

# Zum Aufbau einer reflexiv-forschenden Grundhaltung mittels Fallarbeit – ausgewählte Ergebnisse eines Lehrkonzepts im Rahmen des Praxissemesters

Petra Guardiera, Carola Podlich, Alisa Reimer

## Dr. Petra Guardiera

Deutsche Sporthochschule Köln  
Institut für Sportdidaktik und Schulsport  
Am Sportpark Müngersdorf 6  
50933 Köln  
E-Mail: p.guardiera@dshs-koeln

## Dr. Carola Podlich

Deutsche Sporthochschule Köln  
Institut für Sportdidaktik und Schulsport  
Am Sportpark Müngersdorf 6  
50933 Köln  
E-Mail: podlich@dshs-koeln

## Alisa Reimer

Deutsche Sporthochschule Köln  
Institut für Sportdidaktik und Schulsport  
Am Sportpark Müngersdorf 6  
50933 Köln  
E-Mail: a.reimer@dshs-koeln.de

## Schlüsselwörter:

Lehrkonzept, LehrerInnenbildung, Professionalisierung, Reflexion, Reflexionskompetenz, subjektive Theorien

## Keywords:

Teaching concept, teacher training, professional development, reflection, reflection capability, teacher beliefs

## Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Guardiera, P., Podlich, C. & Reimer, A. (2018). Zum Aufbau einer reflexiv-forschenden Grundhaltung mittels Fallarbeit – ausgewählte Ergebnisse eines Lehrkonzepts im Rahmen des Praxissemesters. In *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 1 (1), 21-26.  
DOI: 10.25847/zsls.2018.002

## ZUSAMMENFASSUNG

Im Herbst 2014 startete in der Ausbildungsregion Köln der Masterstudiengang im Lehramt, innerhalb dessen Studierende wissenschafts- und berufsfeldbezogen an die Praxisanforderungen des späteren Handlungsfeldes herangeführt werden sollen: In universitär verorteten sog. Vorbereitungsmodulen auf das Praxissemester gilt es, wissenschaftliches Wissen und Schul- und Unterrichtspraxis im Rahmen forschender Lernprozesse aufeinander zu beziehen und im Zuge dessen kritisch-konstruktiv Theorieansätze, Praxisphänomene und die eigene LehrerInnenpersönlichkeit zu reflektieren. Gerade dieser Erkenntnis- und Lernprozess stellt jedoch in der LehrerInnenbildung noch immer ein fundamentales Problem dar: Gemäß empirischen Befunden orientiert sich LehrerInnenhandeln nur wenig an Theoriewissen, sondern in erster Linie an biographisch entstandenen Erfahrungen und lässt eine reflexiv-forschende Grundhaltung in der Wahrnehmung von Praxisphänomenen oftmals vermissen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich für die Herausbildung einer solchen reflexiv-forschenden Grundhaltung für das Praxisfeld Schule die Frage, wie Lehre im Rahmen der ersten Ausbildungsphase inszeniert sein muss, um den Studierenden einen nachhaltigen Erwerb notwendiger beruflicher Kompetenzen für ihre zukünftige Lehrtätigkeit im Spannungsfeld von Theorie und Praxis zu ermöglichen. Der vorliegende Beitrag präsentiert daher exemplarisch Ergebnisse eines Lehrkonzepts für das Vorbereitungsmodul, das im Rahmen des Professionalisierungsprozesses ausdrücklich auf die Herausbildung eines reflexiv-forschenden Habitus auf Seiten der Studierenden ausgerichtet ist. Leitende Vermittlungsmethode ist dabei die Arbeit mit pädagogischen Fällen<sup>1</sup>.

## Developing a reflexive, research-based mind-set using case studies. Selected results of a teaching concept as part of the practical training semester

**Abstract:** The first Master's degree in education started in October 2014 in the Cologne teacher training region. This degree programme aims to give students an academic and professional introduction to the practical demands of their field of work after graduation: the preparation for the practical semester is intended to combine academic knowledge and teaching practice as part of researched-based learning processes and, in doing so, allow the students to reflect upon critical, constructive theories, practical phenomena and their own teaching personality. This process of knowledge and learning is, however, particularly difficult in teacher training: empirical results show that teachers rarely act on theoretical knowledge, but rather on their own biographical experiences. Therefore their perception of practical phenomena often lacks a reflective and research-based approach.

<sup>1</sup> Umfangreiche Ergebnisse zur Evaluation des Vermittlungsansatzes sind in Guardiera, Podlich & Reimer (2018) nachzulesen.

How, then, should university teaching be designed to accommodate this deficit? How can teacher training assist teacher trainees, caught between theory and practice, in their acquisition of necessary professional skills? This article presents examples of a teaching concept for the preparatory module which is focused specifically on developing a reflexive, research-based approach among the students. The leading teaching method is pedagogical case studies.

