

Forschendes Lernen im Fach Sport

Eine (standortbestimmte) Standortbestimmung entlang fachspezifischer Bedingungen, theoretischer Rahmungen und empirisch begründeter Perspektiven

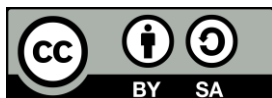
Nils Ukley^{1,*}, Bernd Gröben¹, Golo Faßbeck² & Valerie Kastrup¹

¹ Universität Bielefeld, ² Leuphana Universität Lüneburg

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

Zusammenfassung: Ausgehend von der Identifizierung fachlicher Gegenstände als Grundlage empirischer Erkenntnisgewinnung zeigt diese Standortbestimmung auf, welchen Beitrag der hochschuldidaktische Ansatz des Forschenden Lernens im Kontext selbstreflexiver studentischer Auseinandersetzungen mit den Antinomien und Widersprüchlichkeiten schulischer Praxis leisten kann. Dabei nimmt er fachspezifische Besonderheiten des Zugangs zum zukünftigen Berufsfeld in den Fokus und zeigt theoretische Reflexionsfolien hierfür auf. Aus vorliegenden empirisch gewonnenen Erkenntnissen werden letztlich Aufgaben und Arbeitsansätze für weiterführende wissenschaftliche Beschäftigung skizziert und Anschlussofferten für den Transfer auf andere Fächer und nachfolgende Aus- und Weiterbildungsformate formuliert.

Schlagwörter: Forschendes Lernen, doppelte Professionalisierung, Reflexivität, Selbstreflexion, Antinomien, Praxissemester, E-Learning



1 Wie entsteht empirisches Wissen in unseren Fachdidaktiken?

Sportpädagogische Forschung untersucht systematisch die Möglichkeiten von Bildung und Erziehung im Rahmen der Bewegungskultur. Als solche geht sie davon aus, dass Bildungspotenziale nicht nur über das Erlernen bewegungskultureller Praktiken, sondern – in gleichem Maße – über die individuellen Erfahrungen im Rahmen der jeweiligen Handlungskontexte zu bestimmen sind (vgl. Gröben, Kastrup & Müller, 2011). Demnach gibt es keinen Sportunterricht, der nicht zugleich erzieht – sei es nun zum Guten oder zum vermeintlich Schlechten. Als Wissenschaft fällt der Sportpädagogik mithin die Aufgabe zu, angemessene Bildungserwartungen an Bewegung, Spiel und Sport zu formulieren sowie diese für schulische wie auch außerschulische Vermittlungsfelder zu spezifizieren bzw. auf ihre tatsächlichen Wirkungen hin zu untersuchen. Hierbei soll die empirische Forschung ein Gegengewicht zu dem normativ gehaltenen Begründungsdiskurs schaffen und sicherstellen, dass die erwünschten Erziehungs- und Bildungsprozesse prinzipiell auch eingelöst werden können (vgl. Gröben, 2013). So liegen die fachspezifischen empirischen Fragen im Spannungsfeld von Bildungserwartungen und der Erziehungswirklichkeit und fokussieren unterrichtliche (methodisch-didaktische) Optionen, die zu einem selbstbestimmten, kompetenten und selbstverantworteten Handeln im Sport befähigen sollen (vgl. Klafki, 2001, S. 21) und so *Erziehung zum Sport* ebenso als Ziel des Sportunterrichts erkennbar machen wie *Erziehung durch Sport* (vgl. Kurz, 2000). In dieser *Orientierung auf den fachlichen Gegenstand* übernimmt die Sportpädagogik Verantwortung für die *wissenschaftliche Beratung* und nutzt – im Hinblick auf die Möglichkeiten pädagogisch orientierter Forschung – das gesamte *methodische Spektrum der empirischen Sozialforschung* mit Schwerpunkten auf Lehr-Lern- und vermittlungsbezogener Wirkungsforschung (vgl. Prohl, 2013).

2 Welche Rolle kann dabei das Forschende Lernen haben?

Ein Sportunterricht, der die vielfältigen Möglichkeiten der Bewegungskultur in positiver Weise aufzeigen und erschließen soll, stellt hohe Anforderungen an die Lehrenden. Gerade für Sportstudierende spielen positive eigene Erfahrungen als Sportler*innen eine bedeutende Rolle bei ihrer Berufswahl, obwohl sich die Handlungsfelder des schulischen Sportunterrichts von denen des außerschulischen Sports klar unterscheiden (vgl. Miethling, 2018). Bereits in einem oberflächlichen Strukturvergleich werden Brisanz und Tragweite dieses Perspektivenwechsels deutlich (vgl. Gröben, 2013):

Homogenität vs. Heterogenität: Während sich im außerschulischen Feld meist Gleichgesinnte in „ihrem Sport“ treffen, begegnen sich im schulischen Sportunterricht Lernende in der ganzen Bandbreite unterschiedlicher Interessen und Fähigkeiten. Die *Freiwilligkeit* des außerschulischen Sports führt dabei zu relativ homogenen Gruppen hinsichtlich des gemeinsamen Interesses, was sich – durch die Selektionsmechanismen des Sports – auch auf der Leistungsebene niederschlägt. Demgegenüber führt der *verpflichtende Charakter* des schulischen Sportunterrichts zu heterogenen Gruppen hinsichtlich möglicher Interessen wie auch des bewegungskulturellen Könnens.

