vorgesehenen "Studienfachberatung" zu helfen.

Eingangsqualifikationen:

In den Wunschkorb von Qualifikationen, ohne die der Gang in das Referendariat für examinierte Sportstudenten u.E. schwer wird, gehört nach unseren Erfahrungen neben Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten auch eine Reihe von berufsnotwendigen

Dispositionen: Da ein denkbarer Katalog professionsbezogener Dispositionen sich nicht auf Sportlehrer beschränken kann, sei hier nur auf zwei solcher Dispositionen ausdrücklich hingewiesen: Im Gegensatz zu den Kollegen anderer Fächer ist der Sportpädagoge in der Schule ein "Lehrer zum Anfassen". Dies verlangt von ihm nicht nur ein **ausgeprägtes Gefühl für Nähe und Distanz,** sondern auch die **Gewißheit, „selbst Spaß an Kindern (zu) haben".**[271]

Der Einfachheit halber sei es im folgenden erlaubt, u.E. notwendige Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten lediglich aufzulisten. Sie werden nur bei Gefahr androhender Mißverständlichkeiten in der anstehenden Konferenz kommentiert. Ihre Reihenfolge entspricht (noch) nicht unbedingt einer von uns implizierten Gewichtung.

---

268 s. Studienplan für das Fach Sport des Fachbereichs Sportwissenschaft der Universität Hamburg

269 ebda.

270 ebda.

271 Von Hentig, H. (1977). Lerngelegenheiten für den Sport. In H.Langenfeld (Hrsg.). *Einführung in das sportpädagogische Studium.* Ahrensburg: Czwalina (S.92).

(Grund-)Kenntnisse:

- aus Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik
- über die "Theorie des Sportunterrichts"
- über berufsrelevante Teilbereiche aus Psychologie, Soziologie u. Sozialpädagogik
- über das Funktionieren von (Bewegungs-)Lernen
- über Curricula, Lehrpläne und die aktuelle Lehrplandiskussion

Fertigkeiten:

- organisieren können
- mit Sportgeräten (auch: Schiedsrichterpfeife) umgehen können
- beim Sporttreiben helfen und sichern können
- lernwirksame Kommunikationstechniken beherrschen, i.e.:
  - so schreiben können, daß das Fach nicht diskreditiert wird und Schüler davon nichts Falsches lernen können
  - so sprechen können, daß man (auf dem Sportplatz/in der Sporthalle) gehört wird und trotzdem niemanden verschreckt
  - (das Schweigen-Können wird im Referendariat gelernt …)
  - mit dem PC umgehen können

Fähigkeiten:

- schulalltagsdienlicher Umgang mit fachwissenschaftlicher Kompetenz (die eine grundlegende pädagogische und fachdidaktische Kompetenz einschließt)
- allgemeine sportliche Handlungsfähigkeit (die Demonstrationsfähigkeit und das Mitmachenkönnen[272] in allen schul- bzw. in Hamburg lehrplanrelevanten Sportarten auf einem Niveau einschließt, das den Sportreferendaren/zukünftigen Sportlehrer davor bewahrt, sich vor Studienstufenschülern zu blamieren)
- sportliche Lernfelder strukturieren können
- im Rahmen des Berufsumfeldes politisch handeln können.

Um Mißverständnissen vorzubeugen sei vorsichtshalber ausdrücklich gesagt, daß der hier zur Diskussion gestellte Katalog von Dispositionen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten die gültige "Verordnung über die erste Staatsprüfung für Lehrämter an Hamburger Schulen" (incl. Anlagen, die das Fach Sport betreffen) nicht ersetzen, sondern im Sinne einer Handreichung für die Dozenten allenfalls ergänzen soll.

Hamburg, im August 1999

f.d.R.: J.Beyer

[272] s. Studienplan für das Fach Sport des Fachbereichs Sportwissenschaft

Eingangsqualifikationen für Lehramsanwärter

Lernziele für die Fachseminararbeit

Der SPORTLEHRER soll:

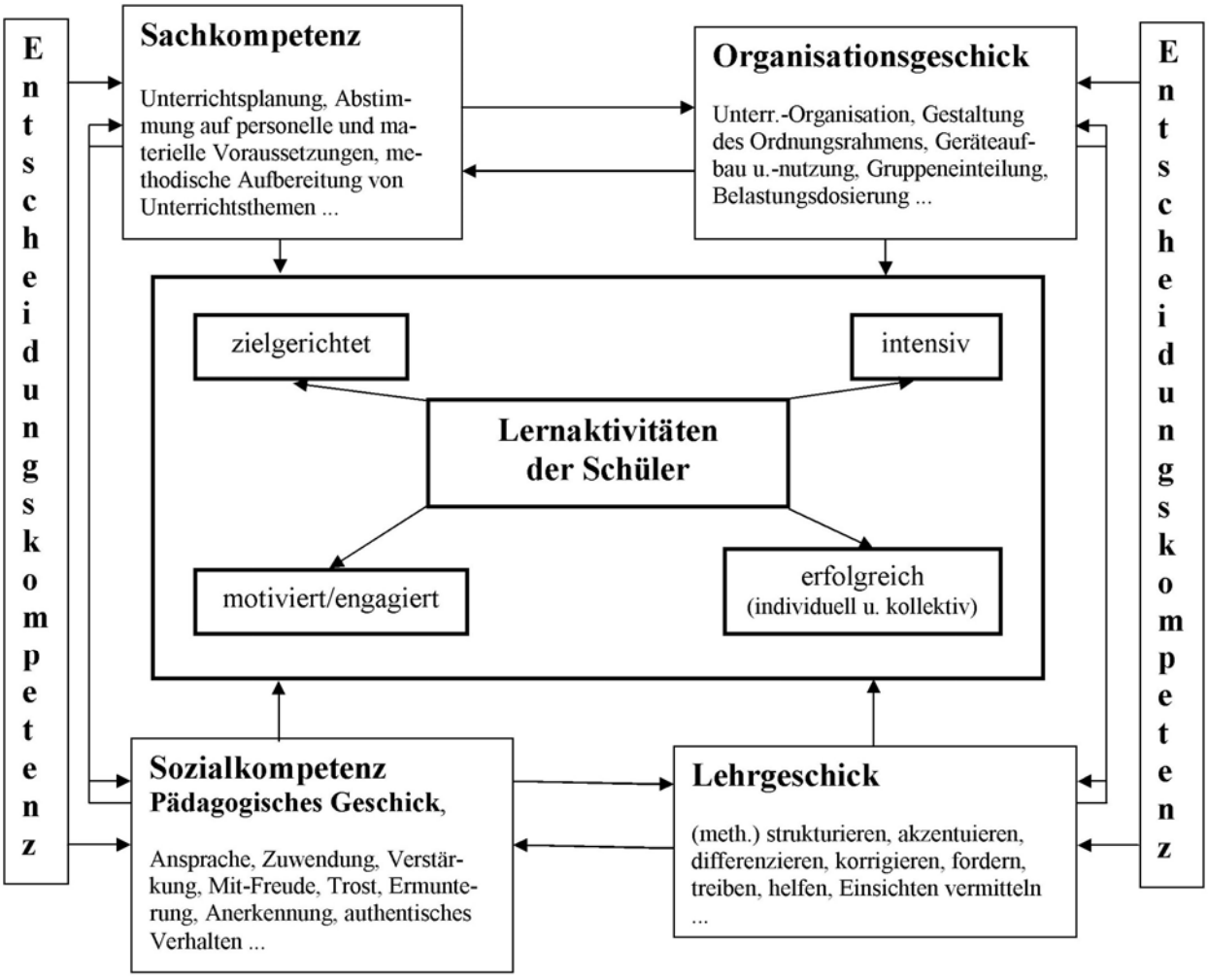
Dispositionen	Kinder und Jugendliche gern haben – ihnen gegenüber aufgeschlossen (zuwendungsfreundig) sein – Freude am Sport(unterricht) haben – zur Fortbildung bereit sein – Arbeit nicht (immer) als Last empfinden					
Kenntnisse und Fähigkeiten	Dienstanweisung kennen zuständige Behörden und Ämter kennen und anschreiben können (Beratungsstelle, Schülerhilfe, Fachreferenten u.a.)	Richtlinien und Bestimmungen kennen (SVG, SG, Schulordnung u.a.) organisieren können, Kleingeräte warten können Schreibmaschine schreiben können	Lehrplan kennen und kritisch verwenden können, Lernerfolgskontrollen vornehmen können, Zeitgefühl entwickeln, Ordnungsrahmen schaffen können schiedsrichtern können	Helfen und sichern können, 1. Hilfe leisten können	Formen der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten kennen…	Bezirkssportamt, Sportvereine
Fähigkeiten und Qualifikationen	Das Fach sachkundig und überzeugend vertreten können					
		Unterrichtsplanung systematisieren (ökonomisieren) können, Unterricht von Kollegen beobachten und verwerten können, in Konferenzen, mit dem Schulleiter und mit Kollegen diskutieren können, Geschäftsordnungen kennen und anwenden k., Protokolle schreiben können	Lernfelder strukturieren und in ihrer Komplexität reduzieren können, Medien effektiv einsetzen können, Lernverstärker anbringen können, Übersicht bewahren k., sicher auftreten können, flexibel sein können	Beobachten, individualisieren und differenzieren können, Schülersprache verstehen können, Schüler motivieren können (Mitarbeit, Kooperation, selbstständiges Arbeiten), Gruppenprozesse erkennen und analysieren können, Freude vermitteln können, Vertrauen erwecken k., Bewegungen analysieren k. Lernstörungen erkennen u. analysieren können, sich kritisieren lassen können	Vertrauen erwerben k., Schüler vertreten können, Eltern überzeugend und sachkundig beraten können	Grundkenntnisse aus den Gebieten Bildungspolitik, Schulpolitik, Wissenschaftstheorie, Didaktik u.a. sachkundig begründen und darlegen können, Entwicklung der Fachwissenschaft verfolgen können (und wollen), politisch handeln können
Adressat	Amt für Schule und andere Behörden	Schule	Unterricht	Schüler	Eltern	Schulisches Umfeld