## 1 THEORETISCHE HINFÜHRUNG

### 1.1 Zur Bedeutung von Reflexion im vorliegenden Kontext

Die Beforschung reflexiver Prozesse in professionellen Handlungssituationen ist nicht neu. Aufbauend auf der Vorstellung, der Handelnde konstruiere Realität erst durch sein Handeln, verweist Donald Schön (1983) auf die Notwendigkeit des reflektierten Praktikers. Infolge eines wechselseitigen aufeinander Beziehens von Aktion und Reflexion beugt sich der reflektierte Praktiker gegebenem Handlungsdruck nicht unreflektiert, sondern analysiert und evaluiert die jeweiligen Rahmenbedingungen des Handelns entgegen bspw. alltäglichen Handlungs-routinen. Eine offensichtliche Voraussetzung für den hier beschriebenen Teilbereich professionellen Handelns jedoch ist der grundlegende Aufbau von Reflexionsfähigkeit, ohne den ein Aufbrechen solcher Handlungs-routinen nicht möglich ist.

Vor dem Hintergrund dieser Vorstellungen beschäftigt sich insbesondere die Lehrerinnen- und Lehrerbildung intensiv mit Möglichkeiten der Förderung von Reflexionskompetenz auf Seiten der Studierenden, ist doch gerade in pädagogischen Kontexten ein Hinterfragen verinnerlichter Handlungs-routinen sowie damit verbundenen Annahmen und Wertvorstellungen über Lehrer, Schüler, Schule und Unterricht im Sinne einer professionellen Handlungskompetenz dringend angezeigt. So heißt es knapp 35 Jahre später zum Ziel professionalisierter Reflexionskompetenz, dass eigenes – oftmals erfahrungsgelitetes, intuitives – Handeln ebenso wie mögliche Handlungsalternativen reflektiert und diskutiert werden, um „handlungssteuerndes Wissen und reflektiertes Können“ (Schüssler und Schöning, 2017, S. 41) langfristig aufeinander zu beziehen. Dies wird möglich durch ein Innehalten im Moment der Situationswahrnehmung, ein In-Distanz-Treten zu spontanen Erstinterpretationen sowie eine Erweiterung des individuellen Deutungsrepertoires. Daraus kann sich ein aktiver und zielgerichteter Selbstlernprozess entwickeln, der hilft, die konstitutive Differenz zwischen Theorie und Praxis in der Berufsausübung produktiv zu nutzen (Wyss, 2013).

### 1.2 Anlass konzeptioneller Überlegungen

Die Forderung nach Reflexivität im Handeln angehender Lehrerinnen und Lehrer zeigt sich aktuell auch auf der Ebene von offiziellen Steuerungsinstrumenten wie der „NRW-Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters“. Hier heißt es:

*„[...] Dabei sollen sowohl konzeptionell-analytische als auch reflexiv-praktische Kompetenzen erworben werden, um eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Theorieansätzen, Praxisphänomenen und der eigenen Lehrerpersönlichkeit und eine reflektierte Einführung in das Unterrichten zu ermöglichen.“ (MSW, 2010, S. 4).*

Nun belegen aktuelle Untersuchungen allerdings, dass die Herausbildung der hier benannten reflexiven Komponente des Professionalisierungsprozesses in der Praxis noch nicht hinreichend gelingt (Lehmann-

Rommel, 2014). Denn in der Deutung wahrgenommener schul- und unterrichtspraktischer Situationen unterliegen Novizen aufgrund von verinnerlichteten Erfahrungen oftmals subjektiven Theorien und Haltungen (vgl. Groeben et al., 1988) welche sich insofern als neuralgisch erweisen, als sie Handlungen bestimmen, selbst wenn geeignetere, wissenschaftlich fundierte Kenntnisse über guten Unterricht verfügbar sind (vgl. Haas, 1998; Wahl, 1991). Daher gilt es, dieses eher durch Alltagswissen geprägte Handeln im Rahmen des Professionalisierungsprozesses mithilfe forschend angelegter Lernprozesse zu reflektieren und ggf. aufzubrechen. Diese Prozesse stellen demzufolge einen wesentlichen Schritt im Aufbau von Reflexionskompetenz auf Seiten der Studierenden dar. Helsper (2001, S. 12) spricht in diesem Zusammenhang von einer wissenschaftlichen Reflexionskompetenz bzw. Reflexivität, die er als eine „reflexive, methodisierte, wissenschaftliche Erkenntniskompetenz“ bezeichnet; eine Vorstellung, die von Lüsebrink & Grimminger (2014, S. 202) aufgegriffen und deren Aufbau zugleich als ein zentrales Ziel der ersten Ausbildungsphase beschrieben wird. Just aus dieser Forderung ergibt sich jedoch für die verantwortlichen Akteure im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung folgende Aufgabe: Wenngleich die Zielebene in der oben benannten Rahmenkonzeption zum Praxissemester (ebd.) deutlich hervorgehoben wird, liegt eine Konzeption zur inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung derselben bislang nicht vor. Diese gilt es demzufolge zu entwickeln und zu implementieren.