Enger vs. weiter Kanon: Die (ideal-)typische Karriere im außerschulischen Sport basiert auf einem *langfristigen und vertieften Engagement* in einem einzelnen Praxisfeld oder in wenigen Praxisfeldern. Typischerweise sehen sich die Akteur*innen z.B. als Schwimmer*in, Fußballspieler*in oder Turner*in, was in ähnlicher Weise auch für weniger tradierte bzw. einschlägige bewegungskulturelle Aktivitäten wie z.B. das Skateboarden oder Slacklinen gilt. Demgegenüber ist der Sport im schulischen Unterricht von einem *sehr breiten inhaltlichen Kanon* und dementsprechend *häufigen thematischen Wechseln* geprägt.

Selbstzweck vs. Zweckbezug: Bewegungskulturelles Handeln ist primär auf seinen Selbstzweck und Eigenwert orientiert. Ausnahmen sind der Gesundheitssport (in Prävention und Rehabilitation), der Berufssport und der Schulsport. So ist der Pflichtcharakter des Sportunterrichts durch Schulnoten abgesichert und erfährt hierdurch seinen Wert im Zweckbezug der schulischen Selektionsmechanismen, wodurch die (mögliche) unmittelbare Freude am Tun konterkariert wird.

In Anbetracht dieser Differenzen ist der Wandel von Sportler*innen zu Sportlehrer*innen keineswegs trivial, aber unabdingbar und stellt eine nicht zu unterschätzende Hürde dar. Es gilt hierfür zu verstehen und anzuerkennen, dass der schulische Sportunterricht – mehr noch als andere Fächer – paradoxe Grundstrukturen aufweist (vgl. Scheid & Prohl, 2017), in denen das Handeln der Lehrkräfte stark von Antinomien geprägt und von Zukunftsoffenheit und Unsicherheit mitbestimmt ist (vgl. Helsper, 2002; vgl. auch Sieland, Heyse & Eckert, 2015). Insofern ist neben *fachlicher Expertise* der Aufbau von Erfahrungen, Methoden und Techniken einer *kritischen Reflexionsfähigkeit* ein zentrales Merkmal einer im Studium anzustrebenden „doppelten Professionalisierung“ (Helsper, 2001, S. 7).¹ *Professionell* im Sinne einer Abgrenzung gegenüber alltäglichen Reflexionsnotwendigkeiten wird diese Fähigkeit aber erst durch den Rückbezug auf wissenschaftlich abgeleitete Wissensbestände, um in konkreten Entscheidungsfragen auch verantwortbar agieren zu können. Dementsprechend kommt der Vermittlung von wissenschaftlichen Arbeitsformen ebenfalls eine hohe Bedeutsamkeit zu (s. Kap. 4).

In Bezug auf beide Ansprüche – einerseits die Ausbildung von kritischer Reflexionsfähigkeit und andererseits die Vermittlung hierfür notwendiger methodischer Kompetenzen –, die im Rahmen von Lehrer*innenausbildung im Allgemeinen und von Praxisphasen im Speziellen formuliert werden, ist das Modell des Forschenden Lernens, das die Domänen Forschen, Lehren und Lernen auf integrative Weise liiert, zu einer hochschuldidaktischen Leitidee par excellence avanciert (vgl. Gröben & Ukley, 2018, S. 52f.).

In Anlehnung an Huber (2009) und Boelhaue (2009) definieren Fichten & Meyer (2014, S. 21) Forschendes Lernen als

„ein offenes, teilnehmeraktivierendes Lehr-Lernkonzept, (1) in dem an authentischen Forschungsproblemen im Praxisfeld Schule gearbeitet wird, (2) in dem die Lernenden in wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses selbständig arbeiten, (3) in dem von Lehrenden und Lernenden ein Theoriebezug hergestellt und vorhandenes empirisches Wissen [...] einbezogen wird, (4) in dem die Lernenden angehalten werden, reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule und zur eigenen Forschungsarbeit herzustellen, (5) und in dem ethische Grundlagen von Forschungspraxis bewusst gemacht werden“.