Seminarpapier

Beurteilungskriterien für „guten“ Sportunterricht

1. Die Lernaktivitäten der Schüler – möglichst zielgerichtet, intensiv, erfolgreich und angstfrei – sind Ausdruck (der fortschreitenden Entwicklung von) sportlicher Handlungs-fähigkeit im Sinne des zunehmend selbstständigen und selbstverantworteten Bewegungs-lernens und Sporttreibens in der Schule. Sie sind deshalb nicht zwingend allein abhängig vom aktuellen Lehrgeschick des Referendars. Auch die sportpädagogischen Vorleistungen des Mentors können Hospitationsstunden und Examenslehrproben tragen.

2. Mit der Examenslehrprobe soll sportunterrichtliche Handlungskompetenz nachgewiesen werden. Dies kann – wie im alltäglichen Sportunterricht auch – dadurch gelingen, dass der Sportlehrer auf die Qualität und Intensität der Lernaktivitäten der Schüler gezielt Einfluss zu nehmen versucht. Die Effizienz dieser Maßnahmen beeinflusst das Urteil über erteilten Unterricht entscheidend.



3. Gelingt es überhaupt nicht, vereinbarte zielgerichtete Lernaktivitäten der Schüler zu initiieren bzw. in Gang zu halten, ist die Lehrprobe „ungenügend“.

Anhang 8.7

Sport-Fachseminar Be

Didaktische Analyse

Die didaktische Analyse durchleuchtet eine Sache, einen Unterrichtsgegenstand bzw. ein Unterrichtsthema im Hinblick auf ihre Lehr- und Lernbarkeit in einer vorher genau bekannten (und dann beschriebenen) Lerngruppe. Sie stützt sich im Wesentlichen auf unterrichtliche Erfahrung und wird aus der fachwissenschaftlichen Evidenz des Unterrichtsgegenstandes in einer schriftlichen Unterrichtsvorbereitung bzw. in einer Examensarbeit entbehrlich.

Im Sinne einer praktikablen **Vereinfachung** geht die didaktische Analyse der Frage nach:

„Was muss ich tun, damit Schüler lernen…

- **nicht schlechter als vorher …** oder
- **überhaupt …** bzw.
- **besser (schneller, weiter, höher, effektiver, kraftsparender, geschickter, eleganter, erfolgreicher, abwechslungsreicher, mit mehr Freude u.v.a.m.) als bisher…**

… Volleyball zu spielen
… zu pritschen
… zu schwimmen
… mit der Kraultechnik voranzukommen
… die Kugel zu stoßen
… Teilimpulse zu koordinieren
… auf die Reckstange zu gelangen
… den Auf- mit dem Umschwung zu verbinden ?“

Mit der Beantwortung dieser Frage wird im Wesentlichen die Aufgabe der

didaktischen Reduktion

erfüllt.

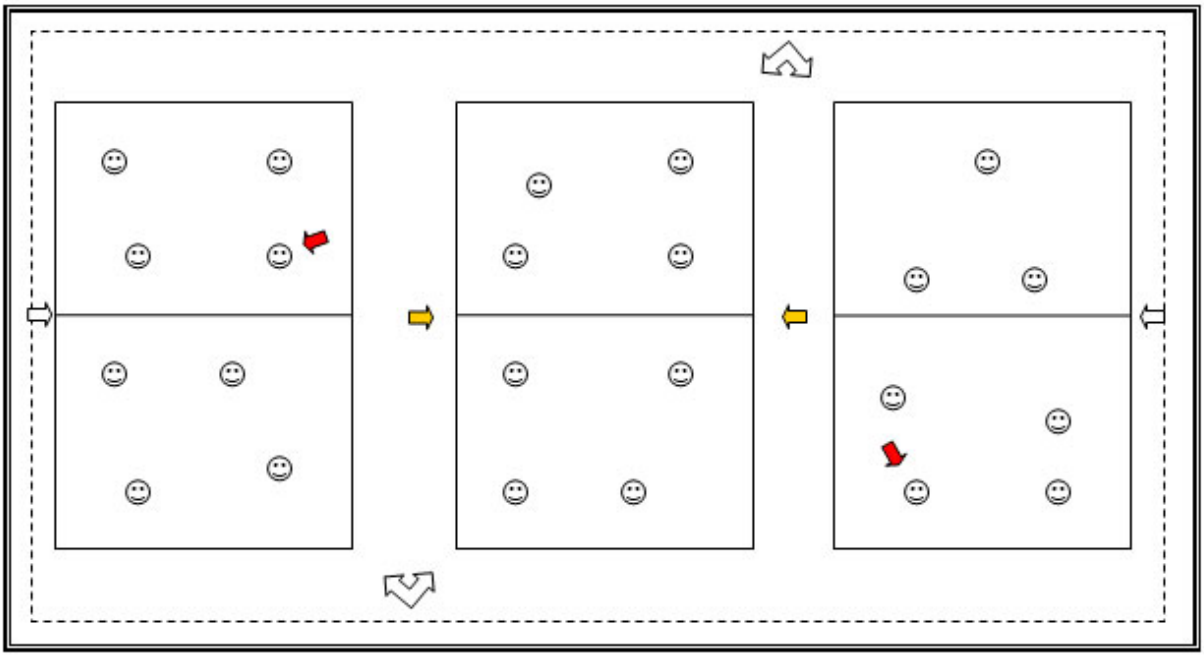
Zur Vorbereitung der **methodischen Aufbereitung** des Unterrichtsthemas gilt es dann, zum Abschluss der didaktischen Analyse in der Unterrichtsplanung die Frage zu beantworten:

„Auf welche besonderen Schwierigkeiten werde ich (wahrscheinlich) stoßen, wenn ich diese (mir bekannte) Lerngruppe unter den gegebenen äußeren Unterrichtsbedingungen mit meinem Unterrichtsthema konfrontiere und wie kann ich versuchen, diese Schwierigkeiten zu meistern?“

Anhang 8.8

Routinemäßig einzuübende Laufwege und Positionierungen des Sportlehrers während des Unterrichtens

(Einfach-Sporthalle, Unterricht im Lernfeld Rückschlagspiele (hier: Volleyball), 3 Spielfelder, 23 Schüler (Klasse 10))



Schüler

Beispiele für günstige Positionen des Sportlehrers, von denen aus er den Überblick über das unterrichtliche Gesamtgeschehen behalten kann

Optimaler Laufweg des Sportlehrers

Sportlehrer in Position mit eingeschränktem Blickfeld

Beispiele für riskante Positionierung, weil sich ggf. zu viel im Rücken des Sportlehrers abspielt

9 Literatur

Ad-hoc Kommission des Fachbereichs Sportwissenschaft der Universität Hamburg. (2000). *Selbstbeschreibung des Lehramtsstudiums im Fachbereich Sportwissenschaft der Universität Hamburg.* Auszug aus der Selbstbeschreibung zur Evaluation der Sportwissenschaft im Nordverbund Deutscher Universitäten 1999/2000 (unveröffentlichte Textvorlage).

Adler,K. & Erdtel,M. & Hummel,A. (2006). Belastungszeit und Belastungsintensität als Kriterien der Qualität im Sportunterricht. *Sportunterricht, 55,* 45-49.

Aebli, H. (1980). *Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd.I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie.* Stuttgart: Klett.

Argyris, C. & Schön, D. (1977). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness.* San Francisco [u.a.] (4.Ausg.): Jossey-Bass.

Albrecht, D. (1996). *Lehren ist zu lernen. Anregungen zum Durchdenken und Erfüllen der Lehrer-Aufgaben in Gymnasien und Gesamtschulen mit Beiträgen zum Bewältigen der zweiten Phase der Lehrerausbildung.* Hamburg: Privatdruck aus Mitteln der BAT-Stiftung Bildungs-Förderung.

Amt für Schule, Abteilung Schulentwicklung, Unterrichtsgestaltung und Lehrerbildung (S1). (1992). *Fragen und Antworten zur Ausbildung im Studienseminar.* Hamburg: Behördendruck.