### 1.3 Zur Bedeutung von Fallarbeit im vorliegenden Kontext

Hinweise auf eine offenbar geeignete Methode zur Förderung von Reflexionskompetenz im Rahmen der LehrerInnenbildung finden sich in einschlägigen Quellen zur sog. Fallarbeit: Zum einen lässt sich über die Arbeit an pädagogischen Fällen aus Schule und Unterricht im Rahmen von Lehrveranstaltungen eine Schul- und Unterrichtswirklichkeit erzeugen, die auf Seiten der Studierenden eine kontextnahe Förderung von Reflexionskompetenz ermöglicht (vgl. Messmer, 2001; Wolters, 2008). Besonderes Potential vermutet Fichten (2017) dabei in der „ausgeprägten Reflexionskomponente“ (S. 31), die der Arbeit mit Fällen innewohnt. Zum anderen attestiert Helsper (2000a, S. 161) der „interpretativen Auseinandersetzung mit Praxisszenen und der Fallrekonstruktion eine zentrale Bedeutung für die wissenschaftliche Sozialisation, aber vor allem auch für die theoretisch-reflexive Vorbereitung eines professionellen Habitus und Selbst“. Aus einer von Handlungsdruck befreiten fallgestützten Auseinandersetzung mit schulischen Handlungssituationen erwächst demnach für die Studierenden die Möglichkeit, zu ihrer jeweiligen Fallrezeption in Distanz zu treten sowie wissenschaftliches Wissen – das es im Rahmen der Lehrveranstaltung aufzubauen gilt – in der Interpretation des Falls zur Anwendung zu bringen (vgl. ebd.). Denn erst in der systematischen Überprüfung der individuellen Fallrezeption vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Wissens bestehe die Chance, so Helsper (2001), subjektive Theorien und Haltungen zu überwinden, unterschiedliche theoretische, möglicherweise „konkurrierende Perspektiven“ auf den Fall zu erproben und infolgedessen „Differenz der Welterklärung“ (S. 79) zu erfahren. Wesentliche Ziele der Fallarbeit sieht Helsper (ebd.) überdies darin, dass Studierende Wissen über ihr Nicht-Wissen sowie Wissen über nicht beabsichtigte Folgen ihres Handelns generieren, und erinnert in seinen Ausführungen letztlich an das Leitbild des reflektierten Praktikers, das Schön (1983) seinerseits als ein wesentliches Ziel der Ausbildung von Studierenden beschreibt.

Der bei Helsper (2001) beschriebenen Perspektivierung kommt nun für die Analyse reflexiver Prozesse im Rahmen von Fallarbeit besondere Bedeutung zu, da sie als ein manifester Indikator für Reflexionskom-

petenz auch in empirisch fundierten sog. Stufenmodellen reflexiver Kompetenz Berücksichtigung findet (vgl. u.a. Hatton & Smith, 1995; Lüsebrink & Grimminger, 2014): Denn insbesondere in der Fähigkeit zum Perspektivwechsel erkennen solche Modelle wie oben beschrieben ein In-Distanz-Treten zu wahrgenommenen Ereignissen sowie ein Erproben unterschiedlicher Antwortalternativen. Auf dieser Grundlage unterstützt die Arbeit mit Fällen den Aufbau von Reflexionskompetenz insofern, als sie dabei hilft, das eigene Deutungsrepertoire hinsichtlich schulischer Handlungssituationen systematisch zu erweitern.

## 2 ZIELSETZUNG DES LEHRKONZEPTS

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen verfolgt der vorliegende Ansatz das übergeordnete Ziel, eine reflexiv-forschende Grundhaltung auf Seiten der Studierenden im Umgang mit schulischen Handlungssituationen mittels Fallarbeit einzuüben und Reflexionskompetenz entsprechend zu befördern. Als Indikator für Reflexionskompetenz wurde daher analog zu vorangehenden Überlegungen die Fähigkeit zum Perspektivwechsel auf wahrgenommene Schul- und Unterrichtssituationen genauer in den Blick genommen, welche unter expliziter Berücksichtigung wissenschaftlichen Wissens die Herausbildung einer reflexiv-forschenden Grundhaltung katalysieren sollte.

### Die vorliegende Konzeption verfolgt daher drei Teilziele:

1. Die Studierenden sollen lernen, zu ihren individuellen vorgefassten Theorien und Haltungen über die wahrgenommene Schul- und Unterrichtswirklichkeit in Distanz zu treten (Distanz zu vorgefassten Theorien und Haltungen).
2. Die Studierenden sollen lernen, die wahrgenommene Schul- und Unterrichtswirklichkeit und wissenschaftliches Wissen in einer forschenden Grundhaltung aufeinander zu beziehen (Forschende Grundhaltung).
3. Die Studierenden sollen ihr Deutungsrepertoire hinsichtlich der wahrgenommenen Schul- und Unterrichtspraxis mittels wissenschaftlich begründeter Perspektivwechsel erweitern (Erweiterung des Deutungsrepertoires).