In solch einem Verständnis sollen angehende Lehrkräfte im Fach Sport bereits in der Ausbildung dazu befähigt werden, die berufliche Praxis auf Grundlage eigener forschender Auseinandersetzung durch „theoriegeleitete und selbstreflexive Auseinandersetzung“ (Universität Bielefeld, 2011, S. 8) zu hinterfragen und letztlich besser zu verstehen. Aus den Ergebnissen dieser Selbstreflexion können sodann Schlüsse für das eigene (zukünftige) Handeln im Kontext Schule gezogen werden. In diesem „wissenschaftsgeprägten Zugang zur pädagogischen Berufspraxis“ (Schneider & Wildt, 2004, S. 154) werden also Lerngelegenheiten in Form von Forschungssituationen entlang der eigenen schulischen Lehrerfahrungen initiiert. Der *Lernprozess* im Ansatz des Forschenden Lernens ist hierbei stets in einen *Forschungsprozess* eingebettet. Charakteristisch für dieses Konzept ist somit die systematische Verzahnung von Lernen, Lehren und „Forschen im eigen(tlichen) Sinne“ (Gröben & Ukley, 2018, S. 47).

¹ Eine ausführlichere Erörterung im Hinblick auf den strukturtheoretischen Ansatz der doppelten Professionalisierung von Lehrkräften findet sich bei Helsper (u.a. 2014); fachspezifisch ausgedeutet wird dies u.a. bei Ukley, Fast, Bergmann, Faßbeck, Gröben, Kastrup & Wegener (2019) sowie Ukley, Fast, Gröben & Kastrup (2019).

Bezogen auf die Generierung des beschriebenen wissenschaftlichen Wissens ermöglichen so auf situierte Weise vermittelte forschungsmethodische Kompetenzen eine kritische Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs und befähigen – bezogen auf die Handlungsfelder Schule und Unterricht – dazu, die richtigen *Fragen* zu stellen, sie methodisch zu bearbeiten und den so identifizierten *Problemen* auf den Grund zu gehen. Letztlich können hieraus Schlüsse für die eigene pädagogische Praxis gezogen werden (vgl. Ukley, Fast, Bergmann et al., 2019).

3 Wie sehen die fachdidaktischen Perspektiven auf Forschendes Lernen aus? Wie werden diese begründet?

Dem bisher entfalteten Verständnis von Forschendem Lernen als didaktische Leitidee universitärer Ausbildung entsprechend können insbesondere die stetig an Bedeutung zunehmenden Praxisphasen im Lehramtsstudium den Studierenden dazu verhelfen, erlebte (zukünftige) schulische Realität nicht nur mittels der eigenen Erfahrung zu deuten, sondern diese auch mittels eines „exzentrischen Blick[s]“ zu betrachten, um diese Erfahrung „in eine ‚reflexive‘ zu transformieren“ (Helsper, 2001, S. 12, Herv. i.O.; vgl. auch Ukley, 2018, S. 494f.). Studierenden sollte sich also die Gelegenheit bieten,

„das beobachtete Geschehen unter Berücksichtigung des eigenen Tuns mit den verfügbaren wissenschaftlich abgesicherten [...] und damit den in der ersten Phase der Lehrerbildung zu vermittelnden Reflexionsmöglichkeiten analysieren und interpretieren zu können“ (Rothland & Boecker, 2014, S. 393).

In einem solchen Verständnis, das „Forschung als wichtiges Mittel zur eigenen Selbstaufklärung“ (Horstkemper, 2003, S. 118), also zur Selbstreflexion, sieht, stellt vor allem die Möglichkeit der wissenschaftlichen Betrachtung und Analyse eigener sportpädagogischer Handlungen und Haltungen (zum Beispiel im Praxissemester) einen vielversprechenden Ansatz dar. Für das Fach Sport sieht Neuber (2018, S. 67; Herv. i.O.) zusätzlich die Chance, „das eigene Verständnis der Sache *Sport*“ durch eine „professionsorientierte Selbsterkundung“ so zu reflektieren, „dass man sie in pädagogisch angemessener Weise inszenieren kann“. Konkret bedeutet dies, dass Sport nicht nur unter der wettkampforientierten Leistungsperspektive, sondern auch unter anderen Perspektiven (Gesundheit, Ausdruck, Kooperation, Wagnis usw.) betrachtet sowie im Sportunterricht dementsprechend initiiert werden kann und soll (vgl. Kurz, 2000, 2004). Diese fachdidaktische Deutung fachlicher Bildungsansprüche als anerkanntes Ausbildungsziel des Sportstudiums sollte *auch* in der (forschenden) Reflexion handlungsleitend sein (vgl. Ukley, Fast, Gröben & Kastrup, 2019, S. 93f.).

Noch bevor diese Begründungszusammenhänge im Kontext von (Forschendem) Lernen im und für den Unterricht tragen können, stellt jedoch ein weiteres – vorgelagertes – Moment die fachlichen Möglichkeiten Forschenden Lernens in den Fokus.