Arbeitsgruppe Aumeister. (1976). *Der Praxisschock*. München, Berlin, Wien: U&S Pädagogik.

Ausbildungscurriculum Sport (Hamburger Studienseminar). www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Soz16%20KC%20Studsem.pdf

Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.). (1971). *Motivation im Sport. V. Kongress für Leibeserziehung, 7.-10.Oktober 1970 in Münster.* Schorndorf: Hofmann.

Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.). (1980). *Theorie in der Sportpraxis. VIII. Kongress für Leibeserziehung 3.-5-10.1979 in Berlin.* Schorndorf: Hofmann.

Balz, E. (1989). Wie kann man soziales Lernen fördern ? In Bielefelder Sportpädagogen, *Methoden im Sportunterricht* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd.96, S.118-138) Schorndorf: Hofmann.

Balz, E. (1994). Warum „Spaß“ nicht als Leitidee für den Schulsport taugt. *Sportunterricht* ,43, 468-471.

Balz, E. (1996). Sportdidaktische Positionen. *SportPraxis* , 37, 3-7.

Balz, E. & Neumann, P. (Hrsg.) (1997). *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein ?* Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 118. Schorndorf: Hofmann.

Bast, Roland. (2000). *Pädagogische Autonomie: historisch-systematische Hinführung zu einem Grundbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.* Bochum: Projekt-Verlag.

Bastian, J.(1985). Jugendkultur und Lehrerautorität. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge,* 37, S. 192-199.

Bauer, K.-O.& Kopka, A. & Brindt, S. (1999). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit.* Weinheim u. München (2.Aufl.): Juventa

Baumert u.a. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* (Rev. Nachdr. der Erstausgabe). Opladen: Leske + Burich.

Bayer, M. (Hrsg.) (2000). *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Bayer, U. & Gollwitzer, P.M. (2000). Selbst und Zielstreben. In Greve, W. (Hrsg.). *Psychologie des Selbst* (S. 208-225). Weinheim: Beltz.

Becker, Georg. E. (1986). *Unterricht auswerten und beurteilen. Handlungsorientierte Didaktik Teil III* (6.Aufl.). Weinheim u. Basel: Beltz.

ders. (1998), Was ist eine gute Lehrerin ? Zur „Professionalität" des Lehrers heute. In Heisterberg, W. u.a. (Hrsg.), *Arbeitsplatz Schule* (S. 8-11). FRIEDRICH Jahresheft, XVI.

Becker, G. & Heisterberg, W. & Höfer, C. & Tymister, H.J. & Werning, R. (Hrsg.). (2002). *DISZIPLIN. Sinn schaffen – Rahmen geben – Konflikte bearbeiten.* Jahresheft XX aller pädagogischen Zeitschriften des Friedrich Verlages, herausgegeben vom Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett Seelze: Friedrich.

Beiner, F. (Hrsg.). (1982). *Zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle: Praxisschock, Rollekonflikte, Professionalisierung im Lehrerberuf.* Heinsberg: Agentur Dieck.

Berg, H.Ch. (1976). "*Gelernt haben wir nicht viel.": Porträt einer Schule im Hinblick auf Bildung und Demokratie; Gutachten*. Braunschweig: Westermann.

Berger, U. & Bernhard-Mehlich, I. (1993). Die Verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorie. In Kieser, A. (Hrsg.). *Organisationstheorien* (S.127-159). Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Berne, E. (1967). *Spiele der Erwachsenen: Psychologie der menschlichen Beziehung.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Berndt, I. & Trenner, B. (1998). Was macht einen guten Sportlehrer, eine gute Sportlehrerin aus? In Bielefelder Sportpädagogen, *Methoden im Sportunterricht* (S. 237-252). Schorndorf: Hofmann.

Bernett, H. & John, H.-G. (Redaktion). (1982). *Schulsport und Sportlehrerausbildung in der NS-Zeit. Methodologische Probleme der Zeitsgeschichtsforschung.* Clausthal-Zellerfeld: DVS.

Bessoth, R. (1994). *Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung*. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.

Beyer, J. (1978). Kritische Anmerkungen zu M: VOLKAMERs Beitrag über die Funktion der Sportzensur für die Lehrer. *Zeitschrift für Sportpädagogik, 2,* 79-81.

Beyer, J. (1981). Ein Konzept für den Leistungskurs Sport. *Sportpädagogik, 5,* 14-18.

Beyer, J. (1989). Neuer Lehrplan – alter Sport ?. *sportunterricht, 38,* 305-312.

Beyer, J. (1993). *Vorschlag für eine Präambel für alle Hamburger Lehrpläne/Richtlinien Sport.* Unveröffentlichtes Seminarpapier. Hamburg

Beyer, J. (1999a). Einfach quer denken. *Sportpädagogik, 23 (Themaheft: Schwimmen),* 14-15.

Beyer, J. (1999b). Turnen an Geräten. Erfahrung, Erprobung, Erschließung besonderer Bewegungsräume. In Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.*). Entdeckungsreisen im Schulsport. Lehrwege für den Unterricht* (S. 38-63). Braunschweig: Westermann.

Bielefeld, J. (1986). Auswertung von Sportunterricht. *Sportunterricht,* 35, 58-63.

Bielegk, M. (2005). Praktische Umsetzung von erlebnispädagogischen Maßnahmen in Schule und Verein. *Sportunterricht (Lehrhilfen),* 54 (12), 1-9.

Bildungsministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003). *Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn.

Blankertz, H. (Hrsg.). (1986). *Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe 2.* 2 Bde. Soest: Soester Verlags-Kontor.

Bloom, B.S. & Hastings, J.T. & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning.* New York: Mc Graw-Hill.

Boensch, M. (1986). Der Lehrer als Organisator von Lernprozessen. *Zeitschrift für internationale Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung. 20 (3),* 131-153.

Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik: Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.

Bräutigam, M. & Blotzheim, D. & Swoboda, J. (2005). Kompetenzerwerb im Sportstudium – Vermittlung von Sach- und Selbstkompetenz. In Gogoll, A. & Menze-Sonneck, A. (Hrsg.). *Qualität im Schulsport.* Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 148. Hamburg: Czwalina.

Brezinka, Wolfgang. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft – Analyse, Kritik, Vorschläge* (5.Aufl.). München[u.a.]: Ernst Reinhardt.

Brodtmann, D. (2001). Der Fortschritt ist eine Schnecke. Oder: Zum Problem der (Un-)Wirksamkeit neuer Richtlinien. In Zimmer, R. (Hrsg.). *Erziehen als Aufgabe: sportpädagogische Reflexionen* (S. 304-312). Schorndorf: Hofmann.

Bromme, R. (1985). Was sind Routinen im Lehrerhandeln ? *Unterrichtswissenschaft (2)*, 182-192

Bromme, R. (1987). Der Lehrer als Experte – Entwurf eines Forschungsansatzes. Denken und Wissen von Lehrern aus der Perspektive neuerer Forschung zum Problemlösen. In Neber, H. (Hrsg.). *Angewandte Problemlösepsychologie* (S. 127-151). Münster: Aschendorf.

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens.* Bern [u.a.]: Huber.

Bronner, R. (1999). *Planung und Entscheidung: Grundlagen – Methoden – Fallstudien.* 3., völlig überarbeitete Aufl. München, Wien: Oldenbourg.

Brückel, F. (2002). Personalentwicklung im Fach Sport: Erfolgreich handeln in pädagogischen Alltagssituationen. *Sportunterricht, 51*, 106-111.

Brunner, H. & Mayr, E. & Schratz, M. & Wieser, I. (Hrsg.). (2002). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie ?* Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studienverlag.

Bugdahl, V. (1990). *Methoden der Entscheidungsfindung.* Würzburg: Vogel.

Bullough, R.V. (1997). Practicing Theory and Theoryzing Practice in Teacher Education. In Loughran, J. & Russel, T. (Eds.). *Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education* (S.13-31). London: Falmer Press.

Bundesverband der Unfallkassen (Hrsg.). (2006). *Sportunfälle an allgemein bildenden Schulen. Ein empirischer Beitrag zur Unfall- und Verletzungsepidemiologie im Schulsport in Deutschland.* München: Eigendruck (www.unfallkassen.de)

Combe, A. & Buchen, S. (1996). *Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen.* Weinheim u. München: Juventa.

Correll, Werner. (1969). *Zur Theorie und Praxis des programmierten Lernens.* Darmstadt: Wissensch. Buchgesellschaft.

Counsilman, J.E. (1971). *Schwimmen. Technik, Trainingsmethoden, Trainingsorganisation.* Frankfurt/M.: Limpert.

von Cranach, M. (1983). Über die bewusste Repräsentation handlungsbezogener Kognitionen. In Montada, L. & Reusser, K. & Steiner, G. (Hrsg.). *Kognition und Handeln.* Stuttgart: Klett-Cotta.

von Cranach, M. & Ochsenbein, G. *„Selbstüberwachungssystem" und ihre Funktion in der menschlichen Informationsverarbeitung.* Psychologisches Institut der Universität Bern: Forschungsbericht.