## 3 GESTALTUNG DES LEHRKONZEPTS

### 3.1 Rahmenbedingungen und Setting

Die Größe der Lerngruppen, in denen das Lehrkonzept umgesetzt wurde, betrug bis zu 40 Teilnehmer pro Lehrveranstaltung. Gruppenintern wurden 6er-Peergroups gebildet, um eine intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand sowie dem professionellen Selbst trotz der Großgruppe zu ermöglichen. Erprobt wurde das Lehrveranstaltungs-konzept exemplarisch in zwei parallelen Modulen zur „Vorbereitung auf das Praxissemester“. Die Größe der Stichprobe, die vollumfänglich an der Erhebung teilnahm, betrug n=37 Studierende. Die Studie war als pre-/post-Design konzipiert, die Datenerhebung erfolgte sowohl in der ersten Lehrveranstaltungssitzung als auch nach einem Ablauf von 10 Wochen<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Die Autorinnen möchten an dieser Stelle explizit darauf hinweisen, dass es sich bei der vorliegenden Studie um die Erprobung eines Lehrkonzeptes, nicht aber um eine wissenschaftliche Erhebung handelt, die wissenschaftlichen Gütestandards genügen kann. So musste die vorliegende Evaluation unter anderem auf eine vollumfängliche Einrechnung möglicher Störvariablen im Setting Hochschule sowie die Berücksichtigung entsprechender Kontrollgruppen verzichten.

### 3.2 Gegenstand

Der inhaltlichen Auseinandersetzung der LehrerInnenbildenden Studiengänge mit dem Gegenstandsbereich Umgang mit Inklusion und Heterogenität kommt aktuell eine hohe Bedeutung zu (vgl. LABG NRW MSW), weswegen das Vorbereitungsmodul exemplarisch auf diesen Gegenstandsbereich zugeschnitten war. Zur Reduktion des Abstraktionsgrades wurden Themen immer wieder auf konkrete Szenarien des Unterrichtsfaches Sport bezogen. Auf diese Weise galt es, vorgefasste Theorien und Haltungen kritisch zu reflektieren und anforderungsspezifische Kompetenzen wie Reflexionskompetenz im Handlungsfeld Schule herauszubilden und zu fördern. Wesentlich war hierbei der wiederholte Zugriff auf die jeweiligen Fragestellungen über die eigene Biografie: Erst die intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen vielfältigen Werdegang ermöglicht die Identifikation und Reflexion vorgefasster Theorien und Haltungen im Umgang mit Inklusion und Heterogenität.

### 3.3 Methode

Methode der Wahl des vorliegenden Vermittlungsansatzes war die Konfrontation der Studierenden mit pädagogischen Fällen (für einen Überblick zum Einsatz von Fallarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vgl. Lüsebrink & Grimminger, 2014). Anhand dieser sollten Studierende üben, in Distanz zu jeweiligen Erstinterpretationen zu treten und unter Zuhilfenahme wissenschaftlichen Wissens andere Perspektiven als die eigene zu erproben, um das eigene Deutungsrepertoire im Moment der Situationswahrnehmung zu erweitern.

**Methodische Arbeitsschritte waren dabei folgende:** An erster Stelle stand die individuelle Rezeption einer Fallschilderung sowie das Gewahr werden der Erstinterpretation. Im Zuge einer nachfolgenden erneuten, diesmal kleinschrittigen, das heißt: distanzierten Rezeption des Falls galt es, die in der Fallschilderung dargestellte Faktenlage zu sichern, um die Gültigkeit der jeweiligen Erstinterpretation vor dem Hintergrund dieser Faktenlage zu überprüfen. Im Zuge dessen wurden dann mögliche vorschnelle, subjektive Deutungsmuster identifiziert und hinterfragt; diesen Prozess unterstützten auf den jeweiligen Fallkontext zugeschnittene Selbstreflexionsaufträge, die zugleich die angestrebte individuelle, reflexiv-forschende Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbst untermauerten. Im weiteren Verlauf der Fallarbeit ging es nun darum, auf der Faktenlage beruhende mögliche weitere Perspektiven auf den Fall zu erproben und unter Hinzunahme wissenschaftlichen Wissens aus dem Forschungsfeld Schule zu begründen, um den Aufbau professioneller Planungs- und Handlungsalternativen systematisch zu unterstützen (vgl. Lehmann-Rommel, 2014).

Als wesentlich für den Professionalisierungsprozess erweist sich grundsätzlich, diese neuen Handlungsalternativen in die bestehende Handlungskompetenz zu überführen, um nachhaltige Veränderungen in der impliziten Handlungsstruktur zu erreichen (vgl. Wahl, 2005). Dieser wichtige Prozess wurde im Rahmen des Vorbereitungsmoduls fortwährend mithilfe vertiefter und wiederkehrender Fallarbeit vorbereitet, sein Gelingen zeigt sich allerdings erst im praktischen Handeln<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Das hier angesprochene Gelingen einer reflexiv-forschenden Grundhaltung erfährt seine Überprüfung in der schulischen Alltagswirklichkeit der Studierenden im Rahmen des eigenen Forschungs-/ bzw., Studienprojekts zum Praxissemester. Für weitere Informationen dazu vgl. Guardiera & Leineweber (2016).