Im Rahmen einer angestrebten Professionalitätswentwicklung von Studierenden bietet die frühzeitige Konfrontation mit der pädagogischen Praxis im Setting Schule, wie sie in Langzeitpraktika wie dem Praxissemester ermöglicht wird, sowohl Herausforderungen als auch die große Chance, (zunehmend bewusster) den Schritt von der rezeptiven *Aneignungs-Perspektive* von Lernenden zu einer didaktisch unterstützenden *Vermittlungsperspektive* von Lehrenden zu vollziehen (vgl. Ludwig, 2011, S. 11). Sportstudierende müssen (wie oben angedeutet) als fachspezifische Besonderheit zudem noch eine weitere Hürde auf dem Weg zur professionellen Lehrkraft nehmen: den Rollenwechsel von sportlichen Akteur*innen mit umfassenden sportmotorischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen hin zu Arrangeur*innen bewegungskultureller Praxis mit schul(stufen)relevanten Vermittlungsfähigkeiten (vgl. Fachgruppe Praxissemester Sport, 2013; vgl. auch Ukley & Bayer, 2018, S. 373).

Für Studierende des Lehramts im Fach Sport ist es essenziell, die Unterschiede zwischen (durch Erziehung und Bildung geprägten) schulischen und (durch Training bestimmten) außerschulischen Settings zu reflektieren. Wenn dieser (*sport-*)biografische Rollen- und Perspektivenwechsel nicht gelingt, bleiben die Betroffenen habituell *Sportler*innen* und laufen Gefahr,

„lediglich Handlungsmuster von Übungsleitern und Trainern zu imitieren, die sie in ihrer eigenen Sportbiographie als wirksam wahrgenommen haben. Solche Limitierungen erschweren eine sinnvolle fachdidaktische Kompetenzentwicklung. Demgegenüber zeichnen sich gelingende professionsbezogene Entwicklungsverläufe durch die Erarbeitung eines wissenschaftlich fundierten und variantenreichen didaktisch-methodischen Wissens aus, welches den vielfältigen Herausforderungen des Schulsports in Bezug auf seine Bildungsansprüche bzw. Erziehungsfunktion wie auch den komplexen Kontingenzenproblemen schulischen Sportunterrichts entspricht“ (Fast, Gröben, Kastrup, Kirchhoff, Ukley & Wegener, 2016, S. 223).

Um diesen Rollenwechsel zu ermöglichen, werden im Rahmen des Studiums auf der einen Seite primär pädagogische und didaktische Grundprinzipien des Sportunterrichts vermittelt und auf der anderen Seite – insbesondere durch Forschendes Lernen – verstärkt kritisch-reflexive Kompetenzen angebahnt. Vor dem Hintergrund sich bietender Ungewissheiten zukünftiger Handlungsfelder scheint dies dringend notwendig, damit Studierende unter den „Ernstbedingungen von Schule“ (Neuber, 2018, S. 72) bei empfundenen Kontrollverlusten nicht unreflektiert auf aus anderen Kontexten bekannte und bewährte Routinen zurückgreifen müssen.

4 Wie werden die eigenen Ansätze Forschenden Lernens theoretisch reflektiert bzw. gerahmt und unterfüttert?

Die hier angedeuteten Rollenfindungsproblematiken, die sich auch noch in den ersten Berufsjahren zeigen können (vgl. Schierz & Miethling, 2017, S. 26), treten typischerweise dann auf, wenn die angehenden Sportlehrkräfte nicht die Kompetenzen erworben haben, professionell mit den vielfältigen Ansprüchen der Realbedingungen von Schule und Schulsport umzugehen.

Diesem Anspruch an eine professionelle Sportlehrkraft wird eine Professionstheorie zugrunde gelegt, die von den angesprochenen unsicheren und krisenhaften Handlungszusammenhängen der Praxis ausgeht. Diese Anforderungen führen nach Helsper (2001, S. 7) zur „Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung“. Sie begründet sich darin, dass Lehrkräfte oftmals eine technokratische Vorstellung von Unterricht haben und die Ungewissheiten der beruflichen Praxis nicht akzeptieren wollen oder können (vgl. Helsper, 2001, 2014; vgl. auch Klewin & Koch, 2017). Ein professionelles Lehrer*innenhandeln zeichnet sich aber gerade dadurch aus, diese Ungewissheiten anzunehmen und in herausfordernden Situationen (wissenschaftlich) begründet handlungsfähig zu sein. Dies kann gelingen, wenn bereits in der Ausbildung neben den betreffenden Fähigkeiten auch die Einsicht vermittelt werden kann, dass es Teil des Lehrer*innenseins ist, die alltägliche schulische Praxis über die gesamte Berufslaufbahn zu reflektieren und die eigene Rolle darin fortlaufend und systematisch überprüfen zu können. So sollen die Voraussetzungen für eine *kritisch-reflexive Distanzierungsfähigkeit* geschaffen werden. Diese Fähigkeit, eine Außensicht der eigenen Praxis einnehmen und konstruktiv verarbeiten zu können, kann somit als ein zentrales Ziel einer im Studium anzustrebenden doppelten Professionalisierung gesehen werden (vgl. Gröben & Ukley, 2018, S. 52). Dafür sind neben fachlichen Kompetenzen im Sinne didaktischen Könnens auch forschungsmethodische Kompetenzen im Sinne von Fähigkeiten zu einer wissenschaftlichen, empiriebasierten Reflexion eigenen Unterrichts und weiterer schulischer Handlungsfelder notwendig. Durch das gekonnte Zusammenspiel beider Seiten der *doppelten Professionalität* können im Rahmen der (Selbst-)Reflexion unter anderem bewährte

(eigene wie fremde) Rezepte und sowohl implizite als auch explizite Entscheidungen der eigenen Unterrichtspraxis einer kritischen Überprüfung unterzogen werden (vgl. Helsper, 2001, S. 12).