Crum, B. (1982). Planen zwischen Alltagsroutine und pädagogischem Anspruch. *Sportpädagogik* 6 (5), S. 14-21.

Cube, Felix von. (1965). *Kybernetische Grundlagen des Lehrens und Lernens.* Stuttgart: Klett.

Dann, H.-D. (1989). Was geht im Kopf des Lehrers vor ? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln. *Psychologie in Erziehung und Unterricht,* 36, 81-90.

Daschner, P. & Drews, U. (Hrsg.).(1997). *Kursbuch Referendariat*. Weinheim u. Basel: Beltz.

Dassel, H. (1981). Schulsport organisieren. *Sportpädagogik.* 5 (3), 7-12.

Dauenheimer, D. & Stahlberg, D. & Frey, D. & Petersen, L.-E. (2002). Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In Frey, D. & Irle, M. (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie. Bd.III: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien.* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Bern, Göttingen, Toronto u. Seattle: Hans Huber.

Deutscher Sportbund (Hrsg.).(1975). *Sportlehrerausbildung. Analyse und Reform*. Frankfurt/M.: Hugo Hassmüller.

Deutscher Sportlehrerverband (Hrsg.). (1997). *Sportlehrerausbildung in der I. und II. Phase für Gymnasien und berufliche Schulen. Fachtagung des DSLV am 13. und 14. Dezember 1996 in Wolfenbüttel.* Wetzlar: Schriftenreihe des Deutschen Sportlehrerverbandes, Heft 18 (Eigendruck).

Dewe, B. & Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O.(Hrsg.).(1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske+Budrich.

Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1991). Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.).(1991). *Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zschr. für Pädagogik* (S. 143-162). Weinheim und Basel: Beltz.

Dewe, B. (1997). Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In Combe, A. & Helsper, W.(Hrsg.*). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum* Ty*pus pädagogischen Handelns*.(2.Aufl.).(S. 714-757). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Dewe, B. (1999). Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit: reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich.

Dewey,John (1938). Erfahrung und Erziehung (Experience and Education). In Horlacher, R. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2002). *John Dewey: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen* (1900-1944). Zürich (Pestalozzianum).

Dieckert, J. & Koch, K. & Leist, K.H. (1976). *Methodische Übungsreihen im Gerätturnen.* Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Bd.44, 4.Aufl. Schorndorf: Hofmann.

Dieterich, R. & Elbing, E. & Peagitsch, I. & Ritscher, H. (1983). *Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. Der Lehrer im Brennpunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexion.* München, Basel: Ernst Reinhardt.

Dietrich, K. (1968). *Fußball: spielgemäß lernen – spielgemäß üben* (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung, Bd.22). Schorndorf: Hofmann.

Dietrich, W. (1965). *Intensivierung des Turnunterrichts durch Zusatzaufgaben.* Berlin: Volk und Wissen.

Dietrich, K. & Landau, G. (1990). *Sportpädagogik*. *Grundlagen – Positionen – Tendenzen.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Dober, R. (1984). Von der Schwierigkeit, durch intensive Beschäftigung mit Sportdidaktik Sicherheit im eigenen Unterricht zu bekommen. *Sportunterricht* (33). S. 18-22.

Döbler, E. & H. (1975). *Kleine Spiele : das Standardwerk für Ausbildung und Praxis.* 8.Aufl. Berlin: Sportverlag.

Döring, K.W. (1974). Lehrerverhalten und das Konzept der Unterrichtstechnologie. *Zeitschrift für Pädagogik, 20* (2), 189-210.

Dörner, D. (1989). *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen.* Reinbek b.Hamburg: Rowohlt.

Dörr, M. (Hrsg.).(2006). *Nähe und Distanz: ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität.* Weinheim [u.a.]: Juventa.

Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie.* 6. vollständig überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU.

Egger, K. (Hrsg.). (1985). *Theorie und Praxis unterrichtsbegleitender Diagnostik. Symposiumsbericht*. Bern.

Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport.* Schorndorf: Hofmann.

Ehni, H. (1989). Unterrichtliches Sporttreiben und sporttreibender Unterricht. *Sportpädagogik* 13 (1), 24-28.

Ehni, H. (1989). Vom lebendigen und wahrhaftigen Dialog in der »Sportpädagogik«. *Sportpädagogik,* 13 (3), 8-9.

Ehni, H. & Kretschmer,J. & Scherler,K. & Schierz,M. & Weichert,W. (1996). Sportdidaktik studieren – Anspruch und Grenzen. *EWIREPORT 13 (hausinternes Mitteilungsblatt des erziehungswissenschaftlichen Instituts der Universität Hamburg).* 2-6.

Ehni, H. (2000). Vom Sinn des Schulsports. In Wolters, P. & Ehni, H. & Kretschmer, J. & Scherler, K. & Weichert, W. *Didaktik des Schulsports* (S. 9-35). Schorndorf: Hofmann.

Ehni, H. (2000). Planen und Auswerten. In Wolters, P. & Ehni, H. & Kretschmer, J. & Scherler, K. & Weichert, W. *Didaktik des Schulsports* (S. 90-120). Schorndorf: Hofmann.

Ehni, H.(2002). Erziehen – Qualifizieren – Bilden. Herausforderungen sportpädagogischer Forschung und Theoriebildung. In Friedrich, G. (Hrsg.).(2002). *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 14.-16.6.2001 in Münster* (S. 13-30). Hamburg (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 126): Czwalina.

Eisenführ, F. & Weber, M. (1999). *Rationales Entscheiden.* Berlin [u.a.]: Springer.

Elbing, E. (1978). *"Pädagogische Handlungskompetenz": Entwurf eines Metakonzeptes theoriegeleiteter und wissenschaftsbezogener pädagogischer Praxis.* München, Univ.,Diss.

Esser, H. (1999). *Soziologie – spezielle Grundlagen.*
Bd.1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt, New York: Campus.
Bd.3: Soziales Handeln. Frankfurt, New York (2000): Campus.

Faulstich, P. (2002). Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen. In Faulstich, P. & Gnahs, D. & Seidel, S. & Bayer, M. (Hrsg.). (2002). *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung* (S. 61-98). Weinheim u. München: Juventa.

Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim u. München: Juventa.

Fetz, F. (1961). *Allgemeine Methodik der Leibesübungen.* Wien [u.a.]: Österr.Bundesverlag. ((1977). 7. neu überarbeitete Aufl. Bad Homburg v.d.H.: Limpert).

Forneck, H.J. & Schriver, F. (2001). *Die individualisierte Profession – Belastungen im Lehrberuf.* Bern: hep-Verlag.

Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen.* Frankfurt: Suhrkamp.

Frech, H.-W. (1976). *Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren. Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern.* Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Studien und Berichte 34a.

Freie und Hansestadt Hamburg. (1982). *Verordnung über die Erste Staatsprüfung an Hamburger Schulen. Anlage 3: Lehramt an der Oberstufe – Allgemeinbildende Schulen.* Sonderdruck aus dem Hamburgischen Gesetz- und Verordnungsblatt Nr.26 vom 28. Mai 1982. Abrufbar unter: www.li-hamburg.de/fix/files/doc/stattspr_1.2.pdf

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung – Abteilung Ausbildung (Hrsg.). (2003). *Ausbildungscurricula*. Hamburg: CD-Version (Eigendruck), abrufbar unter www.li-hamburg.de unter dem *link* "Reform der Lehrerbildung".

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport. *Schulreform in Hamburg. Entwurf des Schulreformgesetzes vom 21.2.2006.* Abrufbar unter:
http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/buildung-sport/aktuelles/schulreformgesetz.html

Freud, S. (1923). *Das Ich und das Es.* In: Gesammelte Werke. Bd.13. Frankfurt 1972 (7.Aufl.): Fischer (u.a.)

Friedrich, G. & Hildenbrandt, E. (Hrsg.). (1997). *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 23.-25.5.1996 im Schloß Rauischholzhausen*. Hamburg (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 83): Czwalina.

Friedrich, G. (Hrsg.).(2002). *Sportpädagogische Forschung. Konzepte – Ergebnisse – Perspektiven. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 14.-16.6.2001 in Münster.* Hamburg (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 126): Czwalina.

Fritsch, U. & Maraun, H.-K. (1992). Über die Behinderung von Lernen durch Lehrhilfen. *sportunterricht,* 41(1), S.36-43.

Fuhr, T. (1994). Pädagogik und Organisation. *Pädagogische Rundschau.* 48 (5). S. 579-591.

Fuller, F.F. & Brown, O.H. (1975). Becoming a Teacher. In Ryan, K. (Ed.), *Teacher Education. 75th Yearbook of the NSSE, Part II* (25-52). Chicago.

Funke, J. (1987). Von der methodischen Übungsreihe zur differenzierten Erfahrungssituation. *Sportpädagogik,* 1 (5), S.22-26.