### 3.4 METHODEN ZUR EVALUATION DER TEILZIELE

#### Teilziel "Distanz zur vorgefassten Theorien und Haltungen":

Zur Überprüfung dieses Ziels wurde ein Fragebogeninstrument nach Meier et al. (2017) zur Erfassung von Haltungen zu (inklusive) Sportunterricht bei angehenden Lehrkräften (HainSL) herangezogen. HainSL umfasst dabei die für (inklusive) Sportunterricht als besonders zentral erachteten Heterogenitätsdimensionen Körper, Didaktik und Leistung. Das Instrument weist insgesamt 18 Items aus, deren Grad der Zustimmung seitens der Befragten auf einer 5-stufigen Likert-Skala erfasst wird (vgl. Meier et al., 2017). Der Bogen wurde in einem pre-/post- Design sowohl zu Beginn der Lehrveranstaltung, als auch nach einer 10-wöchigen intensiven Auseinandersetzung mit entsprechenden Inhalten eingesetzt. Aufgrund des geringen  $n$  erfolgte die Auswertung deskriptiv nach Antworthäufigkeiten.

#### Teilziele "Forschende Grundhaltung" und "Erweiterung des Deutungsrepertoires":

Zur Überprüfung dieser Ziele erhielten alle Studierenden zu Beginn der Lehrveranstaltung einen verschriftlichten Projektfall, anhand dessen ihre jeweilige Lernausgangslage erfasst werden sollte. Nach Ablauf der zehnwöchigen Lehrveranstaltung wurde derselbe Fall im Nachtest noch einmal eingesetzt:

*„Die Klasse 7A hat jeden Freitag eine Doppelstunde Sportunterricht, die zur ersten Stunde um 8:00 Uhr beginnt. Folgende Klasse gehört zu einer der Inklusionsklassen und wird von fünf Hörgeschädigten SuS komplettiert. Zu Beginn der ersten Stunde findet sich die Klasse in der Mitte der Halle zu einem Sitzkreis zusammen und begrüßt nach Austeilen der FM-Geräte (Elektronik/Mikro zum Ansteuern der Hörgeräte) den Lehrer.*

*In der heutigen Stunde steht die Notenabnahme zur Spielfähigkeit im Fußball auf dem Plan. Dazu haben sich die SuS in der Stunde zuvor in drei gleichstarke Teams aufgeteilt, wobei jedes Team zwei Auswechselspieler zur Verfügung hat. Im ersten Spiel spielt Team blau gegen Team rot, wobei Team blau durch eine überlegende Spielfähigkeit gewinnt. Danach spielt das rote Team gegen das gelbe Team. Wieder ist Team rot unterlegen. Die zwei spielstärksten Spieler sitzen als Auswechselspieler auf der Bank, wobei sie ständig anmerken, dass sie eingewechselt werden wollen. Sie sitzen erst seit einer Minute auf der Bank. Plötzlich fordert H. den einen hörgeschädigten Jungen D. aus der Ferne auf das Spielfeld zu verlassen, damit er wieder spielen kann. D. reagiert nicht und spielt weiter. Nach wiederholtem Rufen und Gestikulieren rennt H. auf das Spielfeld und zieht D. nach hinten weg. Er befiehlt ihm das Spielfeld zu verlassen. D. spielt jedoch erst seit zwei Minuten und möchte weiterspielen. Schnell wird H. lauter und bekommt Unterstützung vom ganzen Team. Eine Gruppenbildung findet statt und D. steht alleine mit seiner Meinung da, woraufhin er enttäuscht das Spielfeld verlässt. Das Spiel wird fortgesetzt.“ (o.A.)*

Die Operationalisierung der oben benannten Teilziele erfolgte anhand folgender Indikatoren:

- Forschende Grundhaltung: Einbezug theoretischer Wissensbestände zur Begründung der eingenommenen Perspektive
- Erweiterung des Deutungsrepertoires: jeweils eingenommene Perspektive auf den Projektfall in Vor- und Nachtest

Die Auswertung wurde sowohl im Vortest als auch im Nachtest anhand strukturierender Inhaltsanalysen auf der Grundlage deduktiv er-

stellter Kategoriensysteme vorbereitet, welche im Verlauf der Analyse induktiv ergänzt wurden (vgl. Stamann et al., 2016). Alle Fallanalysen der Studierenden wurden anhand eines Kodierleitfadens durch zwei Projektmitarbeiterinnen unabhängig voneinander kodiert, um die Ergebnisse auf weitest gehende Übereinstimmung zu prüfen.

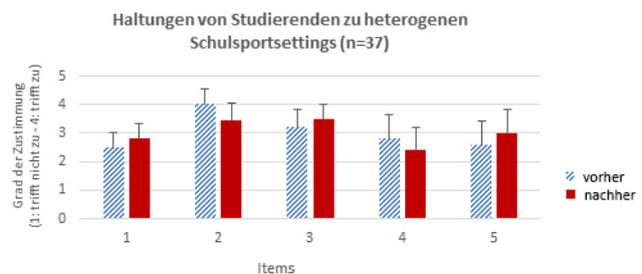
## 4 ERGEBNISSE

### 4.1 Vorgefasste Theorien und Haltungen zu (inklusive) Sportunterricht

Die Auswertung des Antwortverhaltens der 37 Studierenden im Vor- und Nachtest mittels HainSL (Meier et al., 2017) zeigte im Vergleich insgesamt nur leichte Verschiebungen, denn Mittelwerte sowie Standardabweichungen lagen im Vor- und Nachtest für nahezu alle 18 Items recht nah beieinander. Auffallend für einige der Mittelwerte waren sowohl im Vortest als auch im Nachtest recht große Standardabweichungen.