Hierzu gilt es, besonders den zweiten, oft vernachlässigten Kompetenzbereich bereits im Studium auszubilden, um die skizzierte wissenschaftsbezogene kritisch-reflexive Haltung zumindest zu veranlassen, damit sich schließlich aus reflektierenden Lernenden reflektierende Praktiker*innen entwickeln können (vgl. Ukley, 2018, S. 452; vgl. auch Belton, Gould & Scott, 2006, S. 150).

Sowohl im Rahmen des Bielefelder Verbundprojekts *Bi^{professional}*² als auch im fachlichen Begleitforschungsprojekt *ProFLIPS*³ wurden bereits diverse Evaluationsstudien durchgeführt. So liegen zu den Notwendigkeiten der hier aufgezeigten mehrdimensionalen Kompetenzerwerbe mit dem Ziel einer doppelten Professionalisierung ebenso empirische Belege vor (u.a. Wegener & Faßbeck, 2018; Ukley & Bergmann, 2018) wie für die Bewertung der daraus abgeleiteten Gelingensbedingungen Forschenden Lernens (u.a. Ukley, Bayer & Gröben, 2017; Fast, 2018) und deren Professionalisierungspotenzialen (u.a. Ukley & Bergmann, 2018, 2019a, 2019b; Ukley & Menze-Sonneck, 2019). Standortübergreifende empirische Diskussionen, die sich ebenfalls schwerpunktmäßig mit Themenkomplexen der Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte und der dazu beitragenden Reflexionsfähigkeit befassen, finden sich zusammengestellt bei Ukley & Gröben (2018).

5 Wo gibt es Synergien und wo Differenzen zwischen den fachdidaktischen Ansätzen?

Trotz der beschriebenen Besonderheiten unseres Faches gilt eine gemeinsame Referenz auf den Anspruch einer doppelten Professionalisierung aller Fächer und mithin die These, dass sich grundsätzlich sowohl die aufgezeigten Zugänge zum Forschenden Lernen in der Ausbildung von Sportlehrkräften als auch die professionstheoretischen Begründungsmuster auf andere Fächer und ihre Didaktiken übertragen lassen.

Differierende Ausbildungswege wie auch Interpretationen Forschenden Lernens, die den Forschungsparadigmen der fachspezifischen Bezugsdisziplinen folgen, werden nicht als Hindernis gesehen. Sie bilden in unseren Augen eher das gemeinsame Fundament des inter- und transdisziplinären Diskurses, der am jeweiligen Standort und auch darüber hinaus Antrieb für eine konstruktive Weiterentwicklung moderner Lehrkräfteausbildung unter der didaktischen Leitidee des Forschenden Lernens sein kann.

Vor diesem Hintergrund sehen wir mögliche Synergien in der kollektiven Bearbeitung aktueller Themenfelder und Aufgaben wie etwa dem souveränen Umgang mit Heterogenität in Gesellschaft, Schule und Unterricht und den daraus resultierenden Implikationen für die Ausbildung professionell agierender Lehrkräfte. Dieser Umgang mit verschiedenen Anforderungen vollzieht sich dabei einerseits auf Ebene der Fachdidaktiken – etwa durch die gezielte Steuerung von Forschungsaktivitäten oder durch curriculare Schwerpunktsetzungen. Andererseits geschieht er ebenso auf Ebene des Individuums, nämlich dann, wenn im Rahmen Forschenden Lernens (wie oben beschrieben) eine Reflexion der eigenen Möglichkeiten des Umganges mit den Antinomien des zukünftigen Berufsfelds vorgenommen wird.

² Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben *Bi^{professional}* wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitäts-offensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 2016–2019: 01JA1608; 2019–2023: 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

³ **Professionalisierung durch Forschendes Lernen im Praxissemester Sport.**

Auf beiden skizzierten Ebenen sind aus unserer Sicht neben parallel stattfindenden Beschäftigungen immer auch integrierbare methodische und inhaltlich-thematische gemeinsame Perspektiven eines transdisziplinären und fächerverbindenden Austauschs eine lohnenswerte Zielperspektive.

6 Welche Ideen könnten auf der Basis dieser Ansätze für das Online-Portal und für ein Zentrum Forschendes Lernen in Praxisstudien formuliert werden?