Funke-Wieneke, J. (1987). Der Sportlehrer als Vorbild. Eine unzeitgemäße Betrachtung. *Sportpädagogik,* 4. S. 6-12.

Funke, J. (1989). Über die Schwierigkeiten eines Herausgebers mit einem Flop. *Sportpädagogik,* 13 (2), 13-14.

Funke-Wieneke, J. (1999). Erziehen im Sportunterricht. *Sportpädagogik 23* (4), 13-21.

Funke-Wieneke, J. (2001). Was ist zeitgemäßer Sportunterricht ? *Sportpädagogik,* 18 (1). S. 47-51.

Funke-Wieneke, J. (2005). Bewegungslernen im Kontext von Schule. In Laging, R. & Prohl, R. (Hrsg.). *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 15=, S. 193-207). Hamburg: Czwalina.

Gabler, H. (2005). Sport studieren – gestern, heute, morgen. *Sportunterricht 54 (11),* 331-335.

Gabler, H. (2006). Sport studieren. Anregungen aus der Sicht von Schülern und Sportlehrern. *Sportunterricht 55 (3),* 67-71.

Gage, N.L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching.* Übersetzt von Siber, K.H. (1979). *Unterricht, Kunst oder Wissenschaft?* München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

Gage, N.L. (1979). *Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft?* München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Gaulhofer, K. & Streicher, M. (1930). *Das neue Schulturnen.* Langensalza u.a.: Beltz

Gebken,U.(2003). *Gütekriterien des Sportunterrichts.* www.sportpaedagogik-online.de/guetekriteriendessportunterrichts.html

Gecks, L. (1999). *Sozialisationsphase Referendariat – objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis.* Frankfurt/M. et.al.: Lang.

Geißler, Kh.A. (1974). *Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik.* München u. Basel: Reinhardt.

Giesecke, H. (1985). *Das Ende der Erziehung: neue Chancen für Familie und Schule.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Giesecke, H. (1996). *Wozu ist die Schule da ?: die neue Rolle von Eltern und Lehrern.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Goffman, E. (1969). *Wir spielen alle Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. (3.Aufl.). München: Piper.

Goffman, E. (1996). *Rahmen-Analyse.* 4.Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Gogoll, A. & Menze-Sonneck, A. (Hrsg.). (2005). *Qualität im Schulsport.* Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd.148. Hamburg: Czwalina.

Gollwitzer, P.M. & Bayer, U.C. & Wicklung, R.A. (2002). Das handelnde Selbst: Symbolische Selbstergänzung als zielgerichtete Selbstentwicklung. In Frey, D. & Irle, M. (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie* (Bd.III: Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien, 2., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage, S.191-211). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.

Gordon, T. (1977). *Lehrer-Schüler-Konferenz: wie man Konflikte in der Schule löst.* Hamburg: Hoffmann und Campe.

Grell, J. & Grell, M. (1979). *Unterrichtsrezepte*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Greve, W. (Hrsg.). (2000). *Psychologie des Selbst.* Weinheim: Beltz.

Greve, W. (2000a). Die Psychologie des Selbst – Konturen eines Forschungsthemas. In W.Greve (Hrsg.). *Psychologie des Selbst.* (S. 15-36). Weinheim: Beltz.

Greve, W. (2000b). Das erwachsene Selbst. In W. Greve (Hrsg.). *Psychologie des Selbst* (S.96-114). Weinheim: Beltz.

Grinder, J. & Bandler, R. (1983). *Neurolinguistic programming and the transformation of meaning.* Moab, UT: Real People Press.

Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie.* Tübingen: Francke.

Groeben, N. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien – eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts.* Tübingen: Francke.

Groeden, N. & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmenwechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild.* Psychologie und Gesellschaft Bd.4. Darmstadt: Steinkopf.

Groll, H. (1957). *Idee und Gestalt der Leibeserziehung von heute.* Wien: Oesterreichischer Bundesverlag.

Gruschka, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb.* Bd9 der Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Münster. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Gruschka, A. & Herrmann, U. & Radtke, F.-O. & Raiun, U. & Ruhloff, J. & Rumpf, H. & Winkler, M. (2005). *Frankfurter Erklärung: Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb !.* nachzulesen unter: www.sozialplenum.de/privatisierung/2005/Frankfurter_Erklärung.pdf

Habermas, J. (1969) (zuerst: 1968). *Erkenntnis und Interesse.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Habermas, J. (1985). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung* (3., durchgesehene Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hackl, B. (2002). Der Experte als Technokrat? Gegen ein praktizistisch verkürztes Verständnis pädagogischer Professionalität. In Brunner, H. & Mayr, E. & Schratz, M. & Wieser, I. (Hrsg.), *Lehrinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, 25, S. 45-58). Innsbruck: Studien Verlag.

Handelskammer Hamburg (Hrsg.). (2001). *Hamburgs Schulen auf Leistungskurs bringen – Schüler auf das Berufsleben vorbereiten.* Hamburg: Wertdruck GmbH.

Hartenstein, G. (Hrsg.). (1843). *J.F.Herbart's kleinere philosophische Schriften und Abhandlungen nebst dessen wissenschaftlichem Nachlasse.* Leipzig: Brockhaus.

Harter, S. (1999). *The Construction of the Self. A Developmental Perspective.* New York u. London: The Guilford Press.

Heckhausen, H. (1971). Leistungsmotivation und Sport. In Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.). *Motivation im Sport. V. Kongress für Leibeserziehung, 7.-10.Oktober 1970 in Münster* (S. 25-40). Schorndorf: Hofmann.

Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln: Lehrbuch der Motivationspsychologie.* Berlin [u.a.]: Springer.

Heckhausen, H. & Gollwitzer, P.M. & Weinert, F.E. (Hrsg.) (1987). *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften.* Berlin: Springer.

Hentig, H.v. (1968). *Systemzwang und Selbstbestimmung: über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft.* (4. Aufl. 1974). Stuttgart: Klett.

Hentig, H.v. (1977). Lerngelegenheiten für den Sport. In H.Langenfeld (Hrsg.), *Einführung in das sportpädagogische Studium* (S.77-93). Ahrensburg: Czwalina.

Hentig, H.v. (1977). Erkennen durch Handeln. Zur Rehabilitation der Erfahrung im Lernen. In Flitner, A. & Herrmann, U. (Hrsg.). *Universität heute – Wem dient sie ? Wer steuert sie ?* (S. 198-242). München u. Zürich: Piper.

Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.) *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern.* Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Hill, P.B. (2002). *Rational-Choice-Theorie.* Bielefeld: transcript Verlag.

Hinsch, R. (1979). *Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern.* Weinheim und Basel:.

Höflacher, C. (2005). Vom Lehrer und Belehrer zum Lernbegleiter und Organisator von Lernprozessen. *Lehren und Lernen,* 31 (5), S.24-25.

Höner, O. (2005). *Entscheidungshandeln im Sportspiel Fußball. Eine Analyse im Lichte der Rubikontheorie.* Schorndorf: Hofmann.

Hörner, H. & Maier, H. & Pfistner, H.-J. (1978). *Beurteilung von Unterricht. Grundlagen, empirische Befunde, Folgerungen für die Praxis.* Rheinstetten: Schindele.

Hofer, M. (1981). *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern.* München-Wien-Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Hofer, M.(1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist.* Göttingen-Toronto-Zürich: Hogrefe.

Holzkamp, K.(1991). *Lehren als Lernbehinderung, Vergangenheitsbewältigung DDR, Politik und Psychologiegeschichte.* Berlin [u.a.]: Argument-Verlag.

Holzkamp, K. (1993). *Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Frankfurt/M.: Campus.

Hunt, D.E. (1976). Teachers are psychologists, too: On the application of psychology in education. *Canadian Psychological Review,* 17, 210-218.

Hunt, D.E. (1976). Teachers' Adaption: 'Reading' and 'Flexing' to Students. *Journal of Teacher Education 27.* S. 268-275.

Jameson, E. (1961). *ABC der klügsten Sätze.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

.

Joyce, B. (1979). Toward a theory of information processing in teaching. *Educational Research Quarterly, 3, 66-77.*

Jost, E. (1979). Methodenprobleme des Sportunterrichts. *Sportpädagogik* 3 (5), S. 12-17.

Jung, H.W. & von Staer, G. (Hrsg.). (1997). *Erfahrungen aus Studium und Referendariat in Hamburg.* Hamburg: LIT.

Jungermann, H. (1998). *Die Psychologie der Entscheidung – eine Einführung.* Heidelberg: Spektrum, Akadem.Verlag.

Jürgens, B. (1983). *Veränderungsprozesse in Lehrertrainings.* Frankfurt/M.:

Kaminski, G. (1987). Einige Reflexionen über Forscher-Reflexionen über Lehrer-Reflexionen. *Unterrichtswissenschaft (Nr.3),* S. 321-331.

Katzenbach, D. (1999). „Die schlimmste Zeit meines Lebens". Das Leiden am Referendariat: Wie Kann Supervision hier helfen ? *Pädagogik* (10), 49-53.