Abweichungen von zuvor markierten Haltungen ergaben sich dennoch für einige wenige ausgewählte Items: Beispielsweise konnte ein leichter Rückgang normiert-funktionalistischer Vorstellungen der Studierenden über den Körper im Schulsport beobachtet werden. In diesem Zusammenhang schien auch eine Ausrichtung des Körpers auf das Erbringen von Leistung im Nachhinein weniger eine „zentrale Sinnrichtung“ des Sports zu sein (Kurz 1990, S. 93), und auch einer Differenzierung der Leistungsanforderungen in Abhängigkeit von der Heterogenität der Lerngruppe kam am Ende der Lehrveranstaltung offenbar eine höhere Relevanz zu.

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht sichtbare Verschiebungen im Antwortverhalten der Studierenden, wobei die Skala als quasi-metrisch interpretiert wird:



**Abb. 1:** Dargestellt ist der Grad Zustimmung der Studierenden zu ausgewählten Thesen des HainSL (Meier et al., 2017). Die Thesen lauten 1: *Ich denke, Schülerinnen und Schüler wollen ihre Leistung am liebsten in einem Wettkampf messen, daher berücksichtige ich dies in meinem Sportunterricht häufig*; 2: *Schülerinnen und Schüler müssen sich im Sportunterricht bewegen, laufen, Bälle fangen, Rollen machen und turnen – dafür braucht man den Körper*; 3: *Im Sportunterricht sollte man Schülerinnen und Schüler mit in den Beurteilungsprozess einbeziehen, indem sie selbst Beurteilungskriterien festlegen*; 4: *Das Steigern der körperlichen Leistungsfähigkeit ist ein zentrales Ziel des Sportunterrichts*; 5: *Es ist ungerecht, wenn im Sportunterricht Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen für die gleiche Note das gleiche leisten müssen*.

### 4.2 Wahrgenommene Schul- und Unterrichtswirklichkeit

Die Auswertung der studentischen Fallarbeit zeigte für die in 3.3 be-

nannten Indikatoren folgendes Bild:

### a) Forschende Grundhaltung: Einbezug theoretischer Wissensbestände zur Begründung der eingenommenen Perspektive

Dieser Indikator lässt bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse keine eindeutige Aussage zu: Im Vortest argumentierten noch 9 von 37 Teilnehmer/-innen stärker unter Rückgriff auf Erfahrungswissen („Meinen Erfahrungen nach ist der Prozess der Gruppenbildung relativ frühzeitig zu erkennen.“, Vortest 1709), während eine Hinzunahme wissenschaftlicher Wissensbestände im Nachtest in allen 37 Fallanalysen erkennbar war („Ich denke, dass durch ein gutes Classroom Management die Störung des Prüfungsspiels ggf. hätte vermieden werden können. Hätte der Lehrer erstens die Teams selbst & gleichstark eingeteilt, und feste Regeln bezüglich der Auswechslspieler festgelegt, hätte die Störung und die anschließende Diskussion der SuS vermieden werden können.“, Nachtest 1709). Insofern ist der Einbezug theoretischen Wissens in die Begründung der jeweiligen Perspektive auf den Fall formal in allen Fällen zu bestätigen. Eine inhaltliche Beurteilung fällt hingegen an dieser Stelle schwer, denn theoretisches Wissen wurde in sehr unterschiedlicher Verarbeitungsgüte berücksichtigt (vgl. dazu Guardiera & Podlich, 2018). Das heißt, dass die Ausführungen einiger Studierender theoretische Wissensbausteine zwar einbanden, diese jedoch nicht weitergehend expliziert wurden. Auf der Grundlage der Verschriftlichungen lässt sich daher nicht klären, inwiefern hier theoretisches Wissen vorhanden war oder einzig Schlagwörter (vgl. oben „Classroom Management“) benannt wurden (vgl. Lüsebrink & Grimminger, 2018, S. 209).

### b) Erweiterung des Deutungsrepertoires: eingenommene Perspektive auf den Projektfall in Vor- und Nachtest

Die jeweils eingenommene Perspektive der Studierenden auf den Projektfall wurde an dieser Stelle unter rein quantitativen Gesichtspunkten ausgewertet, um zunächst eine grundsätzliche Fähigkeit zum Perspektivwechsel anhand einer veränderten Perspektivierung abzubilden. Im Vortest ergriffen die Studierenden insgesamt sieben unterschiedliche Perspektiven auf den Projektfall, unter denen Classroom Management (14/37), Leistungsbeurteilung (9/37), Heterogenität (7/37) und LehrerInnenverhalten (6/37) am häufigsten thematisiert wurden. Im Nachtest belief sich die Anzahl ebenfalls auf sieben, häufig ergriffen wurden nun jedoch Leistungsbeurteilung (15/37), Heterogenität (10/37), Classroom Management (9/37) sowie LehrerInnenverhalten (11/37). Insgesamt blieben nur sechs von 37 TeilnehmerInnen bei ihren ursprünglichen Perspektiven, ohne diese zu verändern. 16 von 37 TeilnehmerInnen fügten ihren ursprünglichen Perspektiven im Nachtest weitere hinzu und 15 von 37 TeilnehmerInnen nahmen eine gänzlich veränderte Perspektive ein.