Durch die vielfältigen Theorie-Praxis-Verknüpfungen in einem sportwissenschaftlichen Studium ergeben sich gute Ansatzpunkte, vom eigenen Erleben ausgehend Ziele und Vermittlungswege im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport forschend zu reflektieren. Darauf aufbauend können dann Normierungen hinterfragt und neu definiert sowie Verbindungen von Erkenntnissen erarbeitet werden, um Prototypen wissenschaftlicher Theorien zu erarbeiten. Schließlich könnten diese zu präskriptiven bzw. prognostischen Aussagen verdichtet und beispielsweise zum Gegenstand systematischer Beobachtung und Evaluation von Unterricht gemacht werden. Pragmatische Hürden für die Förderung reflexiv-forschender Auseinandersetzungen im Sinne einer doppelten Professionalisierung stellen jedoch die relativ hohe Distanz fachwissenschaftlicher Theoriebildung zur bewegungskulturellen Praxis sowie der hohe Abstraktionsgrad empirischer Verfahren dar. Vielfach fühlen sich Studierende in diesen Themenbereichen nicht angesprochen, was die Frage nach geeigneten Vermittlungsformen aufwirft. Hier sollen künftig verstärkt die Möglichkeiten des E-Learnings genutzt werden, um das Forschende Lernen der Studierenden (besonders im Praxissemester) effektiv anzubahnen und zu unterstützen.

Inhaltlich kann es in entsprechenden E-Learning-Contents als konkreten Bausteinen eines Online-Portals daher um die anschauliche Verzahnung eigener *methodisch-didaktischer Entscheidungen* mit eigenen *Fragen* gehen, die sich hinsichtlich der Wirksamkeit im Unterricht stellen. Das Praxissemester bietet hier vielerlei Möglichkeiten, da die Studierenden eigenen Unterricht planen, durchführen und – auch in Bezug auf fremden (lediglich beobachteten) Unterricht – reflektieren sollen. Evaluation von eigenem und fremdem Unterricht ist demnach ein vielversprechender Rahmen, der methodisch-didaktische und forschungsmethodische Fragen in einer Weise verbindet, die beide Aspekte einer doppelten Professionalisierung umfasst und zu geradezu prototypischem Forschenden Lernen einlädt. Aus den genannten Gründen basieren E-Learning-Angebote, die im Rahmen unserer Teilmaßnahme des Bielefelder Verbundprojekts *Bi^{professional}* entwickelt werden, auf einem Set an Fragen, die sich in der Planung und Auswertung eines erziehenden Sportunterrichts stellen und Ansatzpunkte für empirische Betrachtungen liefern. Sie orientieren sich inhaltlich vor allem an den aktuell gültigen Rahmenvorgaben für den Sportunterricht (MSW NRW, 2014) und ermöglichen – bezogen auf diesen normativen Kontext – eine Beurteilung der Unterrichtsqualität. Der Fokus liegt deshalb auf Fragen, weil sich die Entscheidungskompetenz nur im eigenen Umgang und der eigenen kritischen Auseinandersetzung mit den jeweils gegebenen Entscheidungsdimensionen schulen lässt (vgl. Gröben, Ukley, Lindemann, Faßbeck, Kara Fallah, Kastrup & Bergmann, 2019).

- a) *Thema*: Werden für das *Unterrichtsvorhaben* (UV) und seine einzelnen Stunden Themen festgelegt?
- b) *Perspektivität*: Fördert das UV, dass die Schüler*innen lernen, angemessen mit der Mehrdeutigkeit und Ambivalenz des Sports umzugehen, ihre individuellen Deutungsmuster zu entwickeln und diese gegenüber anderen zu vertreten?
- c) *Reflektierte Praxis*: Verknüpft das UV thematisch sinnvoll Können und Wissen?
- d) *Lernaufgaben*: Ist der Unterricht als Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung angelegt?

- e) *Lebensweltbezug*: Knüpft das UV an typische Erfahrungen bzw. Interessen der Lernenden an, die für ihr Leben bedeutsam sein können?
- f) *Selbstständiges Lernen*: Fördert der Unterricht selbstständiges Lernen?
- g) *Heterogenität*: Berücksichtigt das UV unterschiedliche Lernvoraussetzungen innerhalb der Lerngruppe und werden daraus Konsequenzen zur Umsetzung gezogen?
- h) *Verständigung*: Fordert und fördert das UV, dass die Schüler*innen lernen, sich im Unterricht untereinander und mit der Lehrkraft über Ziele und Abläufe zu verständigen?
- i) *Gegenwartserfüllung*: Können die Schüler*innen den Sinn, der unter der jeweiligen Pädagogischen Perspektive erschlossen werden soll, schon im Unterrichtsprozess als erfüllte Gegenwart erfahren?

Um die Fragen methodisch so zu nutzen, dass eine sachlich angemessene und methodisch tragfähige Analyse des jeweiligen Problemzusammenhangs sichergestellt wird, werden diesen passende Indikatoren zugeordnet, die auf eine Konkretion hinsichtlich eigener Erfahrungen und Planungen sowie auf eine empirische Erfassung in eigenem oder in fremdem Unterricht abzielen.