Keil, W. (1977). *Psychologie des Unterrichts.* München: Juventa.

Kettwig, U. (1986). Lernen durch Lehren, ein Plädoyer für lehrendes Lernen. In *Die Deutsche Schule, Nr.4, S. 474-485.*

Keuffer, J. (2003). *Reform der Lehrerbildung zwischen Integration und Konsekution. Darstellung der eingereichten Publikationen im Rahmen der Habilitation zur Erlangung der Lehrbefugnis im Fach Schulpädagogik sowie: Untersuchung zum Verhältnis von Wissenschaftlichkeit, Professionalisierung und Standardsetzung in der Lehrerbildung.* Hamburg: unveröffentl. Manuskript.

Klafki, W. (1962). *Didaktische Analyse.* Hannover: Schroedel.

Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.* Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (2005). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In Laging, R. & Prohl, R. (Hrsg.). *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 150, S. 15-24). Hamburg: Czwalina.

Knill, M. (1984). *Informieren – aber wie?.* Frauenfeld/Stuttgart: Huber.

Koch, Karl. (1972). *Bewegungsschulung an Gerätebahnen.* Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Bd. 1(5. wesentl.erw. Auflage). Schorndorf: Hofmann.

Koch, K. & Mielke, W.(1968). *Die Gestaltung des Unterrichts in der Leibeserziehung.* Teil 1. Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Bd. 21. Schorndorf: Hofmann.

Kofink, H. (2006). Leibeserziehung gestern – Schulsport heute – und morgen ? - Ganztagsbetreuung ! *sportunterricht,* 55, S. 139-143.

Köppe, G. & Kottmann, L. (Red.).(1989). *Integration von Theorie in die Sportpraxis.* Clausthal-Zellerfeld (dvs-Protokolle Nr.39): dvs.

Köppe, G. & Kuhlmann, D. (Hrsg.). (1997). *Als Vorbild im Sport unterrichten*. Hamburg: Czwalina.

Köppe, G. & Swoboda, J. (1997). Zum Theorie-Praxis-Problem in der Sportlehrerausbildung. In Friedrich, G. & Hildenbrandt, E. (Hrsg.). *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 23.-25.5.1996 im Schloß Rauischholzhausen* (S. 165-171). Hamburg (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 83): Czwalina

Korthagen, F.A.J. (1982) *Leren reflecteren als basis von de lerarenopleiding (Learning to reflect as a basis for teacher education).* S'Gravenhagen: SVO.
(Diese Publikation stand leider nur als Kopie in Ausschnitten und in englischer Übersetzung vor, z.B.:
Korthagen, F.A.J. (o.J.(A)). *Helping Student Teachers to Become Reflective: The Supervision-Process.* O.O: unveröffentlichtes Lehrgangsmaterial
ders. (o.J.(B)). *The Role of the Logbook in the Promotion of Reflection. O.O.: unveröffentlichtes Lehrgangsmaterial.*

Korthagen, F.A.J. et al. (Hrsg: Staatliches Studienseminar für die Lehrämter an Hamburger Schulen, übers. aus dem Engl. von W.Meyer).(2002). *Schulwirklichkeit und Lehrer(aus)bildung*. Hamburg: EB-Verlag.

Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms.* New York, N.Y. [u.a.]: Holt, Rinehart & Winston.

Kounin, J.S. (1976). *Techniken der Klassenführung* (übersetzt von Gellert, M. u. C. Bern). Stuttgart [u.a.]: Klett [u.a.].

Kraak, B. (1987). Was Lehrerinnen und Lehrer denken und tun, erklärt mit der Handlungs-Entscheidungs-Theorie. *Unterrichtswissenschaft* (Nr.3), S.274-284.

Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf.* Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Krampen, G. & Brandstätter, J. (1981). Kognitionspsychologische Analysen erzieherischen Handelns. In Hofer, M.(Hrsg.). *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern* (S.222-254). München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Kretschmer, J. (2000). Betreuen und Unterweisen. In Wolters, P. & Ehni, H. & Kretschmer, J. & Scherler, K. & Weichert, W. *Didaktik des Schulsports* (S. 121-143). Schorndorf: Hofmann.
Krick, F.& Prohl,R. (2005). Tendenzen der Lehrplanentwicklung. *Sportunterricht 54* (8), 231-235.

Krohn, F. (1997). Kein Bedarf an Bedarfsdeckung. In Daschner, P. & Drews, U. (Hrsg.). *Kursbuch Referendariat* (S.45-51). Weinheim u. Basel: Beltz.

Krüger, M. (2001). Was ist zeitgemäßer Sportunterricht ? Eine Replik auf Jürgen Funke-Wieneke in 15 Thesen. *Sportpädagogik,* 18 (4). S. 38-41.

Krüger, M. (2002). Historische Leitbilder für die Sportlehrerausbildung. *sportunterricht, 51*, 535-545.

Kruse-Moosmayer, H. (1998). Übersicht über die Reformschritte und Veränderungen am Staatlichen Studienseminar Hamburg. *Hamburg macht Schule* (Themaheft: Lehrerbildung) 3, 22.

Kurz, D. (1977). *Elemente des Schulsports.* Schorndorf: Hofmann

Kurz, D. (1986). Handlungsfähigkeit im Sport – Leitidee einer pragmatischen Fachdidaktik. In Spitzer, G. & Schmidt, D. (Red.). *Sport zwischen Eigenständigkeit und Fremdbestimmung.* Schorndorf: Hofmann.

Kurz, D. (2002). Qualität im Sportunterricht. In: Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen(Hrsg.). *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule.* (S.25-36). Landesweites Schulsportforum. Boenen: Kettler.

Kurz, D. (2004). Sportpädagogisches Wissen: Was macht den Unterschied? In Schierz, M. & Frei, P. (Hrsg.) *Sportpädagogisches Wissen: Spezifik – Transfer – Transformation.* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 141, S. 28-42). Hamburg: Czwalina.

Laging, R. & Prohl, R. (Hrsg.).(2005). *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 150). Hamburg: Czwalina.

Landau, G (1979). *Ordnung im Sportunterricht.* Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport. Bd. 79. Schorndorf: Hofmann.

Lange, H. & Sinning, S. (2001). Verantwortung übernehmen und sich zurechtfinden. Perspektiven für das Referendariat. *Sportpädagogik, (3),* 42-45.

Lange, J. (1984). Handlungsorientierungen der Sportlehrer. Sportdidaktisches, Methodologisches, und Empirisches zur Alltagspraxis. In Brettschneider, W.-D. (Hrsg.), *Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (S. 78-104). Schorndorf: Karl Hofmann.

Langebeck, K. & Ritz, E. (2000). *Reflexionskompetenz als tragendes Ausbildungselement im Studienseminar.* Staatliches Studienseminar für die Lehrämter an Hamburger Schulen, Abteilung 2: hausinterne Veröffentlichung.

Laux, H. (1998). *Entscheidungstheorie.* 4., neubearb. U. erweiterte Aufl. Berlin [u.a.]: Springer.

Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1982a). Das Technologiedefizit der Erziehung und Pädagogik. In Luhmann, N. & Schorr, K.E. (Hrsg.).(1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik.* Frankfurt/M: Suhrkamp.

Luhmann, N. & Schorr, K.E. (Hrsg.).(1982b). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik.* Frankfurt/M: Suhrkamp.

Maas, V. (1997). Ein Schritt nach vorn oder um Jahre zurück ? Das Referendariat am Hamburger Studienseminar. In Jung, H.W. & vonStaer, G. (Hrsg.). *Erfahrungen aus Studium und Referendariat in Hamburg* (S. 197-256). Hamburg: LIT.

Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus* (1934). Chicago/London: The University of Chicago Press.

Mead, G.H. (1970). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist.* Chicago (u.a.): Univ.of Chicago Press.

Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung, 7*, 36-43.

Merzyn, G. (2002). *Stimmen zur Lehrerausbildung. Ein Überblick über die Diskussion*. Hohengehren: Schneider.

Messing, M. (1980). *Der gute und der schlechte Sportlehrer aus Schülersicht*. Berlin u.a.: Bartels und Wernitz.

Metz, H. (1983). *Unterrichtsbeurteilung. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt, Bern, New York: Peter Lang.

Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik. Band II für Fortgeschrittene*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht ?* Berlin: Cornelsen.

Mielke, W. (1963). *Schwimmenlernen – erproben und üben* (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung, Bd.3). Schorndorf: Hofmann.

Miethling, W.D. (1982). Innere Konflikte und Ängste von jungen Sportlehrern. *Sportunterricht, 31,* 420-426.

Miller, G.A. & Galanter, E. & Pribram, K.H. (1960). *Plans and the structure of behavior.* New York: Holt.

Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (Hrsg.). (1968). *Präzisierter Lehrplan für den Sportunterricht Klassen 7 und 8.* Berlin: Volk und Wissen.

Moschner, B. (1998). Selbstkonzept. In Rost, D.H. (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 460-464). Weinheim u. Basel: Beltz.