## 5 DISKUSSION

In der Gesamtschau der in Kapitel 2 formulierten Ziele des Vermittlungsansatzes ist eingedenk aller methodischen Einschränkungen abschließend Folgendes für die Förderung einer reflexiv-forschenden Grundhaltung auf Lehrveranstaltungsebene auf Seiten der Studierenden festzuhalten:

Die im Verlauf der Lehrveranstaltung nur geringfügig veränderten studentischen Haltungen zu (inklusivem) Sportunterricht lassen zunächst – in Anlehnung an die bei Wahl (2002) als moderat veränderbar beschriebenen subjektiven Theorien – eine gewisse Trägheit vermuten. Es ist denkbar, dass Änderungen vorgefasster Theorien und Haltungen auf Lehrveranstaltungsebene nur bedingt ansteuerbar sind. Andererseits geben zumindest leichte Verschiebungen doch Anlass zur Hoffnung auf eine erhöhte Sensibilisierung der Studieren-

den für den Umgang mit und die Besonderheiten von heterogenen Lerngruppen. Vorangehende Untersuchungen zeigen beispielsweise, dass eine Distanzierung von instrumentell-normierten Körperbildern u.a. Voraussetzung für die gelingende Gestaltung inklusiver Sportunterrichtssettings (Meier et al., 2017) ist, ebenso wie flexible Vorstellungen über Gütemaßstäbe und Anforderungen im Kontext von Leistungsbeurteilung den Zielen eines inklusiven Sportunterrichts den Weg ebnet (Reich, 2016). In Anbetracht der entsprechenden Verschiebungen im vorliegenden Antwortverhalten sind diesbezüglich durchaus verbesserte Chancen für einen pädagogisch-konstruktiven Umgang mit Vielfalt erkennbar (vgl. Meier et al., 2017, S. 4).

Stärkere Hinweise auf positive Effekte der Lehrveranstaltung liefern hingegen die durchaus häufig erkennbaren Perspektivwechsel im Rahmen der schriftlichen Fallanalysen: Offenbar ermöglichte die wiederholte und intensive Auseinandersetzung mit pädagogischen Fällen unter Einbezug wissenschaftlicher Theoriebestände bei nahezu allen Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen veränderten Blick auf die wahrgenommene Fallsituation. Dies erweist sich insofern als günstig, als das Verlernen vorschneller Erstinterpretationen verbunden mit der Fähigkeit zum Perspektivwechsel einen wesentlichen Meilenstein für den Aufbau von Reflexionskompetenz markiert. Eine solche Erweiterung des Deutungsrepertoires gegenüber wahrgenommenen Fallsituationen durch die Hinzunahme theoretischer Neurahmungen, wie sie auch von Bauersfeld (1999) im Zuge von Fallarbeit gefordert wird, entspricht überdies einem wesentlichen Schritt im Rahmen des Professionalisierungsprozesses angehender Lehrerinnen und Lehrer (Lehmann-Rommel, 2014). Ein Zuwachs an Reflexionskompetenz ist daher im Kontext der vorliegenden Lehrveranstaltung insofern zu vermuten, als die Bereitschaft, eigene Handlungs- und Sichtweisen zu überdenken, deutlich zu erkennen ist. So gelang es den Studierenden im Nachtest womöglich, eine Perspektive einzunehmen, die in den eigenen Erfahrungen zuvor nicht enthalten war, und entsprechend alternative Denk- und Handlungsmuster in das eigene Handlungsrepertoire zu überführen (vgl. Wahl, 2005.). Die nicht in allen Fällen erkennbare Einbindung explizierten Theoriewissens ist dabei neben möglichen Wissenslücken eventuell auch der Aufforderung zur Verschriftlichung der Überlegungen geschuldet, die sicherlich andere Bereitschaften und Fähigkeiten erfordert als die mündliche Reflexion (vgl. Lüsebrink & Grimminger, 2014).

## 6 FAZIT UND AUSBLICK

Die Sensibilisierung für eine reflexiv-forschende Grundhaltung stellt einen wesentlichen Schritt im Rahmen des Professionalisierungsprozesses der Studierenden dar. Um weitere relevante Elemente einer Reflexionskompetenz, wie sie bspw. in der Fähigkeit zu argumentieren oder zu urteilen zum Ausdruck kommen, in den Blick zu nehmen oder gar einen reflexiv-forschenden Habitus herauszubilden, bedarf es jedoch weiterer Überlegungen zum Vermittlungsgeschehen auf Lehrveranstaltungsebene. Fallstricke für die Ergebnissgüte bringt überdies die Aufforderung zur schriftlichen Fallanalyse mit sich: Pädagogische Fälle eignen sich zwar offenbar für die im Sinne der Reflexion wertvolle gedankliche Irritation der Studierenden, was bleibt, ist jedoch eine möglicherweise herabgesetzte Bereitschaft zur Verschriftlichung von Reflexionsprozessen; ein Umstand, der die Ergebnisse der vorliegenden Evaluation eventuell trübt und dazu auffordert, weitere methodische Wege der Förderung und Bemessung von Reflexionsprozessen zu identifizieren und zu beschreiten.