Alternativ könnten natürlich auch rekonstruktive Varianten des Forschens hergeleitet und diskutiert werden (vgl. Ukley, 2018; Ukley & Bergmann, 2018, 2019a). Die zunächst schwer fassbaren, aber unmittelbar präsenten Erfahrungen des forschend Lernenden können so abstrahiert und aus der Distanz wissenschaftlicher Erkenntnis reflektiert werden, um so ein *Forschen im eigen(tlich)en Sinne* zu ermöglichen (vgl. Gröben & Ukley, 2018).

Entsprechend der Ziele des Kompetenzzentrums Forschendes Lernen – Stärkung des interdisziplinären Zusammenwirkens von Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften, phasenübergreifende Zusammenarbeit mit Schulen und Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und Vernetzung und Kooperation mit anderen Hochschulstandorten (vgl. BiSEd, 2018, S. 1) – lassen sich die in diesem Kapitel beschriebenen inhaltlich-strukturellen Maßnahmen insbesondere auch für phasen- und standortübergreifende Kooperationen nutzen. Die gemeinsame Arbeit an Fragen an und aus dem Unterricht lässt in diesem Kontext Gewinne für alle Beteiligten in (fach-)didaktischer Forschung sowie in universitärer und schulischer Lehre und deren Begleitung erwarten. Auch eine Nutzung der Portal-Inhalte für Fort- und Weiterbildungen von Lehrkräften wäre denkbar und wünschenswert. Forschendes Lernen kann hierbei – systematisch betrieben und professionell angeleitet, evaluiert und weiterentwickelt – das zentrale verbindende Element sein.

Literatur und Internetquellen

- Belton, V., Gould, H.T., & Scott, J.L. (2006). Developing the Reflective Practitioner – Designing an Undergraduate Class. *Interfaces*, 36, 150–164. <https://doi.org/10.1287/inte.1050.0175>
- BiSEd (Bielefeld School of Education) (2018). *Rahmenkonzept des Zentrums Forschendes Lernen*. Zugriff am 06.05.2019. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/forschendes_lernen/rahmenkonzeption.
- Boelhaue, U. (2009). Forschendes Lernen im Rahmen von Praxisstudien im erziehungswissenschaftlichen Studium der Lehramtsausbildung an der RWTH Aachen. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 37–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fachgruppe Praxissemester Sport Bielefeld (2013). *Handreichung zur fächerspezifischen Umsetzung des Bielefelder Praxissemesters im Fach Sport*. Bielefeld: Universität Bielefeld.

- Fast, N. (2018). „Ich weiß also kann ich“ – Wie das Forschende Lernen gelingen und zur Professionalisierung von Sportstudierenden im Praxissemester beitragen kann. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13) (S. 351–366) Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_20
- Fast, N., Gröben, B., Kastrup, V., Kirchhoff, D., Ukley, N., & Wegener, M. (2016). Entwicklung eines reflexiv-forschenden Habitus im Format des Lehramtsstudiums des Fachs Sport. In C. Heim, R. Prohl & H. Kaboth (Hrsg.), *Bildungsforschung im Sport* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 256) (S. 222–223). Hamburg: Feldhaus.
- Fast, N., Ukley, N., Kastrup, V., & Gröben, B. (2018). Studienprojekte im Praxissemester als Beitrag zur Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte?! *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1 (1), 287–298. doi:10.4119/UNIBI/hlz-90
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Münster & New York: Waxmann.
- Gröben, B. (2013). Sportpädagogik. In S. Andresen, C. Hunner-Kreisel & F. Stefan (Hrsg.), *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 249–253). Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05023-6_38
- Gröben B., Kastrup V., & Müller A. (Hrsg.). (2011). *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 3.–5. Juni in Bielefeld* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 211). Hamburg: Feldhaus.
- Gröben, B., & Ukley, N. (2018). Forschen im eigen(tlich)en Sinne. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13) (S. 47–63). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_3
- Gröben, B., Ukley, N., Lindemann, U., Faßbeck, G., Kara Fallah, G., Kastrup, V., & Bergmann, F. (2019, in Vorbereitung). E-Learning-Angebote zur Unterstützung Forschenden Lernens im Sportstudium. In B. Fischer, D. Mausolf & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen in und mit digitalen Medien im Sport*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 216–240). Münster & New York: Waxmann.
- Horstkemper, M. (2003). Warum soll man im Lehramtsstudium forschend lernen? In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 117–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: Universitätsverlag.
- Klafki, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. Prohl (Hrsg.), *Bildung und Bewegung* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 120) (S. 19–28). Hamburg: Czwalina.
- Klewin, G., & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *DDS – Die deutsche Schule*, 109 (1), 58–69.

- Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9–55). Bönen: Kettler.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht, Bd. 1: Orientierungen und Beispiele* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 144) (S. 57–70). Schorndorf: Hofmann.
- Ludwig, J. (2011). *Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung* (Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik, 3). Potsdam: Universitätsverlag.
- Miethling, W.-D. (2018). Werde, der Du bist! Zur berufsbiographischen Entwicklung von Sportlehrenden. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13) (S. 27–46). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_2
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. Zugriff am 06.01.2019. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben_Schulsport_Endfassung.pdf.
- Neuber, N. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester – Eine Chance für die professionsorientierte Selbsterkundung im Unterrichtsfach Sport? In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13) (S. 65–82). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_4
- Prohl, R. (2013). Sportpädagogik als Wissenschaftsdisziplin: Eine Standortbestimmung mit empirischem Ausblick. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 1* (1), 5–30.
- Rothland, M., & Boecker, S.K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *DDS – Die Deutsche Schule, 106*, 386–397.
- Scheid, V., & Prohl, R. (2017). *Sportdidaktik: Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder*. Wiebelsheim: Limpert.
- Schierz, M., & Miethling, W.-D. (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? Zwischenbilanz der Erforschung von Professionalisierungsverläufen. *German Journal of Exercise and Sport Research, 47* (1), 51–61. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0440-9>
- Schneider, R., & Wildt, J. (2004). Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und Mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 151–175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sieland, B., Heyse, H., & Eckert, M. (2015). Erfolgreiches Scheitern. *Grundschule, 47*, 6–8.
- Ukley, N. (2018). Ein Blick (zurück) nach vorn – Theoriegeleitete Reflexion als Facette Forschenden Lernens. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13) (S. 447–472). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_25
- Ukley, N., & Bayer, F. (2018). Forschendes Lernen konkret – Vom theoretischen Verständnis zur praktischen Umsetzung. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester – Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13) (S. 369–394). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_21

- Ukley, N., Bayer, F., & Gröben, B. (2017). *Elemente der Professionalisierung im Rahmen des Praxissemesters*. Vortrag im Rahmen des 2. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für schulpraktische Professionalisierung (IGSP) „Lernen in der Praxis – Professionalisierungsprozesse im Kontext von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung“ in Bochum, 07.03.2017.
- Ukley, N., & Bergmann, F. (2018). *Wie können Lehrsituationen zu Lernsituationen werden? – Rekonstruktive Forschung am eigenen Fall als Ausgangspunkt für die Professionalisierung von Sportlehrkräften*. Posterpräsentation im Rahmen der DGfE-Jahrestagung der Kommission Sportpädagogik „Lehr-Lern-Situationen als Ausgangspunkt sportpädagogischer Forschung“ in Hamburg, 07.12.2018.
- Ukley, N., & Bergmann, F. (2019a, in Vorbereitung). Professionalisierungspotenziale Forschenden Lernens – Eine empirische Studie zu subjektiven Einschätzungen von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters im Fach Sport. In M. Basten, E. Wolf & C. Mertens (Hrsg.), *Zur Erforschung Forschenden Lernens – Implikationen für Lehrer*innenbildung, Wissenschaft und Praxis*. Münster & New York: Waxmann.
- Ukley, N., & Bergmann, F. (2019b, in Vorbereitung). Forschendes Lernen zwischen Professionalisierungsanspruch und Transferpotenzial – Empirische Befunde der Bielefelder Begleitforschung zum Praxissemester im Fach Sport. In M. Basten, E. Wolf & C. Mertens (Hrsg.) *Zur Erforschung Forschenden Lernens – Implikationen für Lehrer*innenbildung, Wissenschaft und Praxis*. Münster & New York: Waxmann.
- Ukley N., Fast, N., Bergmann, F., Faßbeck, G., Gröben, B., Kastrup, V., & Wegener, M. (2019). Doppelte Professionalisierung von Sportlehrkräften – ein theoretischer Anspruch im Praxis(semester)test. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrerbildung – Konzepte und Forschung im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (Bewegungspädagogik, 13) (S. 176–191). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ukley, N., Fast, N., Gröben, B., & Kastrup, V. (2019). Doppelte Professionalität von (Sport-)Lehrkräften? – Wie Forschendes Lernen einen Beitrag zu diesem theoretischen Anspruch leisten kann. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), 88–104. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-44>
- Ukley, N., & Gröben, B. (2018.). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5>
- Ukley, N., & Menze-Sonneck, A. (2019). *Selbstreflexion in Praxisphasen als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte*. Posterpräsentation im Rahmen des 3. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Professionalisierung „Lernen in der Praxis – Professionalisierungsprozesse im Kontext schulpraktischer Studien in der LehrerInnenbildung“ in Graz, 25.04.2019.
- Universität Bielefeld (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Zugriff am 01.05.2019. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/Bielefelder_Leitkonzept/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/leitkonzept.pdf.
- Wegener, M., & Faßbeck, G. (2018). Zur (De-)Professionalisierung der Sportstudierenden im Praxissemester. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, 13) (S. 251–266). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_15

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Ukley, N., Gröben, B., Faßbeck, G., & Kastrup, V. (2019). Forschendes Lernen im Fach Sport. Eine (standortbestimmte) Standortbestimmung entlang fachspezifischer Bedingungen, theoretischer Rahmungen und empirisch begründeter Perspektiven. *PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 1 (2), 107–118. <https://doi.org/10.4119/pflb-1983>

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

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