Mühlhausen, U. (1989). Die Determiniertheit des Unterrichts durch Lehrer- und Schülerpläne. *Unterrichtswissenschaft* (1, S. 60-77).

Müller, H. (1998). Lernen im Studienseminar. Kritischer Rückblick eines Referendars. *Hamburg macht Schule 10* (3), 16.

Müller-Fohrbrodt, G. & Cloetta, B. & Daun, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen.* Stuttgart: Klett.

Mummendey, H.D. (1995). *Psychologie der Selbstdarstellung.* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

Mummendey, H.D. (2000). *Psychologie der Selbstschädigung.* Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

Muth, J. (1962). *Pädagogischer Takt – Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns.* Heidelberg: Quelle und Meyer.

Narciss, S. (1994). Wahrnehmen und Handeln in Konfliktsituationen. *sportunterricht 43 (10),* S. 413-430.

Neumann, P. (2004). *Erziehender Sportunterricht: Grundlagen und Perspektiven.* Baltmannsweiler: Schneider-Ver. Hohengehren.

Nohl, H. (1925/26). Der Sinn der Strafe. In *Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben.* Bd.1, S.27-38. Leipzig: Quelle & Meyer.

Nohl, H. (1970).(Erstausgabe 1930). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt (7. Aufl.): Schulte-Bulmke

Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.).(1991). *Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zschr. Für Pädagogik.* Weinheim und Basel: Beltz.

Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In Kraul, M. & Marotzki, W. & Schweppe, C. (Hrsg.). *Biographie und Profession* (S. 58-156)). Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.

Organisation for Economic Co-operation and Development, Centre for Educational Research and Innovation (2004). *Bildung auf einen Blick.* Paris.

Oser, F. (2001a). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 67-96). Chur u. Zürich: Rüeggen.

Oser, F. (2001b). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 67-96). Chur u. Zürich: Rüeggen.

Pallasch, W. (1987). *Lehrerverhalten und Problemlösen. Lern- und Trainingsprogramme zur Schulung pädagogischer Fertigkeiten und Reflexion des Selbstkonzepts.* Weinheim, München: Juventa.

Petersen, L.-E. & Stahlberg, D. & Dauenheimer, D. (2000). Selbstkonsistenz und Selbstwerterhöhung: Der integrative Selbstschemaansatz. In Greve, W. (Hrsg.). *Psychologie des Selbst* (S. 239-254). Weinheim: Beltz.

Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe.* Olten: Walter.

Popp, N. (1999). *Einführung und Implementation neuer Lehrpläne: eine evaluative Studie zur Rolle der Lehrerfortbildung im Fach Sport*. Hamburg: Dr.Kovaĉ.

Popper, K.L. (1992).*Die offene Gesellschaft und ihre Feinde.* Band 2: *Falsche Propheten. Hegel, Marx und die Folgen.* 7. Auflage (Erstausgabe 1945). Tübingen: Mohr.

Radtke, F.-O. (1988). Professionelles Halbwissen. Tabus über die Lehrerbildung. *Neue Sammlung*, 28, S. 93-108.

Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie, Bd.2: Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik.* Hannover [u.a.]: Schroedel.

Reich, K. (1997). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik.* 2.Auflage. Neuwied: Kriftel.

Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung.* Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 8. Opladen: Leske + Budrich.

Rogers, C. (1989). *Freiheit und Engagement: personenzentriertes Lehren und Lernen.* Frankfurt/M.: Fischer.

Rogers, C. (2004). *Therapeut und Klient: Grundlagen der Gesprächspsychotherapie.* 18.Auflage. Frankfurt/M.: Fischer.

Rogge, J.U. (2000). *Kinder brauchen Grenzen.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Roth, K. & Memmert, D. (2001). Zur Berufsrelevanz der Sportlehrerausbildung. *Sportunterricht,* 50, S. 273-278.

Rottländer, D. (2003). Professionalität als Provisorium. Pragmatische Überlegungen zur Lehrerausbildung. In Lüsebrink, I. *Theorie und Praxis im Sportstudium* (S. 143-167).

Rumpf, H. (1999). Abschied vom Stundenhalten. In Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.) *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 472-500) (3.Auflage). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Ryle, G. (1969). *Der Begriff des Geistes.* Stuttgart: Klett.

Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2004). *Halbtagsjobber ? Psychische Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands.* Weinheim: Beltz.

Schäfer, K. (1992). Mehr Mut zu den eigenen Ansprüchen. Referendarzeit im Rückblick. *Pädagogik 44* (9), 15-17.

Schaller, H.-J. (1992). Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. *Sportwissenschaft,* 22, S.9-31.

Scheer, W. (Hrsg.). (1975). *Zur Problematik der zweiten Phase der Sportlehrerausbildung. Beiträge zum DSLV-Bundeslehrgang 1974: „Probleme der Berufseinführung des Sportlehrers" in Barsinghausen vom 24.-26.10.1974.* Bielefeld: Schriftenreihe des Deutschen Sportlehrerverbandes, Heft 1 (Eigendruck).

Scherler, K. (1975). *Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Begründung einer vorschulischen Bewegungs- und Spielerziehung durch Piagets Theorie kognitiver Entwicklung.* Schorndorf: Hofmann.

Scherler, K. (1989). *Elementare Didaktik.* Weinheim und Basel: Beltz.

Scherler, K. & Schierz, M. (1993). *Sport unterrichten*. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, Bd.79. Schorndorf: Hofmann.

Scherler, K. (1996). Sportlehrer/-innen heute: Selbstbezüge des Unterrichtens. *Körpererziehung,* 165-172.

Scherler, K. (1997). Die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik. *Sportpädagogik 22* (2), 5-11.

Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre.* Hamburg: Czwalina.

Scheuerl, H.(1959). Zur Phänomenologie des Spiels. In Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.). *Das Spiel.* Bericht über den Kongress für Leibeserziehung 3.-5-Oktober 1958 in Osnabrück. S. 29-43. Frankfurt (2.Aufl.): Wilhelm Limpert.

Schierz, M. & Thiele, J. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport. *Sportunterricht, 52*, 229-234.

Schirlbauer, A. (1988). Partnerschaft zwischen Ungleichen? Argumente gegen die Vorstellung, das pädagogische Verhältnis könne partnerschaftlich sein. *Pädagogische Impulse,* Heft 3, S. 55-57.

Schneider, W.L. (2002). *Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 1: Weber – Parsons – Mead – Schütz.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Schön, D. (1999). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* (repr.) Aldershot [u.a.]: Ashgate. (Erstausgabe 1954): London:

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass.

Schrader, F.-W. (1989). *Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts.* Frankfurt a.M.: Lang.

Schratz, M. & Wieser, I. (2002). Mit Unsicherheiten souverän umgehen lernen. Zielsetzungen und Realisierungsversuche einer professionalisierenden LehrerInnenbildung. In Brunner, H. & Mayr, E. & Schratz, M. & Wieser, I. *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie !?* (S. 13-43). Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien Verlag.

Schreckenberg, W. (1984). *„Guter" Unterricht – „schlechter" Unterricht: zur Theorie und Praxis der Unterrichtsbeurteilung* (2.Aufl.). Düsseldorf: Schwann.

Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden. Störungen und Klärungen.Allgemeine Psychologie der Kommunikation, Bd.1).* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schürmann, M. (1995). *Entscheidungen unter Zeitdruck. Der Einfluß des Personenmerkmals Handlungs- /Lageorientierung.* Hamburg: Dr.Kovac.

Schwanitz, D. (2000). *Bildung: alles, was man wissen muß.* Frankfurt a.M.: Eichborn.

Schwarz, B. (2000). Schlechte Lehrer: Mindeststandards für die Lehrtätigkeit. In Sieland, B. & Rißland, B. (Hrsg.). *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Lehrerarbeit: Bedingungsfaktoren und Qualitätskriterien* (S. 39-54). Hamburg: Dr.Kovaĉ.

Schwarzer, R. (1993). *Streß, Angst und Handlungsregulation.* Stuttgart, Berlin, Köln (3.Aufl.): Kohlhammer.

Schwarzer, R. (1998). Self-Science: Das Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft,* 2, S.158-172.

Scriven, M. (1972). Die Methodologie der Evaluation. In Wulf, C.(Hrsg.). *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula, Schulversuchen.* (S. 60-91). München: Piper.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.* Abrufbar unter: www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf

Shavelson, R.J. (1973). What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education,* 24, 144-151.

Shavelson, R.J. & Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-Concept. Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research, 46,* 407-441.

Shavelson, R.J. & Stern, P. (1981) Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgements, Decisions and Behavior. *Review of Educational Research.* 51, S. 455-498.

Simon, H. (1956). Rational Choice and the structure of the environment. *Psychological Review,* 63, S. 129-138.

Simon, H. (1982). *Models of bounded rationality.* Cambridge, Mass.: MIT-Press.

Söll, W. (1973). *Differenzierung im Sportunterricht. Erster Teilband: Pädagogische und didaktische Grundlagen / Organisatorische Differenzierung.* Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, Bd. 69. Schorndorf: Hofmann.