„[...] Denkanstöße und Input sind sehr überlegt, zielgerichtet, ohne eigenes Denken vorwegzunehmen und leiten in anspruchsvoller Weise

die Gedanken von uns Studierenden. [...] In jeder Seminarstunde hat man das Gefühl, der Inhalt hat wirklich was mit einem selbst und der Ausbildung zu tun. Dabei stößt man oft auf Fragen, die man sich wirklich noch nie gestellt hat [...].“<sup>4</sup>

Abschließend ist festzuhalten, dass die schwerpunktmäßige Ausrichtung der Lehrveranstaltung auf die systematische Arbeit mit pädagogischen Fällen durchaus mit einem Mehrwert für den Professionalisierungsprozess der Studierenden einherging. Insbesondere die Fähigkeit zum Perspektivwechsel zeigte sich im Nachtest deutlich; eine Erweiterung des Deutungs- und Handlungsrepertoires infolge des Erwerbs neuer bzw. erweiterter wissenschaftlicher Theoriebestände sowie ihrer Anwendung auf die Bearbeitung pädagogischer Fallsituationen scheint damit auf den Weg gebracht.

### Danksagung

Die Autorinnen danken der Deutschen Sporthochschule Köln für die Bewilligung der Fördergelder zur Durchführung der Pilotstudie im Rahmen des Programms FLV: Forschung und Lehre verbinden.

## LITERATUR

- Bauersfeld, H. (1999). Fallstudien in der Lehrerbildung – wozu? In F. Ohlhaeverm & A. Wernet (Hrsg.), *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall* (S.191 – 207). Opladen: Leske & Budrich.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Marburg: Francke.
- Guardiera, P., & Leineweber, H. (2016). Konzeptionell-analytisch und reflexiv-praktisch Agieren lernen – Eine Betrachtung des Praxissemesters aus universitärer Perspektive. *Die BASS von A bis Z. Erläuterungen und Handlungsempfehlungen für die Schulpraxis in NRW*. Erftstadt: Ritterbach.
- Guardiera, P., Podlich, C. & Reimer, A. (2018). Zur Förderung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenbildung. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30-38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haas, A. (1998). *Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungshandeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern*. Regensburg: Roderer.
- Helsper, W. (2000a) Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In C. Beck, W. Helsper, B. Heuer, B. Stelmaszyk & H. Ulrich (Hrsg.), *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung* (S. 29 – 50). Opladen: Leske & Budrich
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 7-15.
- Helsper, W. (2000). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft. Eine Streitschrift*. Opladen: Leske & Budrich
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.
- Lehmann-Rommel, R. (2014). Wie mit Wertungen in Beobachtungen arbeiten? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1, 44 – 50.
- Lüsebrink, I. (2014). Der Ansatz einer biografisch orientierten Fallarbeit – dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32 (3), 444-457.
- Lüsebrink, I. & Grimminger, E. (2014). Fallorientierte Lehrer- und Lehrerinnenausbildung evaluieren- Überlegungen zur Modellierung reflexiver Kompetenz. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist: Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern* (S. 201–212). Wiesbaden: VS Springer.
- Meier, S., Ruin, S. & Leineweber, H. (2017). HainSL – ein Instrument zur Erfassung von Haltungen zu inklusivem Sportunterricht bei (angehenden) Lehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research* 47 (2), 161-170.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Neuweg, G. H. (2005). Konzepte der Lehrer/innen/bildung im Spannungsfeld von Wissen und Können. *Seminar – Lehrerbildung und Schule*, 3, 7-25.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2016). *Lehrerbildungsgesetz*. Zugriff am 03.07.2017 <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2010). *Rahmenkonzeption Praxissemester*. Zugriff am 03.07.2017 unter [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerbildung/Wege-der-Reform/Endfassung\\_Rahmenkonzept\\_Praxissemester\\_14042010.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerbildung/Wege-der-Reform/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf)
- Reich, K. (2016). Inklusion: Herausforderungen an den Schulsport. In S. Ruin, S. Meier, H. Leineweber, D. Klein & C.G. Buhren (Hrsg.), *Inklusiver Schulsport. Anregungen und Reflexionen* (S. 14–28). Weinheim: Beltz.
- Schüssler, R. & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30-38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stamann, C., Janssen, M. & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung* 17 (3),16.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2),157 – 174.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2),227–241.
- Wahl, D. (2005). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolters, P (2008): *Von Fall zu Fall: Kasuistisch forschen*. In: Miethling, WD & Schierz, M (Hrsg.): *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik*. Verlag: HofmannMessmer, R. (2001). Lernen aus Fallgeschichten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (1), 82-92
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

<sup>4</sup> Schriftliche Rückmeldung von Studierenden zum Vorbereitungsmodul im Rahmen der offiziellen Lehrveranstaltungsevaluation der DSHS Köln, Januar 2017