Söll, W. (1975). Struktur und Aufgabe der Fachseminare. *sportunterricht, 24,* 200-203.

Söll, W. (1987). Unterrichtsbeobachtung im Ausbildungsunterricht. *sportunterricht (Themaheft: Unterrichtsbeobachtung im Sport), 36,* 262-269.

Söll, W. (1988). Didaktische Vorüberlegungen als Grundlage methodischen Handelns. In Czwalina, C.(Hrsg.). *Methodisches Handeln im Sportunterricht. Analysen und Reflexionen zur Methodik in der Sportdidaktik* (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, 200, S. 33-61). Schorndorf: Hofmann.

Söll, W. (1995). Brennpunkte und Problemfelder der Sportdidaktik: „Sehen, was wirklich läuft!". *Lehrhilfen für den spotunterricht – ständige Beilage zur Zeitschrift „sportunterricht" 44* (8), 120-121.

Söll, W. (1996). *SPORT unterrichten – Sport UNTERRICHTEN*. Schorndorf: Karl Hofmann.

Söll, W. (1997). Zum Verhältnis von erster und zweiter Phase in der Sportlehrerausbildung. Das Problem der Praxisorientierung in der Lehrerausbildung. In Deutscher Sportlehrerverband (Hrsg.). *Sportlehrerausbildung in der I. und II. Phase für Gymnasien und berufliche Schulen. Fachtagung des DSLV am 13. und 14. Dezember 1996 in Wolfenbüttel.* Wetzlar: Eigendruck.

Spanhel, D. & Hüber, H.-G. (1995). *Lehrersein heute – berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Spieß, A. (1874). *Die Lehre der Turnkunst. Theil 4: Gemeinübungen.* 2.Ausg. Basel: Richter.

Spitzer, G. & Schmidt, D. (1986). (Red.). *Sport zwischen Eigenständigkeit und Fremdbestimmung.* Schorndorf: Hofmann.

Staatliches Studienseminar für die Lehrämter an Hamburger Schulen, Abteilungen 1 und 2, AG Neun. (1993). *Arbeitsergebnisse (Welche Schule und welchen Unterricht brauchen Kinder und Jugendliche 1992? / Wie vermitteln wir unseren jungen Lehrerinnen und Lehrern das dafür nötige Rüstzeug?)* Hausinterne Diskussionsvorlage.

Stiehler, G. (1973). *Methodik des Sportunterrichts* (von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von …). Berlin: Volk und Wissen, Volkseigener Verlag.

Streicher, M. (1950). Die Bewegungsaufgabe. *Leibesübungen und Leibeserziehung, 4* (6), 1-3.

Struck, P. (1994). *Neue Lehrer braucht das Land.* Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft (Abt.Verl.).

Struck, P. (1996). *Die Schule der Zukunft: Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt.* Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Strukturkommission (2003). *Strukturreform für Hamburgs Hochschulen.* Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH

Stufflebeam, D.L. (1972) Evaluation als Entscheidungshilfe). In Wulf, C.(Hrsg.). *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula, Schulversuchen.* (S. 113-145). München: Piper.

Terhart, E. (1984). Psychologische Theorien des Lehrerhandelns. Eine kritische Diskussion ausgewählter kognitionspsychologischer Konzepte. *Die Deutsche Schule* (1), S.3-18.

Terhart, E. (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In Dewe, B. & Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern.* Opladen: Leske + Budrich.

Terhart, E. (1997). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen.* Weinheim, München: Juventa.

Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte.* Weinheim und Basel: Beltz.

Themaheft (1987). Unterrichtsbeobachtung im Sport. *Sportunterricht, 36*.

Themaheft: Qualitätsentwicklung im Schulsport. (2003). *Sportunterricht 8 (52).*

Themaheft: Qualität im Schulsport. (2006). *Sportunterricht 2(55).*

Thiele, H. (1981). Zur Beeinflussung des Entscheidungsverhaltens im Unterricht: Eine empirische Untersuchung zu einem theoriegeleiteten Lehrertraining. In Hofer, M. *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern* (S. 278-311). München, Wien, Baltimore: Urban&Schwarzenberg.

Treutlein, G. & Janalik, H. & Hanke, U. (1996). *Wie Sportlehrer wahrnehmen, denken, fühlen und handeln. Ein Arbeitsbuch zur Diagnose und Veränderung von individuellem Sportlehrerverhalten* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage / Erstauflage 1989). Köln: Sport u. Buch Strauss.

Volkamer, M. (1979). Die Gefahr der «Vermethodisierung». *Sportpädagogik,* 3 (5), S.18-20.

Volkamer, M. (2003). *Sportpädagogisches Kaleidoskop.* Hamburg: Czwalina.

Wagner, A.C. (1983). *Unterrichtsstrategien und deren Auswirkungen auf Schülerverhalten. Projektabschlußbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft*. Reutlingen: Eigendruck.

Wagner, A.C. et.al.(1984). *ewusstseinskonflikte im Schulalltag. Denkknoten bei Lehrern und Schülern erkennen und lösen.* Weinheim: Beltz.

Wagner, A.C. (1993). *Die Bewältigung von Imperativverletzungskonflikten durch Konfliktumgehungs- und Konfliktauflösungsstrategien. Ein Kategoriensystem (B-J-K).* Bericht aus dem Arbeitskreis Pädagogische Psychologie im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Hamburg: Eigendruck.

Wagner, A.C. (1998). *Zwischen Gelassenheit und Konflikt: Selbstmanagement, Selbstregulation und Lernen.* Verfügbar über http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Konflikt/konflikt.htm

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern.* Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Weber, M. (1960). *Soziologische Grundbegriffe.* Tübingen (Sonderdruck): Mohr.

Weber, M. (1985). *Wirtschaft und Gesellschaft.* Tübingen (5.Aufl.): Mohr.

Weber, R. (1977). Zweite Phase der Sportlehrerausbildung. Interview mit Betroffenen. *Zeitschrift für Sportpädagogik, 1*, 465-479.

Weichert, W. (2000). Motivieren und Disziplinieren. In: Wolters, P. & Ehni, H. & Kretschmer, J. & Scherler, K. & Weichert, W. *Didaktik des Schulsports.* S. 212-238. Schorndorf: Hofmann.

Westphal, G. & Gasse, M. & Richtering, G. (1987). *Entscheiden und Handeln im Sportspiel.* Münster: Philipka.

Willms, J. (2001). Ach, Europa: Unbildung; alles, was Dietrich Schwanitz nicht wissen will. In *Süddeutsche Zeitung*, München (2001, 15.1.).

Wimmer, M.(1996). Zerfall des Allgemeinen. Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In Combe, A. & Helsper, W.(Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Winkel, R. (1992). *Das Referendariat*. *Gutachten im Auftrag der „Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung" über das Staatliche Studienseminar für die Lehrämter an Hamburger Schulen in Form einer Systemanalyse.* Berlin: Hochschule der Künste, FB 10: Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften.

Wöll, G. (1998). *Handeln: lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider.

Wolters, P. (2000). Beobachten, Korrigieren, Verbessern. In: Wolters, P. & Ehni, H. & Kretschmer, J. & Scherler, K. & Weichert, W. *Didaktik des Schulsports.* Schorndorf: Hofmann.

Wolters, P. & Ehni, H. & Kretschmer, J. & Scherler, K. & Weichert, W. (2000). *Didaktik des Schulsports.* Schorndorf: Hofmann.

Woodruff, A.D. (1967). Cognitive models of learning and instruction. In Siegel, L. *Instruction – Some contemporary viewpoints,* Scranton.

Wulf, C.(Hrsg.). (1972). *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula, Schulversuchen.* München: Piper.

Wurzel, B. (1994). Offenheit und Planung – Wider die Einseitigkeit lernzielorientierter Unterrichtsentwürfe. *Sportunterricht,* 43 (3), S. 99-106.

Zeidler, K. (1926). *Die Wiederentdeckung der Grenze: Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule.* Jena: Diederichs. (reprint 1985: Hildesheim: Georg Olms-Verl.)

Zemichael, A.S. (1986). An investigation of **self-reflection** (reasons for action): the correctness and the consistency of selfconception. Bochum (Univ.Diss.)

Ziehe, T. (1996). Vom Preis des selbstbezüglichen Wissen. Entzauberungseffekte in Pädagogik, Schule und Identitätsbildung. In Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* (S. 924-942). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Zimmermann, H. (1997). Möglichkeit der Zusammenarbeit zwischen erster und zweiter Phase der Ausbildung von Sportlehrern. In Deutscher Sportlehrerverband (Hrsg.). (1997). *Sportlehrerausbildung in der I. und II. Phase für Gymnasien und berufliche Schulen. Fachtagung des DSLV am 13. und 14. Dezember 1996 in Wolfenbüttel* (S. 72-75). Wetzlar: Schriftenreihe des Deutschen Sportlehrerverbandes, Heft 18 (Eigendruck).

Zimmermann, H. (1998). Über welche Qualifikationen müssen Sportlehrkräfte im Jahr 2000 verfügen ? *sportunterricht, 47*, 148-152.